

Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ?

Françoise CROS, Centre de recherche sur la formation (CRF)

Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Une évidence questionnée

L'imaginaire social assimile souvent le métier d'enseignant à un métier d'intellectuel c'est à dire à un métier qui a beaucoup à voir avec la lecture et l'écriture. Ces deux medias ne caractérisent-ils pas l'école dans sa fonction de sémiotisation et de symbolisation qui est un des signes de l'apprentissage ?

A l'école, on apprend à lire et à écrire, selon des niveaux d'abstraction et d'agilité conceptuelle croissants. Les travaux scolaires sont, pour leur majorité, évalués sur un écrit. Il semble donc évident que ceux qui développent chez les élèves ces compétences sont de grands lecteurs et, surtout, ils écrivent beaucoup, de façon aisée et habile.

Or quelle ne fut pas notre surprise, à ma collègue et à moi-même, de découvrir, à l'occasion d'une recherche sur l'écriture des collégiens (Cros & Barré de Miniac, 1993) que les enseignants étaient ceux qui écrivaient le moins en comparaison avec d'autres professions comme le médecin, l'architecte ou l'assistante sociale ? Le rapport à l'écriture des professeurs se révèle être conflictuel : beaucoup n'ont pas réglé ce lien dans la mesure où l'image qu'ils ont de l'écriture est légèrement faussée par leurs représentations. Les professeurs disent écrire peu car pour eux c'est « être Victor Hugo ou rien », c'est à dire qu'il n'y a pas de dissociation dans les formes d'écriture tant cette dernière a été investie en lien avec les savoirs savants ou avec les habiletés littéraires les plus sophistiquées.

Il est vrai qu'en examinant les programmes de la formation professionnelle des enseignants (lorsque celle-ci existait encore dans les IUFM), on observe peu d'offres sur la formation à l'écriture. Cette dernière est considérée comme consubstantielle à toute formation académique : pour apprendre il faut bien écrire et cela vient « naturellement »... Mais pour apprendre aux autres à écrire, comment soi-même doit-on écrire ? Il n'est pas rare de voir des professeurs ne pas savoir écrire sur un tableau, utiliser de façon maladroite l'espace et se perdre dans des traits difficilement lisibles pour les élèves ; de même les annotations sur les copies restent absconses pour certains élèves.

L'écriture s'avère pourtant le support le plus utilisé dans l'éducation. Elle est l'outil professionnel par excellence, un impensé ou un oublié à son utilisation dans la formation.

L'écriture que sollicite quotidiennement l'enseignant est ce que l'on nomme l'écriture professionnelle c'est à dire celle qui est inscrite dans les gestes professionnels comme l'est l'ordonnance pour un médecin, le projet pour un architecte, le compte rendu de visite pour une assistante sociale, etc. Un professeur qui remplit le cahier de classe ou qui met des notes produit un écrit professionnel.

Mais il existe un autre type d'écriture, tout aussi important pour le métier d'enseignant et dont nous allons parler par la suite.

L'écriture et ses trois fonctions

L'écriture professionnelle a cette particularité d'être normative et de relever d'un genre littéraire propre. Elle ne recouvre pas tout le champ de l'écriture tout en ayant les mêmes trois fonctions.

En effet, l'écriture, quelle que soit sa forme, remplit trois fonctions importantes, non hiérarchiques, qui sont les suivantes :

Une fonction épistémique c'est à dire une fonction de production de pensée. On peut même dire que nous écrivons pour connaître ce que nous pensons. Emmanuel Brel n'écrit-il pas, en 1992, « *j'écris non pas pour dire ce que je pense, mais pour le savoir* ». Nous sommes notre premier lecteur et les mots marqués sur un cahier produisent à ce lecteur (c'est à dire à nous-mêmes) des interrogations, des interprétations autres que les intentions originelles voulues pour autrui. Nous nous révélons à nous même à travers la lecture de notre propre écriture. Le sens d'un texte n'est jamais totalement épuisé et c'est bien cette activité d'exégèse que nous menons à propos de notre propre texte. Cette activité peut parfois être terrifiante et produire un dédoublement de pensée... L'idée que l'écriture se passerait en deux temps, l'un qui serait l'élaboration de la pensée et l'autre la transcription fidèle de cette pensée dans l'écriture, est, de ce fait totalement erronée. Cette fonction épistémique agit dans le processus d'élaboration de l'écriture.

Une fonction heuristique c'est à dire que non seulement l'écriture produit un déplacement de pensée, une découverte nouvelle de soi, mais elle conduit à faire émerger des questions inattendues, des hypothèses interprétatives nombreuses et parfois contradictoires à gérer.

Une fonction de communication c'est à dire que l'écriture est toujours adressée à un lecteur construit, hypothétique ; et celui qui écrit agit en vertu de cette construction. L'écriture s'inscrivant dans une communication différée, le lecteur a tout loisir dans son coin de comprendre ce qu'il veut, voire de comprendre ce que ne voulait pas dire celui qui a écrit. Autrement dit, le sens n'appartient pas intégralement au scripteur et c'est toute son habileté scripturale qui peut guider le lecteur et limiter ses interprétations. Mais la « bonne communication » (Sperber et Wilson, 1989) repose sur l'ambiguïté des locuteurs et sur le demi-chemin parcouru par chacun. Cette fonction communicative expose le scripteur à des interprétations qu'il ne souhaite pas toujours et qui, parfois, le révèlent... Ecrire comporte donc une part de risque que certains, bloqués face à la page blanche, ne parviennent pas à franchir.

La fonction sollicitée à l'école dans le geste professionnel de l'enseignant à travers l'écriture professionnelle est celle de la communication. Mais comment ne pas penser que l'écriture demandée aux élèves remplisse les deux autres fonctions ? Comment les enseignants ne pourraient-ils pas exploiter de telles dimensions ?

Une nouvelle fonction de l'écriture ?

Souvent, l'écriture se confond avec son produit. Or deux aspects se recouvrent : ce que nous appelons écrit qui en est le produit, ce qui est rédigé et lu, d'une part, et ce que nous appelons écriture qui est le processus de production de cet écrit, d'autre part. C'est sur ce dernier aspect que beaucoup d'attention a été apportée dans les formations professionnelles ces derniers temps.

Sans doute convient-il à ce stade de la réflexion de définir l'écriture dans un sens qui respecte à la fois les usages sociaux du terme et les exigences de limites d'un concept. Pour l'instant, nous avons défini l'écriture comme « toute trace laissée sur un support à des fins de communication ». Cette définition

permet d'englober d'autres types d'écriture comme l'écriture chorégraphique, les tags, l'écriture cinématographique, l'écriture musicale, etc.

Depuis une vingtaine d'années, se sont développées, dans les formations professionnelles, ce que l'on nomme « analyse de l'activité ou analyse des pratiques ». Cette approche a pris de l'ampleur voire est devenue une démarche obligée pour une réelle professionnalisation, notamment dans les métiers qualifiés « d'intervention sur autrui » comme peut l'être le métier d'enseignant.

Ces dispositifs ou « ateliers » d'analyse de pratiques se font à travers le langage sur sa pratique à des fins de formation professionnelle. Ces dispositifs ont deux caractéristiques communes : d'une part, ces ateliers se déroulent dans un cadre institué de formation professionnelle et, d'autre part, dans un regroupement de professionnels exerçant des métiers comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social ou de l'entreprise). Ces ateliers portent sur la mentalisation et la formalisation essentiellement orale des processus de travail. Le cadre de ces formations est rigoureusement défini (un animateur non évaluateur, un climat de confiance, etc.).

Ces dispositifs reflètent sans doute de manière idiosyncrasique les courants théoriques vulgarisés dans le monde éducatif (selon un filtre interprétatif parfois des plus fantaisistes par rapport aux textes originels) comme le constructivisme, le socioconstructivisme, la contextualisation, l'apprentissage en situations, le praticien réflexif, l'entretien d'explicitation, etc.

L'intérêt réside dans le fait que certains ateliers ont glissé vers l'écriture : on n'expose plus oralement à ses collègues son vécu professionnel mais on l'écrit. Et là interviennent les trois fonctions de l'écriture évoquées précédemment plus celle de mettre à distance l'activité professionnelle par la médiation de l'écriture.

Les effets de cette écriture formatrice (professionnalisante ?) pour soi et pour autrui

Nous avons mené il y a quelques années (Cros, 2006) une recherche tentant de répondre à la question suivante : « en quoi écrire sur sa pratique peut-il permettre le développement de compétences professionnelles ? ». La réponse, comme on peut s'en douter, n'est pas de l'ordre de la preuve mais des tendances et d'un enrichissement dans la compréhension de l'utilité de l'écriture dans un tel contexte.

La première question a porté sur la pratique : s'agit-il véritablement de la pratique ou plus vraisemblablement de quelque chose qui entre en correspondance pour le scripteur avec ce qu'il croit avoir fait ? Plus encore que l'oral, l'écriture se présente dépouillée du contexte de sa production : le lecteur ne voit nullement les conditions dans lesquelles a été produit cet écrit ; ce qu'il voit, ce sont des mots qui, liés entre eux, donnent pour le lecteur X tel sens, et pour le lecteur Y tel autre sens. Autrement dit, l'écriture semble éloigner plus que l'oral de la pratique dite vécue. « *Le mot écrit n'est plus directement lié au « réel », il devient une chose à part, il tend à ne plus être étroitement impliqué dans l'action, dans l'exercice du pouvoir sur la matière* » (Goody, 1979, 100).

La seconde question a porté sur les effets de cette écriture dont le genre allait du descriptivo-narratif à l'émotif et à l'interprétatif. Les dispositifs de formation cadraient tout ce qui relevait de

l'argumentatif ou du défensif, la consigne étant d'éviter tout jugement ou toute évaluation. Les ateliers d'analyse de pratiques par l'écriture sont restés très vigilants sur ce point.

Les effets de cette écriture se sont révélés de différentes natures, en lien avec la quiddité même de l'écriture telle que nous l'avons évoquée.

Tout d'abord, pour le sujet écrivant qui prend le risque d'exposer aux autres ce qu'il croit être sa pratique, à travers un processus où chaque mot, où chaque phrase compte, selon un cheminement de « négociation de sens » continu. Chacun sait à quel point les mots sont importants et sans cesse questionnés voire de dévoilement d'un sens jusque là insoupçonné. C'est difficile pour une personne de se dire à soi-même des choses qu'on ne voudrait pas entendre et que pourtant son écriture trahit à chaque instant ! Ce contrôle permanent exige de la part de celui qui écrit un effort et une mise à distance de ce en quoi il croyait ferme jusque là dans sa pratique. Par exemple, un professeur convaincu qu'il permet à ses élèves de s'exprimer repense à certains cours et les mots pour l'écrire trahissent un regret... Ces effets de formation sont incontestablement reconnus par tous les enseignants interviewés lors de cette recherche.

Ensuite, pour les collègues qui lisent et qui mettent en lien les interprétations de leur lecture. Nous arrivons là sur cette multiplicité d'interprétations inter et intra collègues qui donne à voir une richesse cachée de toute pratique. Ces diverses interprétations sont autant de manières de se conduire dans la classe en fonction de sa propre interprétation et cette diversité ouvre, aux yeux de celui qui a écrit, des horizons nouveaux, de même que les collègues qui partagent cette communauté de pratiques. Toute action est régie par une interprétation de la situation : l'écriture conduit le professeur à réaliser qu'à une même situation correspondent plusieurs actions selon les interprétations que l'on peut en faire. Un tel effet conduit à ce que Yves Clot appelle l'expertise, c'est à dire à l'ouverture de plusieurs possibilités pour une même situation et au meilleur choix en fonction de l'objectif poursuivi.

De l'utilité de l'oral et de l'écrit

La majorité des ateliers d'analyse de pratiques par l'écriture utilisent l'oral comme moyen d'échanges entre les professeurs sur les écrits sur les pratiques. Ce mixte écrit-oral permet au professeur de se constituer en sujet de parole, il se constitue une identité énonciative, c'est à dire, « *la représentation de soi en tant qu'énonciateur de discours* » (Guibert, 1989). Si l'oral est majoritairement employé dans les ateliers d'analyse de pratiques, l'écrit transforme le positionnement des gens. La peur du jugement d'autrui dans l'écrit se trouve atténuée par le commentaire oral.

Ces ateliers ont une mise en scène caractérisée par les points suivants :

- Ils revendiquent tous l'appellation « analyses de pratiques professionnelles » ;
- Ils défendent l'idée que le langage permet la réflexivité sur sa pratique et donc une amélioration de cette dernière (ce qui n'a jamais été prouvé de manière indubitable) ;
- Ils reposent sur une formation en alternance (lieu de travail et centre de formation) ;
- Ils comportent des moments différents entre écriture et modalités de formation autres ;
- Ils ont une visée de professionnalisation et s'appuient sur des savoirs professés ;
- Ils requièrent un accompagnement reposant sur les principes du dialogisme et de l'intersubjectivité.

En conclusion, l'écriture a une double utilité pour l'enseignant : d'une part, bien que ce soit un impensé de la formation voire de son inconscient à lui-même, c'est son outil de travail (écriture professionnelle). Peu de recherches ont été menées sur ce sujet (Daunay&Morisse, 2009). D'autre part, l'écriture comme outil de professionnalisation dans ses dimensions de production de pensée, d'exposition et donc de prise de position par rapport à autrui et dans l'ouverture des possibles de toute situation éducative qui conduit à un espace très développé d'expertise.

Références bibliographiques

Cros, F (dir.), 2006, *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences*, Paris, L'Harmattan.

Cros, F & Barré de Miniac, C., 1993, *Les collégiens et l'écriture*, Paris, ESF.

Daunay, B. &Morisse, M., 2009, « Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, entre individuel et collectif » in Cros, F., Lafortune, L., Morisse, M., *Les écritures en situations professionnelles*, Canada, Presses Universitaires du Québec.

Goody, J., 1979, *la raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions de Minuit.

Sperber, D. & Wilson, D., 1989, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Editions de Minuit.