

LE THÉÂTRE DU MONDE : PRATIQUES SOCIALES D'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE ET FORMATION SCOLAIRE À L'ÉCRITURE

Alain ANDRÉ
Aleph Écriture, Paris

Résumé : L'auteur, responsable des ateliers d'écriture *Aleph*, co-dirige une recherche-action en didactique des disciplines. Intitulée « De l'écriture scolaire à l'écriture professionnelle ». Elle s'inscrit dans une thématique de questionnement centrée sur les usages de l'écriture. L'étude d'ateliers d'écriture professionnelle conduits pour la première fois dans un établissement scolaire doit permettre d'affiner l'analyse des modifications produites dans le rapport des élèves à l'écriture en tant que travail et en tant que stratégie, et donc celle des variables pédagogiques pertinentes. L'article, écrit ici du point de vue du responsable de l'intervention, analyse un aspect de la méthode utilisée par les intervenants d'*Aleph* : l'étude de cas d'écriture professionnelle, traités en vue de la formation à l'écriture dans le cadre scolaire. Il décrit une démarche de simulation et d'analyse de ces pratiques dans le cadre de l'atelier d'écriture. Le dispositif de l'atelier, grâce au récit de pratiques et au jeu de rôles, assure ainsi les fonctions d'un analyseur des pratiques d'écriture des participants eux-mêmes. La démarche autorise : l'implication de l'intervenant comme des participants ; l'interaction entre les dimensions stratégiques-axiologiques et méthodologiques-formelles de l'acte d'écrire ; le décentrement des acteurs ; l'élaboration des projets personnels et la réécriture des productions ; l'ouverture de l'enseignement de l'écriture sur les pratiques en cours dans la société française.

1. LE CADRE

1.1. Jeux de rôle

— Au début était le Théâtre.

La phrase me traverse l'esprit à l'instant où j'entreprends d'écrire cet article. J'ai l'intention d'évoquer la façon dont une équipe de formateurs-consultants d'*Aleph-Écriture* (1) « traite » les pratiques sociales d'écriture professionnelle lorsqu'elle s'adresse à des élèves. Et voilà ce qui vient, curieusement : au début était, non le Verbe donc, mais le Théâtre... Qu'est-ce à dire ? C'est, sans doute, que les jeux de rôles ont ici leur place. Mais encore ?

1.2. Ateliers d'écriture aux Lycées Chevrollier

Sans doute faut-il commencer par préciser un peu. Les élèves que je viens d'évoquer sont des élèves de lycée. Ils suivent leurs cours dans la cité scolaire des Lycées Chevrollier d'Angers (Polyvalent et Professionnel). Les intervenants d'*Aleph-Écriture* s'y rendent avec régularité depuis la fin de l'année 1993. A cette date, une équipe d'enseignants et documentalistes m'a invité à venir leur parler des ateliers d'écriture, puis à en animer, pour eux et pour leurs classes.

Cette demande portait sur l'écriture qu'ils nommaient « créative ». Derrière ce qualificatif se signalait l'enjeu d'une implication redevenue possible dans l'acte d'écrire. Ils avaient perdu tout espoir de voir leurs élèves découvrir ou redécouvrir la richesse de sens d'une production d'écrits à caractère « argumentatif ». Le détour par une écriture centrée sur l'expression artistique, dans le cadre d'un atelier animé par un écrivain, contribuerait à redonner à l'écriture et à la lecture, espéraient-ils, cette même richesse de sens.

L'enjeu est clair. Un « apprenant » ne s'engage pas à tout coup dans la remise en cause et l'effort d'apprendre. Il faut que le projet d'apprendre ait pour lui **du sens**. Il ne s'engage dans un tel projet, nous précise par exemple Mireille Cifali (1994), que « lorsqu'il (...) en a compris les orientations ; lorsqu'il sait pouvoir en retirer quelque bénéfice ; lorsque, dans sa marche, il œuvre avec d'autres, peut-être même pour une communauté ».

Pendant trois années, des écrivains interviennent donc : dans les classes, dans le cadre d'un atelier de pratique artistique, avec les enseignants dans le cadre de stages d'établissement. Nouvelle, poésie, fable, conte philosophique, selon une thématique et un déroulement négociés... L'élargissement de la collaboration me conduit à cesser d'intervenir en direction des élèves, au profit d'un double travail de suivi du partenariat et de formation des enseignants.

Le thème du conte philosophique, induit par les programmes de Première au cours de l'année 1995-96, opère le retour au premier plan des questions que les enseignants ont choisi d'écarter d'emblée : comment enseigner les écrits « argumentatifs », écrits au cœur de la tradition scolaire (dissertations, commentaires) ou écrits « fonctionnels » (prise de notes, résumé) ? Comment préparer à une **écriture socio-professionnelle** qu'eux-mêmes connaissent mal ou pratiquent le moins possible (comptes rendus, rapports, projets), mais dont ils comprennent l'importance en ces temps de chômage et de mutation sociale accélérée ?

Ils regrettent aussi d'avoir peu de traces, en dehors des textes des élèves, des riches pratiques des années passées. Je leur renvoie avec obstination ce regret. L'écriture des pratiques professionnelles constitue en effet pour moi le complément nécessaire de l'expérimentation. Möbius fait enfin surface : le double ruban inversé de l'écriture littéraire et de l'écriture des pratiques, dont l'unité s'appelle tout simplement écriture.

L'année 1996.1997 voit donc le partenariat s'enrichir des actions suivantes :

- un stage en direction des enseignants (décembre 1996 et janvier 1997) : il porte sur la triple question de l'enseignement des textes argumentatifs, de la sensibilisation à l'écriture professionnelle et de l'écriture de la pratique des enseignants eux-mêmes ;

- une séquence de 15 heures (six séances) pour six groupes de BTS, Bac Pro, Prépa Ecoles de Commerce, 1ère STT (de janvier à mars 1997) : elle est animée par trois formateurs d'*Aleph*, par ailleurs consultant, concepteur-rédacteur ou journaliste culturel, rompus tous les trois aux ateliers littéraires d'*Aleph*.

Ces ateliers constituent à ma connaissance les premiers ateliers d'écriture professionnelle proposés par des intervenants extérieurs dans un lycée (2). C'est dans leur contexte que Christine Barré-De Miniac et moi-même avons imaginé de conduire ensemble une recherche en didactique des disciplines.

1.3. La recherche-action INRP

Intitulée « De l'écriture scolaire à l'écriture professionnelle », elle s'inscrit dans une thématique centrée sur les usages de l'écriture et le rapport que nouent avec elle les usagers. Les ateliers constituent en effet un terrain propice à l'observation des changements produits par l'intervention pédagogique dans la manière dont les élèves se représentent l'écriture. La recherche vise leur analyse, du point de vue de la conduite de l'écriture en tant que travail et en tant que stratégie, et du point de vue des variables pédagogiques impliquées.

Elle est menée auprès de quatre groupes correspondant à quatre classes différentes, concernées à court terme par la « vie active », recourt à l'observation de terrain, à des questionnaires et interviews. Il faut y ajouter, pour les intervenants d'*Aleph Écriture*, un dispositif d'analyse comprenant des réunions régulières et la tenue d'un journal de bord.

L'écriture de cet article s'étend de novembre 1996 à février 1997. Mon objectif n'est donc pas d'analyser les résultats de l'expérience, mais de rendre compte de l'expérience qui informe l'intervention en amont, en ce qui concerne le traitement des pratiques professionnelles d'écriture. Les dates ne sont pas ici seules en cause. J'ai choisi de m'exprimer moins en tant que chercheur qu'en tant que responsable de l'intervention.

2. D'UNE POSITION TRIVIALE A QUELQUES QUESTIONS

2.1. Une position « triviale »

Ce choix de point de vue n'interdit pas d'explicitier ses composantes théoriques. Mes références articulent poétique et didactique à une réflexion sur les pratiques sociales dans le domaine de l'écriture et de la communication. On en trouvera quelques indices dans la bibliographie. Dans le prolongement de mon expérience d'enseignant puis d'auteur, elles m'ont permis d'élaborer la

démarche d'animation d'ateliers d'écriture qui est la mienne. L'intégration progressive d'une pratique en action articulée et pensée est venue peu à peu, au fil des lectures, des notes, des rencontres ou des occasions de publier.

Je revendique cette position « triviale », au sens étymologique du terme : **au carrefour** : de l'expérience personnelle, des pratiques sociales et des références théoriques. Le lecteur ne retrouvera donc pas ici le confortable clivage habituel entre les acteurs (voués à l'enregistrement des données) et les chercheurs (disposés à l'analyse), mais l'entreprise de formaliser, à l'aide de l'écriture, un aspect peu connu d'une pratique théoriquement informée. C'est de cette position, qui me permet aussi d'écrire d'une place « juste », que mon interrogation prend forme et sens.

Comment « traiter », donc, les pratiques sociales d'écriture professionnelle, s'il s'agit de le faire pour des élèves de lycée ou du premier degré ?

2.2. Une pratique innovante

L'exemple de l'intervention au Lycée Chevrollier permet d'interroger la pratique d'*Aleph* à travers l'une de ses caractéristiques originales. Celle-ci consiste à proposer des situations d'apprentissage qui sont en rupture avec la tradition scolaire.

D'une part, le dispositif pédagogique n'est pas celui du cours magistral, mais de l'**atelier d'écriture professionnelle**. Les situations d'apprentissage proposées maximisent donc les interactions et la communication au sein du groupe, au service d'objectifs négociés. D'autre part, les éléments de **cas d'écriture**, empruntés à la pratique sociale de catégories professionnelles auprès desquelles *Aleph* intervient, occupent une place déterminante dans le matériau utilisé – mises en situation, témoignages, documents. Elles lui « fournissent » ces cas : des situations-problèmes issues des métiers concernés.

La démarche, enfin, peut s'appliquer du cours élémentaire à l'université du troisième âge. Elle correspond moins aux progressions didactiques traditionnelles qu'à des **démarches d'investigation** adaptables à des questionnements divers.

2.3. Emboitements

Il me semble que la démarche appelle un ensemble de questions, qu'il est possible d'articuler comme suit. Il s'agit d'abord de prendre en compte des pratiques sociales. En quoi consistent-elles ? Comment les recueillir et en rendre compte, puisqu'elles ne se transportent pas à l'état brut, comme un pavillon démontable, et ne se réduisent pas à leur résultat sur la page : un rapport, un courrier.

Quels sont, ensuite, **les enjeux** de leur convocation sur la scène scolaire ? L'enseignement, on le sait, tend à privilégier les références internes. Lorsqu'il accepte de prendre en compte de manière explicite les exigences de la pratique

sociale, par exemple en enseignant l'art du compte rendu, il tend à le réduire à une pratique formelle. On distribue le procès-verbal d'une réunion, on demande d'en rédiger le compte rendu synthétique, en une page. L'apprentissage porte alors sur les seuls codes formels du compte rendu. L'exercice sombre souvent dans l'ennui.

C'est ici la situation d'apprentissage liée au cours magistral qui est mise en cause, si « naturalisée » qu'elle soit par l'usage. Elle ne tire en effet parti ni du potentiel du groupe-classe, ni du potentiel du « cas » concret d'où est issu le procès-verbal. L'atelier permet-il de la remplacer, et comment ?

Il s'agit donc aussi de se demander comment transmettre quelque chose de ces pratiques sociales de référence, d'une manière qui permette aux apprenants d'élaborer à leur tour leur propre discours. Si l'on suggère par exemple qu'un compte rendu ne se réduit pas à un compte rendu, parce qu'il constitue d'abord une intervention dans un processus professionnel, il faut se demander comment **modéliser la situation** dont il est issu. Et quel dispositif proposer dans le cadre scolaire, pour en finir avec une façon de faire qui rend opaque les situations qu'il s'agit au contraire d'éclairer : qui rend « indéchiffrables » **les finalités sociales** des apprentissages imposés aux élèves, ainsi que l'ont mis en évidence des études récentes (M. Brossard, M. Labroille, E. Lambelin, B. Nancy et B. Rongaud-Sabbah, 1997) ?

Ces questions, on le voit, se présentent sous la forme d'un emboîtement. C'est qu'il s'agit en effet d'emboîter une démarche socio-professionnelle (un cas d'écriture professionnelle, analysé selon des clefs théoriques à déterminer) dans une démarche didactique (une situation d'apprentissage, construite sur la base de conceptions théoriques à préciser).

3. DES CAS D'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE

3.1. Des situations construites

Les pratiques qui jouent un rôle de référence dans les interventions aux Lycées Chevrollier sont issues de l'activité de conseil et de formation d'*Aleph* : dans des entreprises, établissements sociaux et centres de formation. Le processus même des formations concernées permet de les construire en tant que cas (situations d'écriture professionnelle) et en tant que démarches cognitives : d'intégrer les cas à des situations pédagogiques permettant de problématiser les précises questions professionnelles qu'ils posent aux acteurs.

Prenons deux exemples, choisis parce qu'ils sont utilisés au lycée Chevrollier.

3.2. Courriers de réclamation : atelier d'écriture des pratiques et problématisation

Comment répondre à une réclamation ? La question touche à l'identité des cadres de France-Telecoms qui la posent, au cours de stages de formation que j'ai animés pendant plusieurs années à l'Ecole d'Entreprise. La séquence proposée dure une journée au moins. Je l'isole des autres démarches proposées par le stage dans son ensemble. Des séquences antérieures ont notamment permis de prendre en compte les questions des participants et de réinterroger leur rapport personnel et professionnel à l'écriture.

La première séance consiste à leur faire écrire des présentations de situations professionnelles auxquelles ils sont ou ont été confrontés. Les voilà tous devenus des « pourvoyeurs de cas » : à ceci près qu'ils écrivent, puis qu'ils lisent ensuite leur texte à haute voix. Ils écrivent la **situation**, sans rien dire de la manière dont ils l'ont gérée, bien ou mal, ou envisagent de la gérer. Il s'agit de se centrer sur l'**instant** de prise de conscience de l'existence du problème, narré par écrit comme s'il s'agissait d'une **scène de fiction**.

J'en donne un seul exemple, tel que je l'ai résumé moi-même par la suite. C'est aussi le plus simple :

« La liste safran constitue, en ce qui concerne les fax, l'équivalent de la liste rouge pour le téléphone. Un client reçoit un fax publicitaire, ce qui le met en rage. Il écrit à son Agence France-Telecoms une lettre peu amène sur le thème : « Qu'attend France-Telecoms pour faire appliquer la loi ? »

Le point de départ est donc ici un atelier d'écriture des pratiques, centré sur la présentation de situations-problèmes. C'est une façon d'amorcer un travail élémentaire d'étude de cas, définie comme suit (R. Gaillat, 1969) : « une méthode de formation, ou mieux, de sensibilisation, à certains aspects techniques et psychologiques des problèmes professionnels, au moyen de « cas » reproduisant le plus exactement possible les conditions réelles de la situation professionnelle dans laquelle la personne est -ou sera- amenée à évoluer ».

La lecture des récits initiaux permet de repérer les enjeux du passage à l'écriture : commerciaux, rédactionnels et d'image notamment. Elle autorise une **problématisation**, qui (re)met au travail des représentations figées : adhésion sans nuance aux intérêts de la maison, comportements affectifs, persévérations d'expériences antérieures, habitudes, etc. A l'issue d'une séquence de formation de ce type, l'intervenant (et *Aleph Écriture*) dispose donc de cas élaborés, susceptibles d'être « exportés » dans un établissement scolaire.

Mais il arrive que le problème posé soit suffisamment crucial, ou stimulant, pour qu'une autre méthode soit utilisée.

3.3. Rapports éducatifs : du récit à la simulation

— Comment faire en sorte que le temps consacré à la rédaction du rapport de synthèse permette à la fois de penser notre intervention professionnelle, voire d'éviter des recommandations erronées, et de fournir des éléments pertinents au juge auquel le rapport est destiné ?

Telle est la question que vient me poser un jour, ses collègues une fois partis, un éducateur de Libourne.

Il vient de suivre les premiers jours d'un stage d'écriture professionnelle qui en comprend dix. Confronté à mes questions, il m'explique son histoire. Il a mal dormi pendant des semaines, réfère ses insomnies à la rédaction d'un rapport. Il prescrivait le passage d'une jeune fille, placée à la suite des tentatives incertaines de son père, devant une commission apte à la déclarer comme handicapée mentale. La jeune fille, que j'appelle ici Conception Da Silva, déclarée handicapée mentale, a cessé tout travail. Or, il en est sûr, elle n'est pas handicapée mentale : tout juste, explique-t-il, « une exclue de l'autonomie ».

Le rapport constitue l'acte d'écriture le plus engageant qui soit pour un éducateur. Nous devons l'aborder au cours de la seconde session du stage. Pour préparer cette séance, nous avons déjà travaillé, au cours de la première session, sur le rapport tel qu'il est pratiqué dans l'entreprise : c'est cette approche latérale, à travers l'étude de cas d'un rapport de sécurité consécutif à un début d'incendie, qui avait fait sortir mon loup du bois...

L'éducateur m'envoya le dossier Da Silva. J'en maquillai les éléments puis proposai, au début de la seconde session, un **jeu de rôle** fondé sur la situation. La démarche, là encore, vise la problématisation. Elle est assortie d'une double réflexion méthodologique et axiologique : centré sur ce point où la question de la technique rejoint celle des valeurs : du sens de l'action. Le pourvoyeur de cas, quant à lui, devait rester muet sur le point de savoir ce qui s'était « réellement » passé à la suite de son rapport. A l'issue de la démarche, déjà rasséréiné par l'objectivation des enjeux et par les échanges qui avaient eu lieu, il put raconter, et bénéficier de retours qui le délivrèrent quelque peu, par surcroît, de son angoisse.

Du point de vue pédagogique, la situation est différente de celle de France-Telecom. Je dispose du discours du pourvoyeur de cas et d'une partie substantielle du dossier concerné : d'éléments qui permettent de représenter le cas de façon plus approfondie et de le traiter en disposant de tous les éléments susceptibles de l'éclairer (documents de référence, dossier). Celui-ci correspond en outre à l'objet principal des préoccupations des stagiaires en matière d'écriture. Il devient possible de l'exploiter d'une manière qui sollicite une journée entière l'ensemble du groupe.

Dans ces deux exemples, le cas proposé est suffisamment précis, les enjeux suffisamment sensibles, pour qu'une démarche d'explicitation, d'analyse et de construction des éléments de méthode et des savoirs pertinents puisse

impliquer en profondeur les participants : la question du sens ne se pose plus. Il est patent.

Comment peut-on utiliser ce genre de méthode en milieu scolaire ? Avant de risquer une réponse, il faut résoudre le problème préalable que pose la modélisation elle-même. Problèmes théoriques : sur quel « modèle » s'appuie-t-on, lorsque l'on prétend modéliser des situations de communication écrite professionnelle ? Et didactiques : à quel dispositif recourir, et pour quels résultats ?

4. MODÈLE DE COMMUNICATION ET ATELIER D'ÉCRITURE

4.1. Modèles de communication

Clarifions les hypothèses théoriques sous-jacentes. Qu'est-ce qu'une situation de communication ? Comment la transposer, et à l'aide de quel modèle ?

A *Aleph*, nous avons commencé par adopter le classique modèle de la communication de Roman Jakobson (1963). On sait que, d'origine linguistique, il représente les éléments de base de toute situation de communication : sujet de l'énonciation, destinataire, contexte (à travers la dimension référentielle, situationnelle ou textuelle, du message), travail stylistique, mettant toujours en jeu une voix personnelle, exigence métalinguistique.

L'absence de l'interaction et de l'inférence dans ce schéma ont été abondamment commentés. Sans doute n'existe-t-il pas de modèle capable de totaliser des opérations aussi complexes que celles qui se déroulent au sein d'une situation de communication. L'écriture met en jeu des personnes singulières, placées dans des situations singulières, même si des régularités peuvent être repérées et objectivées. Si nous pensons encore avec ces schémas, c'est d'une manière qui les considère simplement comme des clefs approximatives, permettant de regarder et d'interpréter sous différents angles des situations de communication singulières.

Le schéma de Jakobson peut donc être « complété ». La notion de « **contrat de communication** » (R. Ghiglione, 1986) permet par exemple la prise en compte des règles et principes implicites qui rendent l'échange possible, comme la pertinence ou la réciprocité. La difficulté que je rencontre dans l'analyse de certains aspects des situations de communication me conduit surtout à repenser cette approche, sur le plan théorique (et métacognitif), à la lumière du travail de Jürgen Habermas (1981). Celui-ci distingue plusieurs sortes « **d'agir communicationnel** » : plusieurs logiques dans l'acte de communication. Les distinctions qu'il propose, entre logique instrumentale (recherche d'efficacité), stratégique, constative, régulée par des normes, ou dramaturgique (travail sur l'image), me semblent en mesure d'enrichir le schéma de Jakobson.

Quel que soit le modèle théorique utilisé par l'intervenant, l'utilisation de cas d'écriture professionnelle en milieu scolaire se heurte surtout à des difficultés de type pédagogique puis didactique. La « communication », dans un

cours, s'opère selon des normes et des canaux fort éloignés de ceux d'une situation de communication écrite professionnelle.

4.2. Simulations

Il faut ici souligner l'intérêt de l'atelier d'écriture dès lors qu'il s'agit d'élaborer une **métacognition des situations de communication**.

D'une part, il relève du groupe restreint, multiplie les possibilités d'interaction entre participants, constitue d'emblée une scène ouverte à des situations multiformes. Le dispositif du cours traditionnel est renversé. Les acteurs sont dans la salle, l'enseignant n'occupe pas seul l'estrade. Les **productions** du groupe (textes, jeux) sont d'emblée **socialisées**, à l'intérieur du groupe, et de là, bien souvent, à l'extérieur. Sa logique n'est plus celle de la clôture (d'un espace pédagogique a priori étranger au monde social), mais celle de la socialisation (des personnes et des productions). Ces différences sont essentielles en termes de motivation (et d'implication) : on écrit, au bout du compte, pour être lu.

D'autre part, **la parole concernant les productions** (textes, jeux), est elle aussi **socialisée** (en sous-groupe ou en grand groupe). Chacun peut l'émettre : faire des « retours » sur les textes ou les prestations, d'une manière dont l'intervenant garantit activement le caractère constructif. Elle est argumentative, repose sur des règles qui sont explicitées. Elle fait appel à un langage adapté : non seulement à la sensibilité, mais encore à un métalangage lié à l'écriture et à la communication. Elle en facilite donc la construction et l'intégration, grâce à une analyse des textes (des participants, ou de textes-modèles) dont j'ai déjà eu l'occasion de présenter le dispositif et les enjeux (André, 1993).

La « simulation » de situations de communication extérieures à l'atelier constitue donc l'une des possibilités offertes par le dispositif de l'atelier. Simuler est ici un comportement qui relève de l'observation. C'est bien, précisait déjà J. Monod (1973), « le puissant développement et l'usage intensif de la fonction de simulation qui (...) paraissent caractériser les propriétés uniques du cerveau de l'Homme. Cela au niveau le plus profond des fonctions cognitives, celui sur quoi le langage repose et que sans doute il n'explique qu'en partie ».

Maintes propositions de travail, même dans un atelier à visée littéraire, ont pour point de départ des situations dans lesquelles cette dimension de simulation est forte. Lors d'une séquence sur le roman épistolaire, chacun écrit sous couvert d'un masque (d'un « hétéronyme », selon la thématique empruntée à l'écrivain portugais Pessoa) : l'atelier se change en réseau de correspondants. Une séance d'écriture poétique emprunte à la tradition japonaise du « *renga* » pour faire écrire des textes à plusieurs voix : l'atelier se change alors en concours poétique à la japonaise. Cette dimension socialisée du travail de l'écriture est plus évidente encore dans le cas de l'écriture professionnelle : une note de service par exemple n'existe guère que dans la mesure où elle est lue.

Faire travailler l'écriture peut ainsi procéder de la simulation de cas dans lesquels certains aspects d'une situation de communication sont imposés,

d'autres ouverts. Les apprenants, placés dans ces situations, cherchent ensemble à les agir au mieux. Ecrire, dans cette optique, c'est à la fois **jouer** (entrer dans les rôles suggérés), **s'impliquer** (pour bien des adultes, jouer est un risque aussi redoutable que l'écriture elle-même) et **trouver**, sur le papier, **la solution d'un problème**.

La simulation me semble s'effectuer selon deux types de modalités principales distinctes. Revenons aux Lycées Chevrollier. Les interventions en direction des élèves étant en cours, je m'en tiens à l'expérience que je viens de vivre avec les enseignants : à une séance qui leur était présentée parce que les intervenants d'*Aleph Écriture* allaient la présenter à leurs élèves. Le cas utilisé permet de mettre en lumière la dimension argumentative d'un type de texte dont les élèves, selon les enseignants, ne perçoivent précisément pas les enjeux argumentatifs : le compte rendu.

La démarche proposée est la suivante :

- présentation orale d'une situation qui conduit à la convocation, par le directeur d'une entreprise, d'une réunion consacrée à la sécurité (un début d'incendie s'est produit dans le local reprographie) ;
- tirage au sort de rôles : chaque papier tiré au sort présente un personnage dûment campé ou cantonne son détenteur à un rôle d'observateur,
- explicitation de la consigne : chacun devra rédiger un compte rendu de la place qui est la sienne au cours du jeu de rôle ;
- déroulement d'un jeu de rôle de quinze minutes : réunion consacrée à la sécurité avec le triple objectif d'établir les faits, de cerner les responsabilités et de définir les premières mesures à prendre ;
- rédaction par tous les participants d'un compte rendu ;
- détour par la lecture individuelle et le commentaire en grand groupe de « documents d'aide à la rédaction du compte rendu » glanés dans les manuels ou les entreprises ;
- réécriture individuelle et mise au net du compte rendu ;
- lecture en sous-groupes des comptes rendus produits : repérage des phrases et des mots qui signalent des différences de regard ou de position des différents énonciateurs, puis rédaction sur affiche ou transparent d'une liste de « distorsions » constatées ;
- présentation au grand groupe des listes, analyse des causes ;
- détour par la lecture individuelle du rapport à l'origine du jeu de rôle, commentaire en grand groupe ;
- lecture à haute voix de quelques comptes rendus ;
- rédaction des résultats.

La séquence peut se prolonger sur plusieurs séances. La réunion appelle en effet la rédaction de textes professionnels divers : courriers, tracts, rapports, notes de service. Limitée à une seule séance, elle permet de substituer à la notion d'objectivité a priori une représentation plus fine de l'acte d'écriture : déontologie (on donne les informations, par exemple), responsabilité (l'écriture d'un compte rendu constitue toujours une intervention dans un processus de travail collectif), travail de l'écriture (qui permet d'objectiver et distancier progressivement les enjeux).

L'introduction du **jeu de rôles** a un double effet. D'une part, il accentue l'implication des participants. Il engage une problématique d'identification (à certains rôles ou attitudes archétypales) et de distanciation (objectivation, analyse). D'autre part, il accentue la dimension de représentation (fictionnelle) d'une situation. Il en « déplie » ainsi les aspects et enjeux qui, en son absence, resteraient invisibles ou dans l'ombre. Il souligne le rôle et la responsabilité des acteurs, dans ses composantes déontologique et opérationnelle. L'analyse permet une réflexion axiologique qui constitue un stimulant retour au sens même du geste professionnel. Le jeu de rôles illustre ainsi les enjeux des choix de méthode rédactionnelle : quittant l'implicite et le formel, ils deviennent un enjeu d'intervention.

Il est dès lors possible d'éviter les réductions auxquelles l'enseignement de type magistral donne lieu. Je ne crois pas qu'on puisse enseigner le compte rendu en se contentant d'utiliser des photocopies de procès-verbal de réunion, comme je le voyais faire (et comme je l'ai tenté moi-même) lorsque j'étais enseignant. En travaillant exclusivement sur les codes formels, on fait l'impasse sur la signification humaine et sociale du geste rédactionnel. On suscite l'ennui, on conforte dans l'échec.

Quels sont, en contrepoint de ces assertions, les résultats de la méthode que je préconise ?

4.3. Le théâtre du monde

Résumer un cas, a fortiori construire un jeu de rôles, ne constitue pas une opération innocente. Elle implique celui qui intervient, au sens fort du terme, sur des situations et des personnes. Il taille dans les pièces détachées du monde un ensemble qui ne fait point partie de la réalité mais du langage, lequel reproduit quelque chose de la façon dont les acteurs et lui-même articulent divers concepts pour penser la « réalité ». C'est quoi, « la loi », dans le courrier de réclamation cité ci-dessus ? C'est quoi, une « handicapée mentale » ou une « exclue de l'autonomie » ? Il y engage son propre imaginaire.

Le « transport » d'un cas, d'une entreprise à un groupe de stagiaires en centre de formation, a fortiori à une classe, autorise **un travail sur les représentations** qui n'est possible que du fait même de l'absence de cette situation « réelle ». Elle propose une présence fictive, tenant lieu de cette absence, qui implique les participants, fortement invités à la re-présenter. Le premier « résultat » de cette méthode réside donc dans son effet de « réimplication » générale. Sans doute est-ce un remède efficace contre l'ennui. Mais quels en sont, au-delà de ce simple constat, les effets ?

C'est d'abord une « **productivité** » **formative accrue** : une évidente richesse de sens pour les personnes comme pour les institutions. Le séminaire « Ecrire en entreprise » proposé aux cadres de France-Telecom a par exemple fait l'objet d'une note interne dans laquelle la responsable-maison du stage pointe les enjeux de la démarche. Elle est frappée par une corrélation entre les changements vécus par France-Telecom et les attentes des stagiaires à l'égard

d'une formation à l'écriture, qui se manifeste notamment par la « crise des modèles ». Les mêmes constats peuvent être faits à propos du rapport éducatif. La construction de la situation est ici en passe d'être affinée à la faveur d'un rapport d'études commandé à *Aleph*. Il permet de mieux intégrer certains des éléments surdéterminant la rédaction d'un rapport éducatif (comme les attentes des juges qui en sont les destinataires).

La démarche engage en outre la **culture professionnelle (ou scolaire, s'il s'agit d'élèves)** des participants. Il devient alors possible de passer sans cesse de l'apparente « surface » des pratiques rédactionnelles à la « profondeur » de la réflexion sur la signification du cas étudié. Les objectifs méthodologiques et opérationnels deviennent aisés à atteindre. L'implication (l'identification initiale), non seulement n'interdit pas, mais permet seule, peu à peu, le décentrement et la problématisation progressive de la pratique d'écriture de référence.

Aux Lycées Chevrollier, les enseignants se sont déjà saisi des démarches que je leur ai proposées ou simplement racontées. Ils font des constats analogues, et tout aussi positifs. Certes, il ne faut pas sous-estimer les tensions et les résistances rencontrées. Un enseignant n'est pas revenu après les deux premiers jours : il ne supportait pas qu'on l'invite à parler de sa pratique en classe. D'autres ont eu du mal à aller au bout d'une production d'écrits professionnels dont ils ont peu l'habitude. Mais le stage de cinq jours a aussi favorisé ou directement suscité :

- la constitution d'une équipe pédagogique des quatre enseignants de philosophie (échanges de démarches et de pratiques, réalisation de projets communs) ;
- le projet d'une classe-pilote dans le domaine de la documentation (documentalistes et enseignants d'une classe rassemblés sur un an autour du projet d'approfondir les modalités d'utilisation de la documentation et d'un CDI flamboyant neuf) ;
- la décision de rassembler sous la forme d'une brochure les articles d'analyse des pratiques rédigés par les participants.

Les ateliers conduits de cette façon mettent en place de véritables **analyseurs des pratiques**. Ils permettent à chacun de réinterroger à la fois le rapport qu'il entretient à ces pratiques et celui qu'il a noué avec l'exercice de son activité scolaire ou professionnelle. Cette productivité me paraît liée pour une large part aux caractéristiques des propositions que je viens d'indiquer. D'autres, présentant d'autres avantages, font appel au souvenir, pour faire produire des récits, ou à l'observation, pour faire produire du journal. Celles-ci, fondées sur la simulation, présentent un double caractère de fiction, et de fiction théâtrale.

Fiction : pour me décentrer, je me fais autre. J'écris non la lettre que moi, Pierre Dupont, j'ai déjà écrite des dizaines de fois dans des situations analogues, mais la lettre qu'un personnage écrit à un autre personnage dans une situation analogue, mais qui n'est qu'un semblant. Et je commence par écrire non la réponse mais la lettre du réclamant. Liberté accrue (autorisation), parodie possible. J'écris, non le rapport déjà si souvent écrit, mais un autre rapport, correspondant à un cas différent, et la responsabilité que je prends, je la prends

sans angoisse (fiction) et sans la solitude ordinaire, puisque le cas est un cas conçu pour et parfois par le groupe.

Théâtre : pour penser le monde, je le convoque sur la scène occasionnelle de l'atelier. Je deviens personnage, mais dans la troupe (ou le chœur, si cette fois-là, j'observe) qui joue le petit drame suggéré par l'intervenant, ou par le pourvoyeur de cas. Non seulement je me décentre, mais je décentre mon rapport global à la situation, dans ses diverses dimensions. Il ne s'agit pas seulement d'écrire, au sens graphique du terme, mais des riches enjeux qui sont liés à mon intervention professionnelle : responsabilité, stratégie, bricolage. Je deviens, évidemment... acteur, au double sens du terme. Acteur sur cette scène dérisoire pour l'être davantage sur la scène professionnelle.

Fiction, théâtre : pour mieux inventer le vivre et l'écrire ensemble. Pour favoriser la construction d'un regard impliqué sur le monde et sur l'acte d'écrire.

Cette construction néanmoins ne passe pas seulement par le recours à la mise en théâtre des pratiques sociales. Restaurer le sens de l'acte d'écrire ne produit pas mécaniquement la distance sans laquelle l'acteur est incapable de transformer ses représentations et ses pratiques. Comment l'atelier d'écriture, et le recours occasionnel au jeu de rôles, autorisent-ils l'émergence d'un véritable regard, impliqué certes, mais également critique ? Cette question en commande une autre : quelle peut être **la place**, dans une pratique d'enseignement, **des pratiques sociales** externes à l'institution d'enseignement elle-même ?

5. DÉTOURS

5.1. Décentrement

Courriers (cadres commerciaux), rapport éducatif (travailleurs sociaux), compte rendu et note de synthèse (avec les enseignants). Dans chacune des situations d'apprentissage proposées, **le détour est la condition d'une véritable démarche de construction de savoirs**. On a remarqué que le synopsis de la séance de quatre heures (ou deux fois deux heures) consacrée au compte rendu met en place plusieurs détours : notamment par la lecture individuelle et le commentaire en grand groupe de « documents d'aide à la rédaction du compte rendu » glanés dans les manuels ou les entreprises.

Sur le plan didactique, ces détours correspondent à trois grands types d'interactions de groupe. La recherche individuelle est relayée par la confrontation en sous-groupes ou en grand groupe. La méthode emprunte au travail de Wallon et à l'exploitation qui en a été faite par le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), notamment avec la notion « d'auto-socio-construction » des savoirs. J'ai vécu et animé dès 1981, avec le GFEN-Ile-de-France, quelques jeux de rôles articulés de cette façon (Riquier, 1982).

5.2. La médiation de l'Autre

Ces détours constituent à mon sens un cas particulier de la notion plus générale de **médiation**. Dans les ateliers d'*Aleph Écriture*, il n'est pas rare que l'écriture de premier jet des participants soit interrompue au profit d'une semblable démarche de détour. Il peut s'agir de confronter son écrit à celui des autres membres d'un sous-groupe, ou bien à la méthode ou aux procédés repérables au cours de la lecture d'un texte d'auteur. Dans tous ces cas, il s'agit de désamorcer pour un temps la logique d'identification – l'aveuglement inspiré, dans le cas de l'écriture de fiction – et de suggérer l'interposition, entre l'auteur et son cher objet, d'un élément qui assure toujours la fonction du tiers.

C'est le dispositif pédagogique mis en place pour suggérer tant soit peu cette déprise du premier jet (de l'identification) que je nomme médiation. La **fonction de l'Autre** y est assurée, dans des proportions variables, par les membres du sous-groupes ou du grand groupe, par leurs textes ou par les textes-types ou textes d'auteur distribués par l'intervenant. Mais c'est l'autre qui, toujours, fait médiation.

La démarche au fond, pour peu portée à conséquence pédagogique qu'elle soit dans de nombreux ateliers, est bien connue des écrivains : après le temps du premier jet, il convient de se relire et d'aller chercher, dans la bibliothèque ou dans le regard critique de quelques lecteurs privilégiés, ce qui manque à cette première trace. C'est la double nature de l'écriture, émotive et technique, qui rend la démarche indispensable. Elle représente, dans le travail de l'écriture, le temps critique, qui alterne avec le temps d'engouffrement dans le labyrinthe. Ce temps critique fait toujours la part belle au lecteur, qu'il s'agisse de lettre de réclamation, de rapport ou de roman...

Dans le cas qui nous occupe, l'Autre est aussi **un autre social** : l'autre de notre pratique sociale. C'est peut-être à ce point du raisonnement qu'il est possible de souligner l'intérêt, et l'enjeu, de ce recours au transfert de pratiques d'écriture professionnelle dans le champ d'une formation professionnelle comme d'un enseignement scolaire. Il prend le contrepied d'une tendance lourde de la plupart des institutions : à se centrer, précisément, sur leur système de références internes. Certaines entreprises – et les grandes plus que les autres – rêvent encore de former tous leurs salariés à une culture-maison dans le domaine de l'écriture. C'est ainsi que France-Telecom multiplie les systèmes de normes, les chartes graphiques et les référentiels de courriers-types. C'est ainsi que les Services sociaux conçoivent des grilles d'aide à la rédaction du rapport. C'est ainsi que l'Education Nationale enseigne l'étude de textes argumentatifs, ou l'argumentation, sans prendre vraiment en compte les pratiques sociales dans lesquelles le savoir-faire argumentatif prend du sens.

A cette tradition de cloture et d'auto-référencement, je préfère opposer la dynamique de la référence à l'autre. Tant il me semble que la construction d'authentiques savoirs dans le domaine de cette écriture qu'on dit professionnelle (l'écriture, toujours, mais prise dans d'autres mailles que l'autre, l'extraordinaire ou la «littéraire», qui pour autant ne l'est pas moins), passe par le détour, et l'itération : dedans et dehors, ici et là-bas, moi et l'autre.

5.3. Le projet

En définitive, le schéma de l'intervention d'*Aleph Écriture* en direction des élèves de Chevrollier se présente comme suit :

- prise en compte de leurs questions dans le domaine de l'écriture, en tant qu'élèves, en tant que futurs citoyens, salariés ou non ;
- réinterrogation de leur rapport à l'écriture (amorces d'autobiographies de scripteurs) ;
- prise en compte des situations-problèmes qui sont les leurs (ils seront surpris, c'est sûr) ;
- récits de pratiques (initiation au journal institutionnel notamment : descriptions, portraits, récits) ;
- détour par quelques cas liés à des textes-types professionnels : courriers commerciaux , rapport, CV et lettre de motivation...
- retour à leurs situations-problèmes, définition de projets personnels ;
- élaboration des résultats, réécritures : production ;
- diffusion de textes dans l'établissement.

Ce scénario n'exclut pas le **détour... ludique**, une fois ou l'autre : on piochera un lipogramme en e (merci Georges Perec), un texte composé exclusivement de mots féminins ou masculins (merci Régine Detambel), un tautogramme (texte dont chaque mot comprend la même lettre à l'initiale : « ta tante titille ton tibia », merci Patrice Cotensin), un texte monosyllabique (« Le temps, où il est ? » constituant ainsi le titre d'un chef-d'œuvre de notre littérature, merci Gilbert Lascault, un jour de « Décraqués » sur France-Culture).

Nous n'essaierons pas de leur faire croire qu'il y a une seule et unique méthodologie pour bien écrire le compte rendu, le rapport, la note de synthèse, ou pire, le CV, que l'on attendra d'eux. Il y a des bouts de ficelle, certes. Mais nous vivons la **crise des modèles** (pas la crise : la fin des modèles liés à des rapports sociaux de production périmés). Le temps des forteresses est révolu. La plus grande administration du monde depuis l'écroulement de l'armée russe, tout comme l'île dévolue au mythe automobile dans sa boucle de la Seine, doivent évoluer : prendre en compte l'existence, au-delà des hauts murs, du monde extérieur : avec ses coutumes, ses pratiques, y compris dans le domaine de l'écriture.

Inversement, les acteurs, actuels ou futurs, doivent non pas courir derrière les fausses solutions simplistes, mais acquérir des **outils**, une **démarche**. Apprendre à se situer par rapport au monde et à autrui, apprendre à penser, plus que tout, puisque la culture seule permet de se définir du sens, inédit, en se dégageant du caquetage ambiant.

Je n'ai pas procédé autrement avec les enseignants, dans le double domaine de leur formation à l'animation d'ateliers (comment faire lire et écrire des textes argumentatifs, comment sensibiliser aux écrits professionnels) et de l'écriture de leurs pratiques (comment raconter, décrire, enquêter, analyser, formaliser).

5.4. Pour finir

Les matériaux de ces mises en situation, de ces jeux de rôles, peuvent venir des stagiaires eux-mêmes : de leur pratique sociale. Mais ils peuvent être bricolés à partir de manuels, ou d'autres témoignages. Venir de la pratique sociale des parents, ou des résultats d'une enquête conduite avec la classe, si l'on a affaire à des **enfants du premier degré**. Il me semble que ces élèves pourraient travailler activement à la création et à la mise en œuvre d'enquêtes : quelles pratiques d'écriture dans les familles ? Dans tel métier exercé par tels parents d'élèves ? Et l'édition ? Et les écrivains ? Et les publicistes ? Et les journalistes ? Et qu'en est-il de ce que nous appelons aujourd'hui les « écrits ordinaires » (Michel Dabène, 1987 et 1990 ; Daniel Fabre, 1993), à commencer par la liste (de courses ou d'opérations, qu'importe ! c'est toujours Jack Goody et les origines mêmes de l'écriture qu'on retrouve (3).

L'écriture d'un ouvrage consacré à l'histoire et aux projets d'un Institut de Rééducation m'a ainsi fourni divers éléments utilisables pour ce genre de chantiers (que des auteurs de manuels scolaires pourraient aussi suggérer). De même que les ateliers d'écriture sortent en train de métamorphoser les pratiques d'enseignement du français et de sa littérature, il me semble que, relayés par une vraie pratique d'investigation sociale, soutenus par la curiosité (inlassable, pourvu qu'on l'autorise) des enfants, ils sont à même de renouveler l'enseignement des pratiques professionnelles de l'écrit. L'atelier peut jouer ainsi un rôle de circulation des pratiques, permettant aux élèves, comme aux différents publics de la formation permanente, de découvrir d'autres contextes, d'autres acteurs, et de réinventer du même coup les leurs.

Peut-être suis-je ainsi dans la droite ligne d'une pratique délibérément hybride (triviale ?), qui me fait jouer de rôles variés : écrivain dans le cadre de partenariats artistiques en établissement scolaire ou en bibliothèque, ex-enseignant et formateur d'enseignants, auteur d'analyse de pratiques, voire chercheur. J'observe que les intervenants d'Aleph sont souvent eux aussi des hybrides, même si une même passion de l'écriture les rassemble. Ils sont formateurs et journalistes, animateurs et écrivains, concepteurs-rédacteurs et formateurs. Cette position constitue l'autre terme de la « trivialité » que je revendiquais en début d'article. Elle constitue une réponse à la question de la posture de l'intervenant (et, à mon sens, du chercheur) : comme le développe Mireille Cifali (1987) à la lumière de la pratique de Michel de Certeau, « il faut être suffisamment dedans pour en fabriquer un savoir ». Il s'agit du choix d'**une position à la fois impliquée et « charnière »**.

À la question du transfert des pratiques sociales d'écriture professionnelle dans l'enseignement scolaire, je pourrais donc répondre, au bout du compte, par un éloge à la manière de Francis Ponge : celui de la charnière. L'enjeu, on l'aura compris, est... d'ouverture.

NOTES

- (1) *Aleph-Écriture*, 7 rue Saint-Jacques, 75005-Paris. Cet organisme d'initiative culturelle et de formation, spécialisé dans les ateliers d'écriture à visée littéraire ou non, a été créé en 1985. A la différence d'autres courants d'ateliers d'écriture en France (Isabelle ROSSIGNOL, 1996), *Aleph* a d'emblée pris en compte les pratiques sociales dans le domaine de l'écriture : écrits de formation, écrits universitaires et de recherche, écrits professionnels, écritures des pratiques. Ces domaines font l'objet d'interventions régulières dans plusieurs secteurs : entreprises, établissements sociaux, scolaires et culturels.
- (2) N'existent en général, dans les articles de recherche, que les auteurs. Qu'il me soit permis de mentionner ici quelques-uns des acteurs sans lesquels rien ne se serait passé à Chevrollier : Lise Neveux, Guadalupe Pol, Colette Chupin, Didier Menanteau, Marie Dubouchet, Bernard Landier, Isabelle Depoorter et Jean-Louis Boutet, pour les enseignants ; Serge Filippini, Jacques-François Piquet, Olivier Targowla, Bruno Grégoire, Olivier Apert, Christine Bahari, Philippe Chenot et Agnès Fourestier pour les intervenants d'*Aleph*.
- (3) Sur les listes et leur traitement en classe, voir ici même l'article de Marie-Claude Penloup (NLDR).

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉ A. (1989) : *Babel heureuse - L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros-Alternatives.
- ANDRÉ A. (1993) : « Au corbillon les modèles ? », in : *Des pratiques de l'écrit*, n° spécial du *Français dans le monde*.
- ANDRÉ A. (1994) : « Faut-il écrire pour penser ? », in : *Ecrire, un enjeu pour les enseignants*, Actes de l'Université d'été des CRAP / Cahiers Pédagogiques.
- ANDRÉ A (1994) : « Ecrire : le désir et la peur », in *La place de l'écriture dans la formation des adultes*, Cahiers de Fontenay. N° hors série.
- ANDRÉ A. (1996) : « Le rapport des enseignants à l'écriture », in : *Entrer dans la culture, est-ce d'abord entrer dans l'écrit ?*, Cahiers de Beaumont n° 71.72.
- ANZIEU D. (1981) : *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard.
- BARRÉ-DE-MINIAC C. Éd. (1997) : *Vers une didactique de l'écriture - Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck/INRP.
- BARRÉ-DE-MINIAC C., CROS F. et RUIZ J., (1993) : *Les Collégiens et l'écriture - Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF/INRP.
- BROSSARD M., LABROILLE M., LAMBELIN E., NANCY B. et RONGAUD-SABAH D. (1997) : « Rôle du contexte dans les écrits scolaires », in : BARRÉ-DE-MINIAC C., ouvr. cité
- CIFALI M., 1987, « Adresse à Michel de Certeau », in : *Le bloc-notes de la psychanalyse* n° 7, Genève.
- CIFALI M. (1994) : *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France.

- CIFALI M. (1996) : « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », in : *Technologies et approches nouvelles en formation*, n° 127. Education Permanente.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Wesmael.
- DABÈNE M. (1990) dans *Des écrits extraordinaires*, LIDIL, Université Stendhal - Grenoble 3.
- FABRE D. (Dir.), (1993) : *Ecritures ordinaires*, P.O.L.
- GAILLAT R. (1969) : « Une pédagogie active de la formation : l'étude de cas », in : *Education et Gestion* n°16.
- GENETTE G. (1982) : *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GHIGLIONE R (1986) : *L'homme communiquant*, Paris, Armand-Colin.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Minuit.
- HABERMAS J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- JAKOBSON R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- MONOD J. (1970) : *Le Hasard et la Nécessité*, Points-Seuil.
- RICARDOU J. (1978) : « Ecrire en classe », in : *Pratiques* n° 20.
- RIQUIER J.-M. (1982) : « Les comportements matraquants », in GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école ?*, Casterman.
- ROSSIGNOL I. (1996) : *L'Invention des ateliers d'écriture en France - Analyse de sept courants-clefs*, Paris, L'Harmattan.