

Accompagner l'écriture *par* l'écriture

Un dialogue aux marges du texte

Ana Zavala

Un contexte singulier

Cet article est consacré au travail d'accompagnement à l'écriture que je mène auprès des professeurs d'histoire et qui concerne l'analyse de quelques moments de leurs vécus professionnels. Pour commencer, il me semble que trois remarques liminaires s'imposent. La première concerne le titre de cet article : l'infinitif n'est employé que dans le titre et les verbes qui le composent seront ensuite déclinés à la première personne du singulier. La deuxième remarque porte sur le type d'écriture analysé. Il s'agit ici de l'« écriture praticienne », telle qu'elle est définie par Bruno Richardot (1994), c'est-à-dire ce que les praticiens écrivent au regard de ce qu'ils font. Je vais ensuite décliner la troisième remarque en une série de préalables destinée à aider le lecteur dans sa compréhension, avant de passer à la description du dispositif que je mets en place.

Tout d'abord, je travaille en Uruguay où l'histoire et la géographie sont des matières scolaires indépendantes. J'ai toujours été professeure d'histoire, depuis une quarantaine d'années. Le dispositif que je vais décrire dans cet article a trait à un travail mené auprès des seuls professeurs d'histoire. J'ajoute que je suis concernée par la formation des enseignants à différents niveaux. En tant que professeure de l'enseignement secondaire, j'ai sous ma supervision un stagiaire dans chaque groupe (deux au total). J'ai été professeure de didactique de l'histoire à l'Institut des Professeurs pendant une vingtaine d'années, travaillant tout particulièrement avec des stagiaires avancés, voire ceux qui sont chargés d'un groupe au collège ou au lycée pendant une année scolaire. En parallèle, j'ai commencé à travailler en 2002 dans le domaine de la formation continue, qui a vu en 2008 la mise en place d'un Master de didactique de l'histoire au CLAEH (Centro Latino Americano de Economía Humana) de Montevideo.

J'ajoute que depuis les années 1990 je me suis progressivement rapprochée de la recherche dans le domaine de la didactique de l'histoire. Cherchant à ouvrir une voie alternative à celle que je n'oserais qualifier de classique, mais certes dominante, j'ai fait le choix d'une recherche orientée vers la production d'outils d'analyse de la pratique enseignante de l'histoire. J'ai envisagé cette démarche d'un point de vue largement interdisciplinaire, mais toujours – et cela surprend parfois – en référence à une approche clinique. Il s'agit d'une recherche que je qualifie de « recherche-pratique »,

car elle tend à se rapprocher de la recherche académique traditionnelle, mais en étant au plus proche de son côté spéculatif à cause de la nature même des outils d'analyse.

Ces précisions sur mon parcours et mon positionnement permettent de repérer plusieurs fils entremêlés, toujours reliés à la question de l'enseignement de l'histoire. Ce tissage de liens est en relation avec le dispositif qui est l'objet de cet article. En effet, ce dispositif est traversé par le lien militant de la pratique enseignante, celui de l'accompagnement – en supervision ou non – et celui de la recherche. Ainsi, comme on le verra, je passe souvent de la place de collègue à celle d'amie, de professeure, d'accompagnatrice, d'animatrice, qui propose des lectures de texte dont je peux être l'auteure.

J'ai accompagné beaucoup d'enseignants afin qu'ils écrivent sur leur activité professionnelle, mais je n'ai jamais eu l'occasion de le faire moi-même à propos de cette activité d'accompagnement que je mets en œuvre depuis plus de dix ans auprès d'autres professeurs. J'ai écrit à plusieurs reprises à propos de mes cours d'histoire au collège ou au lycée, ainsi que sur mon travail en formation initiale. Pour moi, cela fait partie du rapport à l'autre au moment de recevoir ce qu'il a à dire au sujet de sa propre expérience comme professeur d'histoire. Aujourd'hui, tout le monde est surpris d'apprendre que je suis en train d'écrire sur cet accompagnement de mes collègues. Nombre d'entre eux se montrent curieux et attendent une version en espagnol de ce travail. Enfin, je tiens à préciser que je suis moi-même, d'une certaine façon, accompagnée – de personnes réelles mais pas seulement – pour l'écriture de cet article en français, ce qui me fait vraiment plaisir.

Un dispositif d'accompagnement de « l'écriture praticienne »

Par une déviation due, peut-être, à ma formation d'historienne, je commencerai par les antécédents ou les influences aux origines de la recherche qui ont pu servir d'inspiration pour proposer une telle modalité d'écriture à mes collègues. On commence certes dans le noir, parce que je n'ai été amie de l'écriture qu'après être devenue professeure d'histoire. En effet, je n'avais aucune inclination pour l'écriture, jusqu'au jour où j'ai commencé à écrire des manuels destinés aux étudiants. Depuis, j'ai toujours écrit des textes qui ont du sens pour quelques-uns de mes collègues.

Du point de vue formel, ce sont des ateliers suivis à l'Université de Buenos Aires auprès de Gloria Edelstein à la fin des années 90 qui constituent mon premier modèle de travail. Elle proposait une démarche d'écriture et de réécriture qui ne débouchait pas sur un article mais sur une réflexion au sujet de l'action racontée. C'est la mise en relation de cette expérience avec celle que j'avais auprès des stagiaires de l'IPA¹ (Zavala, 2009) et celle des premiers cours au CLAEH (la préhistoire du Master entre 2002 et 2007) qui est à l'origine du dispositif d'écriture que je propose aujourd'hui. Le travail

1. « Instituto de Profesores Artigas », fondé en 1949 et consacré à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire.

avec les stagiaires a débouché sur l'écriture de récits métaphoriques qui ouvraient la voie à une analyse profonde qu'on n'anticipait pas à partir d'un simple récit. Centrés sur un moment précis du quotidien enseignant, les récits des étudiants-collègues des cours du CLAEH m'ont montré que ce dispositif, dans ses premières versions, était vraiment puissant. Plusieurs de ces récits ont été publiés dans différents recueils de textes. La suite de cet article sera consacrée à l'accompagnement des étudiants dans l'écriture.

Le dispositif que je vais présenter maintenant a été mis en place dans le Master en didactique de l'histoire du CLAEH, lors de la deuxième partie d'un cours annuel. Ce cours comprend soixante heures réparties en vingt séances de trois heures à raison d'une par semaine, avec un groupe d'environ douze étudiants. Au premier semestre, ce cours est consacré à la présentation de comptes rendus de lectures destinés à devenir des outils d'analyse pour la deuxième partie de l'année. Au second semestre, chaque séance est consacrée à deux tours d'analyses de situations présentées par les participants. La première intervention est tout à fait simple, elle consiste à présenter une situation – récente ou non – vécue par celui qui prend la parole. Le groupe peut ensuite questionner, commenter et théoriser. Chaque participant dispose ainsi d'un temps de parole d'environ une heure : il présente une situation, répond à des questions, fournit des informations complémentaires, etc. À la fin, et en vue du deuxième tour, on essaye de regarder la situation du point de vue des conceptualisations possibles en les mettant en relation avec les auteurs lus précédemment. Il y a notamment des propositions ou des suggestions de lecture nouvelles, en raison de la singularité de la situation présentée et du travail du groupe. Cette analyse est l'occasion de faire le point sur le travail d'enseignement de l'histoire de celui qui a présenté la situation. L'analyse porte principalement sur les aspects concernant l'apprentissage, les dimensions institutionnelles et la dynamique de groupe, dans le but de rendre plus nettement intelligible cette pratique d'enseignement de l'histoire. Différents registres sont mobilisés pour cette analyse de la pratique : les connaissances historiques, l'historiographie, la philosophie et une pléiade de savoirs issus de la psychologie (notamment psychanalytique) et de la linguistique. Mon rôle, en tant que professeure du cours et animatrice de l'atelier, est essentiel pour aider à mobiliser ces différents registres.

Lorsque chaque participant a présenté sa situation, et après une semaine de pause, l'atelier reprend sa marche. Chacun présente alors une seconde fois sa situation et ce qui met en discussion n'est pas la situation mais l'analyse qu'en propose son auteur. Ceux dont le travail sera discuté envoient par courriel une esquisse de leur texte quelques jours avant notre rencontre. Le cours est donc préparé par la lecture de ce texte, et chacun vient avec le texte souligné à la main, griffonné dans les marges, pour poser des questions précises, faire des commentaires ou des suggestions. À cette étape, le texte doit avoir un titre et une certaine organisation en « chapitres » qui pourront être modifiés par la suite si nécessaire. Jusqu'ici

l'accompagnatrice est restée discrète, se limitant à de petites sollicitations, se confondant pour l'essentiel avec le travail d'animation de l'atelier. Mais après ce deuxième travail mené à partir des situations présentées par les participants, il reste à finaliser l'écrit qui prendra la forme d'un article d'environ quinze pages. Je vais maintenant décrire cet accompagnement dans l'écriture, entre la dernière séance du cours et le moment où je considère le travail écrit comme terminé.

Durant ce temps qui peut varier entre un mois et un an, les échanges peuvent être très fréquents, jusqu'à deux par jour, ou plus espacés, à raison d'un par quinzaine, voire d'un par mois. Les échanges continus se font par courriel. L'auteur envoie un travail dont il précise si c'est un écrit intermédiaire ou plus abouti. La distinction entre les parties du texte selon leur niveau d'aboutissement est signalée, soit dans le message électronique, soit dans le corps du texte (dans les marges, entre parenthèses, dans une police ou avec une couleur différente, etc.). Je m'impose de lire d'abord le texte complet et je ne me permets d'intervenir que dans une deuxième lecture. Mes remarques portent autant sur la forme que sur le fond : je signale les problèmes de mise en forme, tout en suggérant un mot ou une expression au lieu de celle qui est dans le texte (en général, je surligne en jaune ce qui me semble devoir être changé, puis je signale en rouge ce que je pense qu'il conviendrait d'ajouter). Grâce aux fonctions de commentaire des logiciels de traitement de texte, je me permets des commentaires dans la marge du texte, souvent sous forme de dialogue avec le texte et avec son auteur, toujours à la deuxième personne du singulier. Mes observations concernent les faiblesses de l'argumentation, les contradictions ou les inconsistances. Parfois, je pose des questions en me faisant « l'avocat du diable » pour pousser l'auteur dans une réflexion plus profonde. Je peux aussi suggérer la lecture d'un auteur.

Le texte est parfois renvoyé à son auteur accompagné de pièces jointes, de liens internet, et je peux même proposer d'emprunter des livres de ma bibliothèque. Le plus souvent, les échanges concernant l'évolution du texte ont lieu à travers le courrier électronique, même si une rencontre est possible. Dans la plupart des cas, tout se passe comme si nous étions sourds : on s'exprime avec les mains au clavier, et l'autre comprend en regardant sur l'écran ce que le mouvement des doigts a produit.

Généralement, lorsque je rends un texte lu et commenté à son auteur, le courriel contient des appréciations à propos de l'état de l'article, distinguant les parties finalisées et les parties à revoir, précisant ce qu'il faut continuer à penser et à travailler. J'ai rarement suggéré de laisser le texte de côté pour recommencer sur une nouvelle page blanche. Lorsque le texte m'est ensuite renvoyé, retravaillé, corrigé, amélioré, augmenté, il a toujours l'aspect d'un travail sans passé. Il est écrit en noir sur blanc, sans couleurs, les marges vides. Toute trace visible de son passé a été éliminée, même si l'auteur n'a pas pris en compte certains de mes conseils ou suggestions. Sans mémoire,

j'envisage la lecture du texte *comme si* je le découvrais pour la première fois.

C'est bien chaque moment de lecture de la voix écrite par un autre qui arc-boute tout l'édifice de cet accompagnement. Il s'agit, pour ma part, d'une écoute doublement silencieuse : aucune sonorité réelle n'est présente et, dans ce moment de lecture, c'est l'accompagné qui a un espace pour parler. Je peux parler intérieurement en même temps que je lis, mais ce n'est pas un dialogue entre deux personnes. La médiation de l'écriture – qui nous met à distance dans l'espace et le temps – a des vertus que je trouve très intéressantes. Cicéron disait « *enim epistola non erubescit* », c'est-à-dire *la lettre ne rougit pas*. Je pense en effet que, de cette façon, j'ai toujours le temps de choisir les mots de cette parole adressée, ayant la possibilité de dire des choses qui ne me seraient peut-être pas venues à l'esprit dans l'urgence du contact personnel, ou que je n'aurais pas eu le courage de dire. Lorsqu'il me semble qu'un lecteur externe au groupe, qui n'aurait pas suivi le processus d'élaboration du texte, serait en mesure de comprendre et de profiter de la lecture de l'écrit produit, je signale par le mot « *approuvé* » envoyé à l'auteur que mon accompagnement est terminé. Il n'y a pas d'échec possible dans un tel travail dans la mesure où le texte ira et viendra autant de fois que nécessaires avant que je le considère comme terminé. À ce stade, il n'y a pas d'autre forme d'évaluation que de considérer l'écrit comme « terminé ». Il n'y a ni note ni autre appréciation. Le travail de ceux qui abandonnent, pour des raisons que j'ignore, est toujours considéré « en attente », ou « en cours ». J'ai toujours le sentiment d'abandonner l'auteur au moment où je prends la décision de considérer son travail achevé. Certains étudiants se disent alors satisfaits et libérés, alors que d'autres, sans le dire clairement, semblent me demander « *pourquoi ?* » ou « *tu penses vraiment ?* », avec une certaine touche de désillusion qui me fait me sentir un peu coupable. En fait, je sais que quelques-uns d'entre eux ont le sentiment d'avoir ouvert une porte vers un monde qui leur était inconnu. Ce texte que nous avons en commun, possible espace transitionnel (Winnicott, 1960), leur montre autant leur incapacité à y transiter en pleine autonomie que la possibilité féconde de s'y trouver.

Je voudrais ajouter encore quelques précisions à propos de ce dispositif. La première a trait aux liens interpersonnels et/ou professionnels existant avec ceux dont j'accompagne le travail « d'écriture praticienne ». Ils sont tous professeurs d'histoire comme moi et nous avons généralement des liens en dehors de cet atelier : anciens élèves, collègues, amis, etc. Certains d'entre eux ont été mes élèves en formation initiale et ont déjà écrit sous ma direction. Avec d'autres, nous avons étudié ensemble ou travaillé dans le même lycée, à l'IPA ou au CLAEH. La deuxième précision concerne la nature de l'écriture dans ce cours. Cet écrit vise à valider un enseignement et, même si les possibilités d'écriture sont vastes, il y a un cadre et des règles. Il ne s'agit pas d'une écriture spontanée, répondant à une nécessité intérieure ou libre de toute contrainte, même si, comme on le verra, c'est à

chacun de trouver un sens à sa pratique d'écriture. C'est moi qui ai conçu et mis en place ce dispositif « d'écriture praticienne » qui fait partie d'un cours de Master, ce qui implique un rapport évaluateur-évalué dans la mesure où ce travail d'écriture s'inscrit dans un dispositif institutionnel d'enseignement-formation-accréditation.

Ma place dans le dispositif

La notion d'accompagnement met l'accent sur le rapport entre deux personnes et notamment sur les bénéfices qu'en tire celui qui est accompagné. Il se constitue toutefois une certaine dette du côté de la place contre-transférentielle de l'accompagnateur, dette qui reste souvent invisible et qui me semble pourtant essentielle pour une compréhension plus profonde de l'accompagnement. Je voudrais maintenant tenter de la mettre en partie en lumière.

Je pense que c'est la configuration d'un rôle de responsabilité au regard de ce que l'autre fera pour réussir – en réponse à mes conseils, mes observations et mes remarques – qui organise ma place dans ce jeu à deux. Le combat intérieur pour aider sans imposer est une alarme interne toujours prête à sonner au moment où je mets les doigts sur le clavier pour insérer mes remarques et corrections au milieu du texte de l'autre. C'est pourquoi je lis au moins une fois avant d'écrire, contenant toutes les idées et commentaires qui me viennent à l'esprit lors de la première lecture. C'est comme si je gagnais le droit d'insérer ma voix dans un texte qui devient alors l'objet d'un dialogue au prix d'une écoute très particulière. C'est cette écoute qui doit me signaler le moment où j'aide et où je pense que je suis en mesure de faire une contribution intéressante, ainsi que celui où je dois veiller à ne pas m'approprier le texte pour le façonner comme si j'en étais l'auteur, même si souvent la tentation est forte. Pour R. Kaës (2007), « l'offre du formateur, si elle est assujettie à son désir d'omnipotence et de destruction, peut s'établir comme entreprise de captation narcissique ou comme spectacle : vouloir en effet que l'autre change, sans accepter pour soi-même le changement ». Ma place dans ce dispositif demande une grande clarté théorique pour essayer, autant que possible, de marcher à côté de l'autre et non sur les débris de son travail.

Cette écriture ne représente pas, au sens le plus commun du terme, l'occasion de rendre visibles les savoirs de son auteur, quoique la monstration de savoirs académiques fréquentés au fil du cours et notamment dans l'atelier soit une condition du travail. C'est en tout cas un autre type de savoir, le savoir pratique, non formel, expérientiel, qui est toujours demandé et qui donne au travail d'écriture une densité subjective, grâce à laquelle les savoirs formels et/ou académiques peuvent entrer en scène et prendre un nouveau sens. Sur ce point, je m'approche de la question de la soumission (Beillerot, 2000) d'une façon assez complexe. En fait, J. Beillerot considère que l'apprentissage suppose un double geste de

soumission, d'un côté vers le savoir dont on est en principe ignorant et, de l'autre vers le positionnement et le questionnement de l'auteur qui ont été à l'origine de sa quête. Lors du travail d'analyse auquel l'écriture est associée, le geste de soumission est doublement reconfiguré : le savoir savant est convoqué en tant que nécessaire appropriation pour l'apprenant, tandis qu'une nouvelle figure d'autorité, associée à la soumission, se rend visible à travers la multiplicité des rôles que l'accompagnement à l'écriture représente. En effet, j'accompagne, mais j'indique aussi des lectures « obligatoires » et, habituellement, je fais des suggestions particulières pour le cas, le sujet, le regard, le positionnement que l'auteur a adopté. Je cherche à toujours prendre en compte les particularités, les préférences, l'orientation de celui qui est accompagné, mais je ne me borne presque jamais à ces traits pour suggérer une lecture ou une conceptualisation qui me semble appropriée et enrichissante. C'est seulement la diversité des résultats concernant ces suggestions de lecture qui me fait me sentir moins coupable et éloigne un peu le fantasme d'avoir manipulé la main de celui que j'accompagne afin de me voir « réfléchi » dans son travail.

Comme on le verra un peu plus loin, certains me font penser qu'ils cherchent précisément à être une version de moi ou de mon savoir, tandis que d'autres semblent lutter pour rester eux-mêmes et mettent en cause ce que je leur propose. Pour ces derniers, j'accompagne cet espace distant et fragmenté d'un autre qui se rebelle contre l'autorité vue en moi ou dans certains des auteurs proposés et qui met en danger la stabilité d'une accumulation ancienne de bons objets internes. Pour les premiers, c'est l'occasion « d'ancrer dans la réalité [le] fantasme omnipotent d'identification projective » (Bion, 1979, p. 49).

Les expériences d'accompagnement que j'ai vécues sont devenues progressivement un outil de formation professionnelle et personnelle pour moi. À chaque accompagnement, je renouvelle toujours, parfois étonnée, l'idée que j'ai de moi-même. C'est l'interaction avec l'autre qui me transforme. C'est bien la diversité des situations d'accompagnement, dont on verra quelques exemples, qui m'a obligée à me réinventer pour trouver une arête en commun avec cet autre, proche et lointain en même temps, que j'accompagne.

J'ajoute que je considère ce dispositif comme une démarche clinique, tout particulièrement en ce qui relève du travail d'écoute de la voix de l'autre exprimée dans son texte. Même si nous sommes la plupart du temps éloignés, les contacts sensoriels étant remplacés par l'entrelacement des lectures et écritures, j'ai toujours la sensation de marcher à côté de l'autre, la main sur son épaule, et de le faire toujours *singulièrement*. L'accompagnement n'est pas seulement une relation un à un, dans le singulier absolu, mais aussi le déploiement de manières de suivre tout à fait adaptées à des éléments qui restent toujours uniques : la thématique abordée, le point de vue, l'encadrement théorique choisi pour l'analyse. Il m'est arrivé de suivre deux travaux aux thématiques presque identiques

dans deux directions différentes, voire opposées. C'est pour cela que, même si je le voulais, je ne pourrais pas finir la révision d'un texte et en commencer tout de suite une autre, quels que soient la thématique et le positionnement des auteurs. Je sens qu'il me faut quelque temps pour me dé-mimétiser, pour quitter l'enveloppe. Il y a des moments où je sors de mon petit bureau tout à fait épuisée alors que je n'ai rien fait d'autre que lire et écrire, c'est-à-dire « dialoguer » avec un autre, les doigts sur le clavier et les yeux sur l'écran.

Mais c'est cette subjectivité assumée (Blanchard-Laville, 1999 ; Cifali, 2001), prise sans honte ou sans aucun besoin de justification, qui donne de la couleur aux échanges, à l'écoute et aux mots adressés à l'autre, toujours en mon nom. Dans le cadre de ce dialogue, le passé que nous partageons double d'une certaine façon la présence de la subjectivité dans le dispositif. Ce sont *les voix* et *les écoutes* (je ne suis pas la seule à parler et écouter) qui font de la subjectivité notre monnaie d'échange.

Je vais maintenant présenter quelques situations regroupées en trois sous-parties. Je les ai choisies parce qu'il m'a semblé qu'elles montrent assez bien l'éventail de situations auxquelles j'ai affaire lors de la mise en place du dispositif, même si bien d'autres auraient mérité d'autres développements.

Accompagner, enseigner, encourager...

Il m'arrive de temps en temps d'avoir à marcher à côté de collègues pour qui l'écriture, et encore plus celle concernant ce qu'ils ont eux-mêmes fait en cours, est un obstacle à lever. Ils n'ont pas écrit depuis l'époque où ils étaient élèves et où leurs écrits portaient principalement sur les savoirs appris. Certains d'entre eux ont des difficultés à écrire avec un ordinateur : le clavier, le courrier électronique, l'envoi de pièces jointes, ne leur sont pas familiers. Ils ont alors une faible estime d'eux-mêmes et semblent hantés par l'insécurité face à un travail d'écriture dont ils sont eux-mêmes le sujet.

Lire leurs premiers textes est souvent un défi pour moi. Parfois, je suis traversée par l'envie de tout changer : la forme, l'approche, le rapport aux auteurs. En les accompagnant, je m'interroge toujours sur ce que je fais, parce que bien des fois je trouve que je m'appuie plutôt sur mon rôle d'enseignante. J'ai l'intuition qu'ils attendent un « *faites comme ça* » et il y a des moments où je suis sensible à cette demande implicite. De ce point de vue, je me demande ce que j'écoute de la voix de certains auteurs. Sur cette question, Marie est un bon exemple. Est-ce que j'écoutais ses manques, ses difficultés ou la distance qu'il y avait entre nous deux ? Pour l'aider, voire l'accompagner dans une démarche qui lui était étrangère, il ne pouvait pas en être autrement. Je dois avouer que j'ai toujours voulu que Marie change son regard sur son travail alors qu'elle discréditait tout particulièrement sa propre écriture. Cette attitude était le reflet du regard qu'elle portait sur sa pratique enseignante qu'elle considérait sans intérêt pour les autres. Détail tout à fait circonstanciel, mais pas négligeable, elle

était la plus âgée dans un groupe où les jeunes étaient intellectuellement hardis, brillants, lisaient beaucoup et écrivaient bien ou très bien.

Pourtant, le travail dans la salle de classe que Marie nous racontait avait des contours tout à fait intéressants et suscitait plusieurs niveaux d'analyse. Dans l'accompagnement, sa faible estime d'elle-même a toujours été un facteur d'inhibition pour moi au moment de faire des commentaires ou des suggestions pour la guider dans l'amélioration de son texte et donc de son analyse ; parce que, d'une certaine façon, elle ciblait mon écoute. Je ne pouvais pas me permettre d'écouter seulement les manques, les défauts et même ce qui m'agaçait. Malgré mes commentaires, elle ne changeait pas son texte, comme si rien « *en elle ne mourait* » pour donner naissance à une autre Marie. Ce que je pouvais me permettre de dire de façon claire et directe à d'autres était impossible dans son cas. Cet accompagnement exigeait presque toujours un positionnement de soin. Je me rends compte que je faisais toujours l'effort de métaboliser les sentiments négatifs qu'elle utilisait pour justifier un travail plat, pauvre, discret et je cherchais la manière de l'encourager sans que la question soit mise en mots de ma part. Je ne pouvais pas lui dire : « *je m'adresse à toi de cette façon à cause de tes limitations* ». C'est naïf, mais j'ai comme l'intuition que si on ne les nomme pas, c'est comme si elles n'existaient pas. Accompagner dans un tel cas, c'est être capable de dire de façon douce et simple : « *j'ai sincèrement confiance en toi* ». J'imagine que Winnicott (1960) aurait dit que j'étais *holding her*. C'est peut-être cet entourage de confiance qui lui a permis de commencer à marcher.

C'est ainsi que je crois pouvoir dire que le cadre d'échanges avec Marie, mais aussi avec Georges qui était bien plus jeune, ou avec Lucie, venue des ombres de la province, est devenu « contenant » (Bion, 1979 ; Ciccone, 2001) à l'aide d'expressions telles que « *ce que je vois de plus intéressant dans ce que tu poses* ». J'accordais ainsi une écoute sourde pour métaboliser ces *éléments bêta* que je recevais sous la forme de questions telles que : « *tu penses ?* » ou « *qu'est-ce que tu dis ?!* », « *je ne te crois pas, tu te moques ?* » ; elles transmettaient à travers l'écriture un regard et un ton de voix bien connus de moi. Toutefois, Marie, Georges, Lucie et d'autres ont réussi à faire de très bons travaux, certains d'eux faisant partie des recueils de textes publiés (Zavala, 2012). D'autres se sont discrètement éloignés, se réfugiant dans un territoire où la question de l'écriture n'est pas une contrainte à tenir.

Accompagner aux limites du sens du dispositif

S'agissant d'une offre institutionnelle d'accréditation, on sait qu'il est bien possible que pour certains élèves l'obtention du diplôme soit le but, au-delà de l'intérêt que chacun peut porter aux différents éléments de la formation. Ce sont en fait des élèves-collègues pour qui la question de l'écriture-praticienne – qui se décline toujours à la première personne du singulier –

ne présente pas d'intérêt. Ils appréhendent mal la dynamique d'aller-retour du texte « final ». Ils sont plutôt préparés à tenir des enjeux qui leur sont familiers : faire le travail demandé, le rendre et attendre l'évaluation du professeur (exprimée par une lettre, un chiffre ou un jugement standardisé). Le nom qu'ils choisissent pour le fichier contenant leur écrit est significatif : « *Alice-final* » ou « *Paul-terminé* », par exemple.

Bien souvent il ne s'agissait pas du tout de travaux terminés et il fallait alors commencer un dialogue – souvent inattendu pour eux – à partir d'un de ces mots. Je pense tout particulièrement aux situations de Michèle et d'Éloïse. Chacune dans leur champ de spécialisation – l'histoire économique et la micro-histoire –, leur analyse portait sur le savoir enseigné et pas sur leur pratique d'enseignement. Leur savoir était solide et dépassait le mien. L'accompagnement devenait une source d'apprentissages pour moi et j'en profitais de très bon gré. Néanmoins, il ne fallait pas se tromper de voie : on était dans le domaine de « l'écriture praticienne » et l'analyse devait être liée au contenu du cours de Master.

Dans ces cas, mes suggestions – concernant la forme et les approfondissements nécessaires – et mes commentaires demandaient le plus grand soin. Je m'adressais à des collègues renommées, ayant généralement une bonne image d'elles-mêmes, mais qui se sentaient débutantes et donc faibles, terriblement exposées au moment d'analyser leur agir professionnel.

Du point de vue de l'écoute de leurs voix, c'était comme une sorte de mélodie à deux voix : j'entendais très fort leur savoir académique, et très bas leur savoir pratique et leur perception de soi en tant qu'enseignantes. J'imaginai toujours qu'en tant qu'auteures, elles voulaient être écoutées de cette façon. Il y avait aussi une troisième voix, de nature plutôt illocutoire, qui bien des fois semblait vouloir remettre en cause la démarche « d'écriture praticienne » lorsqu'elles me signifiaient « *à quoi bon tout ça ?* » sans le dire directement. Arrivant à ce stade il me fallait toujours faire un grand effort de métabolisation de cette attaque directe au cœur du dispositif (Bion, 1979). Même si j'ai toujours tendance à penser qu'il s'agissait d'une réaction défensive, cela était blessant pour moi. Si, auprès de Marie il me fallait « contenir » une frustration issue d'elle-même, auprès de Michèle ou d'Éloïse c'était le dispositif – et moi – qui étaient la cause de leurs ennuis. Un autre *holding* était alors nécessaire, un qui me contenait moi-même et mon dispositif autant que Michèle et Éloïse. Une capacité de *rêverie* tout à fait élargie devenait nécessaire.

Comme stratégie peut-être naïve, mais efficace, je me donnais un peu plus de temps pour leur répondre parce que j'en avais besoin. De plus, je me permettais et je m'obligeais à écrire seulement des choses positives, commençant toujours par l'éloge de ce savoir que je ne connaissais pas, avant de passer aussi doucement que possible aux traits d'analyse très prometteurs déjà présents dans ce travail, mais qu'il faudrait approfondir dans une direction que j'énonçais explicitement. Enfin, j'essayais d'écrire le

moins possible dans le texte de l'autre et d'écrire l'essentiel du message dans le courriel qui accompagnait la pièce jointe. Il ne m'est arrivé que très rarement de ne pas trouver les mots pour continuer à dialoguer avec un texte et son auteur.

En tout cas, me semble-t-il, c'est bien la médiation de l'écriture et l'entrelacement de distances – physique et temporelle, mais aussi concernant les points de vue – articulées par le dispositif qui permettent d'avancer dans des situations comme celles que je viens de décrire. L'évolution d'Éloïse a été remarquable. Peut-être que son rapprochement de la micro-histoire a fait sa part, mais il y eut certainement un moment où elle a franchi la frontière, adoptant clairement une démarche clinique pour analyser sa pratique d'enseignante. Michèle, elle, est toujours restée en combat. Les économistes, les crises, les politiques, sont demeurés plus importants qu'elle et son travail auprès des élèves.

Accompagner au plaisir d'une écoute enchantée

J'ai gardé pour la fin de l'article les moments de l'harmonie, celle que les Grecs nommaient « musique ». Il s'agit de l'accompagnement de proches qui sont venus en connaissant ce qu'on allait faire ou qui, dès la première proposition, se sont pleinement engagés, ainsi que de ceux pour qui l'excellence était autant un défi qu'un devoir et de ceux qui étaient de grands lecteurs et des familiers de l'écriture. Pour la plupart, ce sont des jeunes gens. Ils n'étaient peut-être pas les meilleurs professeurs du monde et c'est sans doute ce qui leur ouvrait la voie pour parler de ce qu'ils faisaient. Nombre d'entre eux avaient été mes élèves en formation initiale et c'est pour cela qu'ils venaient dans ce Master.

Que signifie accompagner des auteurs qui ont tant d'atouts, tant de syntonie avec le dispositif que je mets en place ? En fait, ça n'a pas été simple. Certes, il ne m'a pas fallu les encourager ou justifier le sens du travail avec eux, mais il fallait toujours essayer de les pousser un pas plus loin. Mon goût pour la chose bien faite – ou plutôt très bien faite – est un héritage de certains formateurs qui m'ont accompagnée dans ma jeunesse. Ils provoquaient toujours en moi le sentiment que leur exigence – voire leur intolérance face à la médiocrité – était un défi excitant. Placé alors dans un terrain où l'excellence était offerte, le geste de l'accompagnement était très centré sur la question intellectuelle. Les situations suivantes me permettront d'explicitier ces propos.

À un certain moment du cours j'avais proposé une approche intertextuelle du discours enseignant en cours d'histoire, largement influencée par les apports de Kristeva, Genette et Bakhtine. Martin m'a défiée en me reprochant de promouvoir une approche trop rigide, tout en utilisant le ton de la plaisanterie il ajoutait que ces trois auteurs formaient une sorte de « KGB ». Il avait 23 ans. Bon lecteur de Deleuze, il a préféré le concept de « rhizome » pour rendre compte de l'entrelacement de textes contenus dans

le discours du cours d'histoire. Je ne connaissais pas très bien les travaux de Gilles Deleuze. J'avais lu un ou deux chapitres du *Pli*, mais je n'empruntais rien de spécifique à cet auteur dans mon travail, déjà largement interdisciplinaire. J'ai dû accompagner Martin dans l'écriture d'un travail organisé autour de la notion de « rhizome », qui m'était alors assez étrangère. Comment écouter sa voix qui parlait de « rhizome » ? Je me sentais traversée par deux mouvements contrastés, à la fois l'humilité et la jouissance narcissique : je me trouvais en même temps ignorante et destinataire de ce travail.

Avec Cécile nous avons une longue histoire, comme si elle avait pu être ma fille. Les deux fois où je l'ai accompagnée dans l'écriture, elle a d'abord écrit un texte court pour commencer le travail. J'ai ensuite répondu à sa demande de conseils de lectures appropriées, sans mesurer les conséquences. Comme Martin, elle avait déjà eu son propre parcours de lecture en histoire, en philosophie et en littérature, notamment en poésie. Comme pour les autres, l'accompagnement dans l'écriture a surtout été un dialogue, fort et profond, au sujet de la question de l'article qui était en train d'être écrit. J'ai fait beaucoup d'annotations sur leurs textes qui me donnaient à penser et suscitaient mon envie d'échanger. J'ai toujours eu la sensation d'avoir des conversations où l'ironie, la critique sévère et les vives approbations avaient leur place. Dans ces deux cas, il me semble avoir davantage accompagné la pensée plutôt que l'écriture elle-même.

Karine a pris quelques mois pour présenter un travail assez court. Il m'était impossible de pénétrer le tissu de son texte d'une suggestion, d'un commentaire, ou même d'une retouche de forme. Il m'était impossible d'arrêter la lecture ou de différer ma deuxième lecture, tant son texte était riche et intéressant. Elle m'a dit ensuite qu'elle n'avait pas envoyé de versions intermédiaires car elle était en mesure d'anticiper mes commentaires. Cet accompagnement s'est fait à mon insu. Je n'ai jamais trouvé où publier son travail, si poétique, si personnel, si beau.

Il apparaît clairement que ces derniers auteurs écrivent d'abord pour moi. Ils s'adressent à moi en parlant de ce qu'ils font et de ce qu'ils en pensent. Néanmoins, j'ai toujours l'impression que pour Cécile, pour Martin comme pour certains autres, ils attendent plus une reconnaissance de ma part qu'une guidance. Il y a sans doute un double jeu narcissique au moment où je me réjouis énormément que ces textes aient été écrits au cours de l'atelier que j'anime, mais en même temps j'ai également la sensation que les auteurs connaissent une réjouissance symétrique dans la production de travaux de telle qualité.

Conclusion : marcher ensemble, se former ensemble

Convaincue que je suis que l'agir humain est formateur du moment qu'il organise ce que nous sommes et ce que nous offrons aux autres dans les affects, dans les savoirs et dans quelque geste que ce soit, je ne peux que

déboucher sur l'idée que ma place dans ce dispositif est une occasion pour *me* penser. Se penser est aussi affaire de formation.

J'ai un point commun avec Marie, car je suis arrivée tardivement à la vie académique. Comme elle, j'ai souvent été la plus âgée du groupe, assise aux côtés d'étudiants qui avaient l'âge de mes filles. Je n'ai pas non plus aimé écrire depuis toujours. Comme Lucie, je suis venue d'un monde lointain dans la distance et dans la reconnaissance. Il m'a fallu monter patiemment un long escalier avant d'arriver à publier dans une revue européenne. Je partage avec Michèle l'expérience d'avoir été contrainte de suivre des cours très éloignés de moi, sans aucun rapport avec les enseignants, la bibliographie, le modèle de travail final proposé. Cela me donne des arguments pour ne pas le rabattre sous le signe de la différence ou de ses faiblesses. Je ne sais pas si je suis comme Martin ou comme Cécile, mais j'aime faire partie de leurs vies et de ces travaux qu'ils font. Il y a un moi-élève ancien que je leur transmets pour me permettre de prendre la place de mes anciens enseignants exigeants qui me disaient, comme si c'était la chose la plus naturelle du monde : « *il y a la bonne voie et il y a toutes les autres* ». Cette phrase sous-entendait que certaines voies étaient inacceptables. Les collègues que j'accompagne prennent, bien sûr, la bonne voie. Un tel accompagnement nécessite de trouver le point où on est si proche qu'on peut écouter sans avoir besoin de parler. Il faut admettre que les limites sont toujours là pour nous rappeler que les frontières sont aussi ce qui sépare. C'est la place de « l'autre » (de Certeau, 1975), frontière de la connaissance en tant que compréhension et, alors, des possibilités de l'accompagnement.

Pour chaque facette de l'éventail, il y a toujours un double geste d'autorisation, pour celui qui accompagne et pour celui qui est accompagné. Je tiens à souligner l'importance de l'écriture qui a une fonction de médiation, entre parole fixée et pensée interprétable, toujours en devenir. Pour tous, cette écriture est marquée par un avant et un après. Pour moi, cette forme d'accompagnement est une expérience de pensée à deux voix, dans des duos assez divers. J'aime l'associer à l'image d'un pianiste accompagnant d'autres instrumentistes : des violonistes, des sopranos, des chorales, pour jouer des œuvres classiques, populaires, d'avant-garde ou l'hymne national. Il s'agit bien d'un « métier de l'humain », pour reprendre les termes de Mireille Cifali (1994).

Je suis presque à la fin de ma carrière. Maintenant j'ai le plaisir d'accompagner dix-huit auteurs qui ont tous déjà travaillé avec moi. Pour la première fois il n'y a pas eu de cours. C'est seulement l'expérience d'enseigner l'histoire dans des contextes que la didactique de l'histoire n'a pas encore théorisés – la prison, la retraite ou les jeunes décrocheurs de l'enseignement formel, le foyer d'une librairie – qui nous a réunis. On verra bientôt naître les petits-enfants d'un dispositif qui reste à l'œuvre dans chaque texte produit puisque celui-ci est lu, commenté et rendu à son auteur qui, à son tour, etc.

Le livre sera publié en 2014 et j'y ferai, comme tant de fois, un chapitre d'introduction.

Bibliographie

- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.). *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Bion, W. (1979/2003). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17, 81-102.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Atlet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- de Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Kaës, R., Anzieu, D et Thomas, V. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Richardot, B. (1994). Note sur l'écriture praticienne et ses références. *Les cahiers d'études du CUEEP*, 27, 1-20.
- Winnicott, D. W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. Dans D. W. Winnicott. *The maturational process and the facilitating environment* (Ch 3). London & New York : Karnac.
- Zavala, A. (2009). L'écriture praticienne comme dispositif d'analyse clinique dans la formation professionnelle des enseignants d'histoire. *Communication orale au colloque international Cliopsy (Clinique d'orientation psychanalytique)*. Nanterre.
- Zavala, A. (2012) (éd.). *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades*. Montevideo : Biblioteca Nacional Uruguay.

Ana Zavala

Centro Latino Americano de Economía Humana
Montevideo, Uruguay

Pour citer ce texte :

Zavala, A. (2013). Accompagner l'écriture par l'écriture. Un dialogue aux marges du texte. *Cliopsy*, 10, 23-36.