

Philippe CROGNIER

## DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR SES PRATIQUES PROFESSIONNELLES<sup>1</sup>

**Un atelier d'écriture en formation A.M.P.,  
pour la réalisation de devoirs de psychopédagogie**

**Résumé :** Chacun son histoire, ses représentations et parfois même ses comptes à rendre avec l'écriture ou, plus largement, avec l'école ! Cependant, lorsque pour valider un parcours de formation, on doit utiliser l'écriture, faire avec elle état de ses pratiques professionnelles menées auprès de personnes lourdement déficientes, il faut bien se résoudre, bon gré, mal gré... à écrire. Personne ne sort indemne de cette « confrontation », ni l'écrit, ni les pratiques professionnelles, ni le scripteur lui-même. Ainsi, souvent à son insu, il apparaît que ce dernier occulte, censure, élude, oublie, égratigne, bref modifie le réel, privilégie une vision idéale, proche du prescrit, et laisse ainsi filer une partie du « vrai », de ce qui fait sa particularité de professionnel et d'être humain, ses qualités à lui... Parce qu'il intègre une dimension ludique et psychologique, parce qu'on y travaille l'écrit par l'écrit, sur le fond et sur la forme, à partir de véritables projets d'écriture, individuellement mais aussi collectivement, parce que la « contrainte » (contenue dans les consignes) y est un guide puissant pour l'écriture, qu'un texte peut toujours y être réécrit... et que tout naturellement l'idéologie du don y est rejetée, l'atelier d'écriture tel qu'il est présenté dans cet article, permet d'approcher, de comprendre les difficultés qui résident dans l'écriture réflexive, et d'apporter aussi quelques solutions.

### CADRE THÉORIQUE

#### *Le contexte*

A mi-chemin entre le médical et l'éducatif, les Aides Médico-Psychologiques (les A.M.P.) sont des personnes formées à l'encadrement rapproché de jeunes ou d'adultes handicapés : levers, couchers, repas, toilettes... Ces A.M.P. ont comme fonction dominante de tenter de faire progresser les personnes handicapées, ou tout au moins d'enrayer les régressions dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et ainsi de les faire tendre vers l'autonomie, aussi relative soit-elle.

---

<sup>1</sup> Le texte proposé ici reprend, de manière très générale, la démarche de travail et les résultats obtenus lors d'une recherche, menée sous la direction d'Yves Reuter, dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'Éducation, auprès d'élèves Aides-Médico-Psychologiques. Cette recherche s'est effectuée à l'IRTS (Institut Régional du Travail Social) de Loos.

La formation, validée par un Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique, se déroule sur deux années, en alternance centres spécialisés/organisme de formation. Lors de sa formation théorique, l'élève-stagiaire est sensibilisé à des notions de psychologie, de pédagogie, de sociologie, d'anatomie... susceptibles d'apporter des éclairages aux problèmes rencontrés au quotidien en institution spécialisée. Parallèlement, ces stagiaires en formation doivent relater par écrit, dans des devoirs de psychopédagogie, leurs pratiques professionnelles, leurs savoir-faire capitalisés, les problèmes rencontrés, les positions prises, les résultats escomptés et ceux obtenus, tant en terme de réussite que d'échec. Plus précisément, on peut avancer que ces devoirs sont en quelque sorte des « objets textuels » à travers lesquels doivent se cristalliser, se fondre et se transformer les savoirs théoriques et les expériences professionnelles acquises en institution spécialisée. Ainsi, c'est par écrit que doivent s'organiser et s'argumenter les observations, les réflexions, les discussions, les propositions d'amélioration qui concernent les pratiques professionnelles. Ces devoirs de psychopédagogie dans lesquels il est question de parler de ses pratiques, de ses rapports à la profession et, par le fait, de soi, sont des textes « réflexifs » où alternent des phases descriptives, narratives, argumentatives et explicatives.

Comme le souligne Mialaret<sup>2</sup>, le concept de psychopédagogie s'ancre dans la psychologie de l'Éducation et fait référence à nombre de composants psychologiques inhérents aux situations d'éducation : les caractéristiques des individus et des groupes en présence, les relations existant entre ces individus ou ces groupes, les relations enseignant/enseigné (« A.M.P. »/personne handicapée), les méthodes d'enseignement, les contenus...

*Un décalage entre pratiques professionnelles  
et mise en texte des pratiques*

Ce qui a suscité notre recherche, c'est l'observation d'un « décalage » entre les pratiques professionnelles et l'écriture de ces (ses) pratiques. Autrement dit, s'il semble indiscutable que sur le terrain les élèves A.M.P. cumulent savoir-être, savoir-faire et font preuve d'une véritable volonté d'agir sur le réel, les productions écrites qui sont censées refléter l'expérience professionnelle sont pauvres et stéréotypées. On peut classer les problèmes liés à l'écriture suivant trois modalités.

- *Les rapports à l'écrit sont douloureux.* Ainsi, on a pu constater chez la majorité des stagiaires A.M.P., des sentiments partant de la simple appréhension d'écrire, transitant parfois par la contestation d'une certaine « hégémonie scripturale », pour aboutir, nous l'avons vu, à une véritable « peur panique » devant la perspective rédactionnelle.

- *Au niveau du signifié,* très peu de liens sont tissés entre le scripteur (donc l'acteur en institution spécialisée) et sa production écrite. Le scripteur s'implique peu. Tout se passe comme si les pratiques professionnelles qu'il expose n'étaient pas les siennes.

---

<sup>2</sup> Mialaret G. *La psychopédagogie*. Paris, PUF, QSJ, 1994, p. 13.

## DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR SES PRATIQUES

Les textes sont courts, peu cohérents, trop descriptifs ; les exemples choisis sont peu évocateurs. On pressent une véritable difficulté chez le scripteur à reconstruire le réel et l'expérience, à « se mettre en scène » en employant le « je », et à considérer ses pratiques d'un point de vue critique. D'autre part, les textes produits regorgent d'implicites, ce qui oblige constamment le lecteur à des opérations d'inférence.

- Enfin, *concernant la mise en texte*, trois problèmes dominants peuvent être soulevés : une « instabilité temporelle » dans les productions écrites, une syntaxe complexe et souvent incorrecte, un nombre impressionnant de fautes d'orthographe grammaticale et d'usage.

### *Des « ateliers d'écriture » en formation A.M.P.*

Mettre en place des ateliers d'écriture en formation A.M.P. fut un projet assez novateur. Encore fallait-il donner une forme et un contenu cohérent à ces ateliers, de manière à modifier positivement les rapports à l'écrit du scripteur et à apporter des réponses aux problèmes d'écriture rencontrés. Une interrogation naquit alors : les ateliers d'écriture étant généralement employés dans un cadre littéraire, voire poétique, était-il possible de concevoir un atelier d'écriture dans une perspective fonctionnelle ?

En nous inspirant, en partie, des « ateliers de textes »<sup>3</sup> et des travaux d'Oriol-Boyer et de Ricardou, nous avons fait le choix de bâtir un atelier où l'écriture est la résultante d'un véritable apprentissage et non de processus « magiques », comme le laissent penser les ateliers à connotation psychologique de Bing, ou à connotation ludique comme ceux introduits en France par l'Oulipo (Ouvroir de Littérature Potentielle) dans les années soixante. Pourtant, plutôt que d'écarter ces courants, nous avons choisi de les intégrer pour parfaire notre propre modèle d'atelier. Il semble, en effet, devant les résistances que les élèves A.M.P. opposent à l'écriture, que les pôles psychologique (le travail sur et autour de soi) et ludique (l'intégration de la notion de « jeu ») doivent faire partie intégrante de notre atelier. De ce fait, la centration, focalisée jusqu'alors uniquement sur l'objet texte, s'élargit considérablement et couvre maintenant le scripteur lui-même.

### *Les règles d'organisation des séances*

Globalement, une séance s'organise de la manière suivante :

- Afin de rendre plus facile l'accès à l'acte d'écriture, de développer des rapports détendus, un climat de confiance et un esprit ludique entre les participants, de montrer que « la langue écrite » est un objet avec lequel on peut jouer et dont on peut manipuler les composants, des jeux d'écriture (lipogramme, tautogramme, carcan...), d'inspiration Oulipienne, sont proposés et réalisés en petits groupes, à chaque début de séance.

---

<sup>3</sup> Voir à ce propos la classification des « ateliers d'écriture » effectuée par Claudette Oriol-Boyer dans un article intitulé « Ateliers, râteliers », *Le Français Aujourd'hui* 65, 1994, p. 41-49.

- Plus tard, une consigne est donnée, bien souvent une mise en situation qui n'a rien de fictive, puisque l'A.M.P. a déjà rencontré cette situation dans le contexte professionnel (une personne qui refuse de s'alimenter, une bagarre en salle télé...). Elle permet les premiers écrits. Des inducteurs, notamment des photos, sont utilisés pour contextualiser la situation et donner, si besoin est, de l'inspiration au scripteur. Des contraintes d'écriture sont définies : volume d'écriture, emploi de la première personne du singulier, temps alloué pour rédiger, phases de descriptions, de narration, d'explication... Ce travail s'effectue en petits groupes composés de trois à quatre personnes.

- Recopiés sur transparents, les textes sont projetés, grâce au rétroprojecteur. Le traditionnel support papier/crayon est ainsi délaissé au profit de transparents. Le rétroprojecteur est ici un outil essentiel, en quelque sorte un « médiateur » entre le texte et le scripteur.

- Chaque texte est ensuite lu à haute voix par l'animateur. On l'observe dans le détail de ses procédures, on vérifie également que les consignes initiales sont respectées. Des propositions sont faites, par l'animateur, mais aussi par ceux qui veulent prendre la parole, pour améliorer les textes : donner plus de sens aux faits rapportés, nuancer les affirmations, faire des liens avec les cours, rendre l'écrit moins descriptif et plus explicatif, s'impliquer davantage...

- Les transparents sont redistribués, les textes sont réécrits.

- Des exercices ponctuels sont effectués au regard de problèmes d'écriture rencontrés de manière récurrente : ponctuation, accord, syntaxe...

Les textes retravaillés sont ensuite projetés une seconde fois et lus. Les améliorations sont mises en évidence, de même que d'éventuels problèmes apparus suite aux activités de réécriture : des ajouts mal articulés au texte, la disparition d'une dimension psychologique ou pédagogique dans l'écrit, une incohérence dans les faits rapportés...

L'atelier, tel que nous le concevons, met l'accent sur trois notions fondamentales : *le travail en groupe, les contraintes et la réécriture.*

#### *La démarche, les hypothèses*

Notre recherche s'est organisée en trois temps :

- Analyse de productions écrites

Tout d'abord, un échantillon composé de vingt élèves A.M.P. a réalisé un devoir de psychopédagogie, avant les séances d'atelier et après que les précisions de base aient été données. Après six séances d'atelier d'écriture, un deuxième devoir a été réalisé, dans les mêmes conditions, par les mêmes personnes. Cela nous a permis de réaliser une mesure d'écart entre les deux productions écrites, en prenant en compte principalement :

- *l'objectivation des faits rapportés* : nous avons recensé dans les devoirs le nombre de lignes relatant de manière objective, c'est-à-dire sans que le lecteur soit influencé par des préjugés, du parti pris, tous les événements qui se sont déroulés dans le cadre professionnel, en lien direct avec le sujet du devoir ;

## DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR SES PRATIQUES

- *l'implication et la mise en scène du scripteur* : nous avons comptabilisé dans les devoirs le nombre de « je » employés, et nous avons différencié les « je acteurs », à l'origine d'une action, et ceux « observateurs », qui renvoient plutôt à des réflexions ;

- *l'analyse de comportements en situation* : il s'agissait là de recenser le nombre de lignes à travers lesquelles l'élève A.M.P. analyse une situation (manifestation de violence ou d'affection de la part de personnes handicapées) et pose des arguments qui lui permettront de justifier, peu ou prou, pourquoi il a agi ou réagi d'une manière plutôt que d'une autre face à cette situation et pourquoi cette situation a vu le jour ;

- *la concordance des temps* (fréquence des erreurs) ;

- *la syntaxe phrastique* (fréquence des erreurs).

Ce travail nous a permis de mettre à l'épreuve une première hypothèse : « Les ateliers d'écriture que nous avons animés permettent à des capacités rédactionnelles de se développer ».

### • Des entretiens d'explicitation

Après le premier devoir de psychopédagogie, nous avons réalisé auprès d'un petit échantillon d'élèves A.M.P. des entretiens qui s'inspirent, plus qu'ils ne sont la juste réplique, de l'entretien d'explicitation tel que défini par Vermersch<sup>4</sup>. Cette démarche consiste, globalement, à faire verbaliser par le sujet la manière dont il s'y est pris pour réaliser une tâche.

En ce qui nous concerne, il s'agissait de connaître et de comprendre les procédures scripturales retenues et mises en œuvre par le scripteur pour réaliser son devoir de psychopédagogie. Mais ceci (la verbalisation de l'action), bien que nécessaire, a surtout été un moyen pour nous d'accéder, en reprenant l'expression de Brassart, à des « contenus de pensées »<sup>5</sup>, presque à des états intérieurs qui, en quelque sorte, conditionnent l'acte d'écriture.

Ainsi, le fait de stimuler la mémoire du sujet l'incite, tout en observant une distance, à réinvestir son propre rôle de scripteur, à reconsidérer le contexte dans lequel s'est déroulée l'action, à mettre à jour les problèmes rencontrés lors de la réalisation de la tâche (dont il n'était peut-être pas conscient sur le moment), à décrire de manière métaprocédurale ce qu'il a effectivement fait... et pensé lors de l'exercice scriptural.

Dans ce cadre, il semble clair que c'est en ayant accès à ces contenus de pensées que l'on peut avoir des explications précises sur ce qui génère des difficultés à écrire des textes réflexifs. Et de tester une seconde hypothèse : « *Les difficultés à*

---

<sup>4</sup> Voir à ce propos Vermersch P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF, 1994.

<sup>5</sup> Brassart D. G., « Didactique du français langue maternelle : Approche(s) cognitive(s) ? », dans J. L. Chiss, J. David et Y. Reuter (éds.) *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Nathan, 1995, p. 105.

P. CROGNIER

*écrire des textes réflexifs résident, entre autres, dans l'absence de prise de distance pour expliciter une démarche si quotidienne que les choses semblent aller de soi. »*

- Des entretiens semi-directifs

Sur la base de l'entretien semi-directif, après la réalisation du deuxième devoir de psychopédagogie et auprès du même échantillon de sujets, nous avons enfin procédé à une seconde série d'entretiens. Ces entretiens ont servi à tester nos deux dernières hypothèses :

Nous désirions tout d'abord obtenir l'opinion des sujets concernant l'impact des « jeux d'écriture » sur l'entrée dans l'écriture, sur les rapports à l'écrit et sur la production de textes. Nous avons, dans cette perspective, mis à l'épreuve une troisième hypothèse : « *Les jeux d'écriture, exploités en début de séance d'atelier, permettent de modifier positivement les rapports à l'écrit et favorisent la production de textes.* »

Il nous a semblé important également de tenter d'apprécier en quoi l'animation, le mode organisationnel des séances d'atelier, le contenu même de ces séances jouaient un rôle dans l'obtention des résultats mis en évidence lors de l'analyse des productions écrites. Et de poser une dernière hypothèse : « *La manière dont sont conçues, présentées et animées les séances d'atelier permet d'obtenir des résultats.* »

## LES RÉSULTATS

### *Analyse des productions écrites*

Lors de la réalisation d'une « mesure d'écart » entre le premier devoir de psychopédagogie et le second, nous avons constaté une série d'évolutions scripturales. Nous retiendrons ici les capacités qui se sont le plus développées chez le scripteur.

- L'objectivation des faits rapportés

A ce niveau, le volume d'écrit dans lequel sont consignés des faits objectivement rapportés progresse en moyenne de 31 % dans le second devoir. On peut avancer que le travail réalisé en atelier d'écriture a permis, globalement, à l'objectivité de se développer dans les textes. Deux raisons à cela peuvent être invoquées :

- les échanges verbaux entre les stagiaires, lors des projections et des discussions de textes par les uns et les autres, ont permis à chacun, pour un temps, de s'extraire de son contexte professionnel et de considérer les faits avec des yeux « neutres », c'est-à-dire avec des yeux d'observateur, sans que s'immiscent jugement de valeur et prise de position ;

- ce regard étranger, « neuf », a activé « naturellement » l'objectivité, en ce sens où les élèves A.M.P. ont découvert dans les textes des autres, des univers nouveaux en ce qui concerne les publics (enfants, adolescents, adultes, vieillards), mais

## DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR SES PRATIQUES

aussi les types de structures (CAT, MAS, Foyers logement...), ou encore la nature des handicaps (cécité, trisomie, paralysie...). Les situations professionnelles régulièrement développées dans les écrits ont donc, par effet d'apprentissage, servi l'objectivité. Elles ont incité les élèves A.M.P. à varier les angles de vue, « *tel le photographe différenciant les plans et les angles pour ses prises de vue.* »<sup>6</sup>

### • L'implication du scripteur

L'amélioration à ce niveau est assez nette puisque le nombre de « je acteurs » est multiplié par deux et celui de « je observateurs » l'est presque par trois dans le deuxième texte. Cependant, on s'aperçoit ici que le nombre de « je » qui renvoient à une réflexion, à une sensation, à une perception, à une prise de conscience est, en moyenne et dans les deux devoirs, supérieur au nombre de « je » qui renvoient à un personnage à l'origine d'une action et, donc, responsable de son acte. Cela montre bien à quel point les élèves A.M.P. éprouvent encore des résistances à écrire (donc à révéler) ce qu'ils ont effectivement fait.

En affinant l'analyse, il apparaît que lorsque les pratiques sont énoncées dans les devoirs, elles sont relatées de manière « idéales », telles qu'elles devraient être, non telles qu'elles sont réellement. Cela rejoint les remarques de Nonnon lorsqu'elle fait référence à un décalage entre le travail prescrit et le travail réel. En bref, ce qui est formulé dans les textes officiels ou même dans les consignes, sous forme de règles ou de procédures, est souvent en retrait par rapport aux activités concrètes où « *les personnes doivent faire face à des situations complexes, non prévues dans les textes* »<sup>7</sup>.

En revanche, « *le travail réel ne donne pas lieu à une activité sociale de verbalisation. Il est le lieu de savoir-faire incorporés, plutôt que verbalisés. Il est même le lieu du non-dit, de ce qui ne peut pas s'exprimer puisqu'il est le lieu où l'on se produit différemment de ce qu'il est prescrit de faire.* »<sup>8</sup>

Les résultats obtenus montrent que les séances d'ateliers d'écriture, qui offraient une large place à la verbalisation des pratiques, donc au travail prescrit *et* au travail réel, ont mieux servi les élèves A.M.P. les plus qualifiés, qui sont en même temps ceux qui ont, en moyenne, le moins d'expérience professionnelle.

Deux raisons à cela peuvent être invoquées :

- ces personnes étaient plus disposées à appréhender les contenus de formation grâce à des capacités d'apprentissage « rodées » dans le système scolaire ;
- la résistance à la verbalisation de ses pratiques professionnelles était d'autant plus faible que l'expérience était réduite.

### • L'analyse des faits rapportés

---

<sup>6</sup> Martin J. P. et Savary E., *De la pratique à la praxis : produire un mémoire professionnel. Séminaire Gaston Bachelard*. Marly Le Roi, à paraître, p. 7.

<sup>7</sup> Nonnon E., « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. » *Pratiques* 86, 1995, p 100.

<sup>8</sup> Nonnon, op. cit.

Une progression considérable a été enregistrée à ce niveau dans le texte numéro deux (l'augmentation du volume d'écriture consacré à l'analyse des faits est de 88 %, en moyenne). Ainsi, dans le deuxième devoir, les élèves A.M.P. ont énoncé massivement et clairement les pathologies des résidents, leur itinéraire en institution spécialisée, leur environnement familial, leurs habitudes... enfin des éléments qui pouvaient expliquer le comportement d'un résident à un moment donné.

D'un autre côté, il était attendu que l'élève A.M.P. tisse des liens avec les théories dispensées en cours. Il semble que ces éléments théoriques pouvaient conditionner, voire justifier les pratiques pédagogiques des élèves A.M.P. : la théorie des motivations, la dynamique de groupe, le jeu... Or, les résultats obtenus montrent que peu d'élèves A.M.P. encore font appel aux contenus des cours pour argumenter leurs points de vue et, en quelque sorte, « légitimer » leurs pratiques professionnelles.

Tout se passe en réalité comme s'il existait un véritable cloisonnement entre, d'une part la théorie, d'autre part la pratique. Il semble également que l'empirisme soit une valeur sûre, qui s'impose et fait autorité aux yeux du scripteur. Cela peut être dû à la difficulté de manipuler et de s'appropriier les concepts ou, comme nous l'avons déjà entendu de la bouche des A.M.P., à un manque de confiance en la théorie pour résoudre les problèmes pratiques.

- La concordance des temps

Si on ne peut véritablement parler d'erreurs de concordance de temps dans les textes analysés, on peut plutôt faire référence à une instabilité temporelle. Comme le précise Lahire, « *au lieu d'avoir affaire à un texte continu, cohérent, qui suppose d'avoir une position relativement fixe quant à l'attitude de locution et, par conséquent au choix des temps utilisés, on a affaire à un texte à géométrie variable.* »<sup>9</sup>

Des progrès appréciables ont été constatés à ce niveau (une « erreur » de moins, en moyenne, toutes les deux pages, dans le second devoir), probablement parce que ce qui n'apparaissait pas au moment de la rédaction des textes s'affichait (par quel miracle ?) lors de leur projection. On a pu constater (et réguler) ainsi de nombreuses discussions à propos de ces « dissonances temporelles ». Ces considérations prises en compte par les lecteurs, on a vu s'ancrer ensuite chez ces mêmes personnes et lors de phases de réécriture, une véritable volonté de rendre plus cohérentes leurs productions écrites sur le plan temporel.

Il faut noter également que l'alternance entre le présent et les temps du passé, quant à elle, semble renvoyer à des glissements successifs de position du scripteur à l'égard des événements racontés. Ainsi, ces glissements peuvent se manifester par des changements de ton : le ton du résumé, de celui qui raconte, précise, explique, commente, apporte des précisions nécessaires à la compréhension du texte...

---

<sup>9</sup> Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, PUL, 1993, p. 268.

## DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR SES PRATIQUES

De ce point de vue, le devoir de psychopédagogie, qui relate des faits intégrant l'élève A.M.P. (et donc le scripteur !), qui l'associe à d'autres acteurs et lui confère un rang déterminant dans l'évolution des événements qu'il rapporte, semble être un lieu propice à ces glissements de position.

- La syntaxe de phrase

On note une nette amélioration à ce niveau puisque le deuxième texte comportait 68 % d'erreurs de syntaxe de moins, par page, que le premier. Il reste que des erreurs de ce genre sont encore présentes dans le second devoir et qu'elles sont difficiles à éradiquer.

En analysant les devoirs, nous avons pu classer les fautes de syntaxe qui demeureraient en fonction de leur nombre :

- les plus nombreuses sont liées à une mauvaise maîtrise de la ponctuation. Dans certains cas, les faits rapportés semblent juxtaposés, voire proches de la chaîne orale ;

- arrivent ensuite les erreurs dues à une mauvaise organisation des mots dans l'unité phrase et à l'emploi d'un lexique inadéquat ;

- les fautes de syntaxe dues à la construction de phrases incomplètes sont celles que l'on rencontre le moins.

Il apparaît donc que le scripteur, indissociable de l'action dont il fait part au lecteur, privilégie plutôt un « modèle syntaxique de transmission » proche de l'oral (beaucoup plus flexible et moins normé que l'écrit, permettant facilement des retours dans les discours), que l'encodage de ses idées par le filtre serré de la « belle » écriture et de ses règles contraignantes.

### *Les entretiens d'explicitation*

L'analyse de cette série d'entretiens nous a permis, en complément des éléments recueillis dans l'analyse des productions écrites, de montrer que les difficultés à écrire sur ses pratiques professionnelles et sur soi-même résident, en partie, dans le fait que le scripteur est trop « imprégné » de ses pratiques quotidiennes pour les révéler aux lecteurs. La connotation « banale » appliquée par les élèves A.M.P. aux pratiques, de même que l'idée préconçue qui fait valoir qu'il n'y a rien d'autre à dire que le lecteur ne sache déjà, activent sans aucun doute les résistances à écrire.

Nos réflexions sur ce sujet nous ont également permis d'effectuer un rapprochement entre les résistances à écrire le quotidien et la difficulté à employer le « je » qui, lui, renvoie avec précision aux activités quotidiennes.

D'autre part, l'entretien d'explicitation a fait émerger des éléments qui nous ont permis de lister d'autres sources de blocages dans l'écriture du devoir de psychopédagogie :

- *les représentations de l'objet écrit* (le devoir) qui se nourrissent du modèle scolaire d'écriture. Ce modèle réactive souvent des souvenirs douloureux liés à une scolarité difficile. Enfin, ces représentations masquent au scripteur la finalité et les fonctions du devoir de psychopédagogie : rationalisation des connaissances, enrichissement des pratiques professionnelles...

- les représentations que le scripteur se fait du correcteur, comme étant *un juge impartial* avant d'être simplement un lecteur chez qui il faut éveiller l'intérêt ;
- il existe des barrières psychologiques quasi naturelles qui font qu'écrire sur ses pratiques, revient en quelque sorte à *une mise à nu* difficilement acceptable par les scripteurs/acteurs ;
- c'est en écrivant sur ses pratiques que l'on s'aperçoit, bien souvent, de leur *complexité* et parfois même de leur *opacité*. Dans ce cadre, il est apparu également que « l'outil écriture » était considéré comme *inadapté* pour révéler, en un temps limité et avec une capacité d'encodage qui l'est tout autant, des pratiques très denses, très complexes, qui se structurent en un laps de temps variable d'un extrême à l'autre ;
- écrire sur ses pratiques, pour l'élève A.M.P., est difficile car les relations qu'il entretient avec les personnes handicapées génèrent une *charge affective* forte qui contraint parfois le scripteur, par respect pour les personnes dont il a la responsabilité, à censurer une partie de l'action ;
- relater ses pratiques par écrit, c'est reconstruire le réel, la « vérité ». « Fatalement », cela laisse apparaître aux yeux du lecteur *les limites des compétences professionnelles* de celui qui écrit, qu'elles soient inhérentes à l'individu lui-même (quelque chose qu'il ne sait pas faire), ou liées à des problèmes institutionnels ou conjoncturels (quelque chose qu'il ne peut pas faire).

Nous avons vu enfin, et c'est une nuance à apporter, que plus les pratiques professionnelles sont estimées routinières, moins on a tendance à en parler (par peur d'être jugé), et que plus elles paraissent originales, moins l'exercice de verbalisation semble difficile.

#### *Les entretiens semi-directifs*

##### • Concernant les jeux d'écriture

Face aux rapports angoissés qu'entretiennent les interviewés avec l'écrit, il semble, en analysant les discours recueillis, que les jeux d'écriture fassent office de « décontractant ».

Nous avons vu que le caractère ludique des activités proposées contribuait à rendre le scripteur plus serein et que les activités menées collectivement accentuaient, d'une part, une certaine euphorie chez les membres du groupe et, d'autre part, un travail de démythification de l'écrit et du lecteur/évaluateur ; ce dernier participant aux activités d'écriture, et « tâtonnant » tout autant que les élèves A.M.P..

Il a été possible, grâce à l'analyse des discours, de montrer que le scripteur, tout en manipulant les mots et les phrases, avait conscience qu'il construisait des écrits de manière moins crispée et qu'il appréhendait, en même temps qu'il « jouait », des notions orthographiques, grammaticales, syntaxiques...

A ce niveau, nous mettons l'accent sur un élément fondamental qui a émergé des discours des interviewés : le caractère stimulant des jeux d'écriture. Il est probable, dans ce cadre, que les contraintes qui caractérisent les jeux d'écriture

## DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR SES PRATIQUES

d'inspiration Oulipienne, contiennent en elles-mêmes un ferment qui génère l'effervescence chez le scripteur. La tâche à réaliser serait considérée, pour reprendre l'expression de Martin, comme un « *challenge* »<sup>10</sup> à relever. Les contraintes seraient alors vécues comme des provocations qui libéreraient chez le scripteur « *des moteurs d'énergie créatrice* »<sup>11</sup>. En outre, et comme le souligne Reuter, non seulement la contrainte favorise l'entrée dans l'écriture, mais elle permet « *des relectures plus précises et des évaluations plus motivées et justifiées* »<sup>12</sup> des textes produits.

- Concernant l'organisation et l'animation des ateliers

Même si des éléments émanant des discours de certains interviewés sont venus parfois interférer et nuancer les arguments de validation de l'hypothèse, il semble que la manière dont sont conçues, présentées et animées les séances d'atelier permette d'obtenir des résultats dans la rédaction de devoirs de psychopédagogie. Ainsi :

- écrire dans une perspective, avec un projet (acquérir des connaissances, peaufiner ses pratiques, valider sa formation...), semble permettre à l'élève A.M.P. d'avoir des *repères* précis et lui offre un *cadre stimulant* (il y a un effet d'intéressement) pour ses activités d'écriture ;

- la conception collective des textes suscite les « *conflits sociocognitifs* » chez les scripteurs et permet, à terme, que chacun argumente et *rationalise* ses points de vue. On peut ajouter également que ces « conflits sociocognitifs » favorisent la détection de possibles écarts entre l'écrit et ce que l'on désire écrire, de même qu'ils permettent d'évaluer si les éléments linguistiques utilisés sont pertinents et suffisants pour éviter les déviations dans l'interprétation du texte (travail sur la *dimension pragmatique* de l'écrit) ;

- les projections des textes favorisent l'*intertextualité*, d'autre part, elles génèrent un effet *réfléchissant* et « *grossissant* » qui suscite chez le scripteur une analyse critique de ses propres travaux et de ceux des autres, autant sur le fond que sur la forme ;

- les exercices ponctuels permettent au scripteur, de manière *rapide* et à un moment *opportun*, de combler ses lacunes (grammaticales, orthographiques, syntaxiques...) et d'aboutir ainsi à la réalisation d'un texte acceptable par ses collègues et par l'animateur ;

- les travaux de réécriture permettent au scripteur de *prendre de la distance* par rapport à ses écrits initiaux et de repousser l'idéologie du « premier jet ». Preuve est faite ici qu'écrire n'est pas la résultante du don (donc uniquement accessible aux doués), mais bel et bien d'un *apprentissage*. En outre, on remarque que réécrire (ou récrire) permet *d'améliorer, d'ajuster son texte initial* en fonction de critères

---

<sup>10</sup> Martin M., *Jeux pour écrire*. Paris, Hachette, 1995, p. 8.

<sup>11</sup> Martin, op. cit.

<sup>12</sup> Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, 1996, p 33.

d'évaluation dictés par les contraintes elles-mêmes : le « je », les phases descriptives, d'analyse...

- l'utilisation de photographies en début de séance montre à quel point l'écriture peut être *stimulée* par l'image. Il semble ainsi que la photographie ait une fonction *contextualisante* forte et qu'elle offre au scripteur la possibilité de reconstruire le réel en observant une *position critique* par rapport à lui ;

- le rôle de l'animateur apparaît également comme un élément important aux yeux des élèves A.M.P. interviewés. A été désigné principalement comme permettant de progresser en écriture : l'animateur en tant que médiateur entre le scripteur et l'écrit, en tant que *personne ressource*, *qu'organisateur/régulateur* de débat et que *personne attentive et tolérante*.

### EN CONCLUSION

L'atelier d'écriture que nous avons conçu ici s'inscrit assez aisément dans une perspective fonctionnelle et échappe, *de facto*, à l'hégémonie littéraire et poétique ; nos craintes initiales se voient ainsi dissipées. Ainsi, de « mystérieux », voire de marginal, l'atelier d'écriture a-t-il tendance depuis plusieurs années à se banaliser, à infiltrer l'École, l'Université, la formation d'adultes (Reuter qualifie l'atelier d'écriture d'aujourd'hui « *d'espace-temps institutionnel* »<sup>13</sup>), et à s'ouvrir, on le voit ici, à différents types de textes.

Parce qu'il intègre une dimension ludique et psychologique, parce que son dispositif de travail introduit et fait fusionner les notions de « lecture/écriture collectives », de « contraintes » et de « réécriture », il semble que ce courant soit assez novateur et apporte une large contribution à l'apprentissage de l'écriture. Néanmoins cela ne doit masquer ni ses limites :

- les difficultés qui résident dans la mise en application du travail en groupe. Ainsi, on constate assez souvent, lors de la réalisation d'un texte, une répartition des tâches (planification, écriture, lecture, révision...), faite à l'interne, entre chaque membre d'un groupe, et non un travail collectif sur chaque étape de la production écrite.

- la difficulté à amorcer le processus de réécriture (lieu de contradictions et de tensions) ;

... ni les interrogations qui demeurent : en amont des activités de réécriture (puisqu'après c'est en partie observable), par quelles « procédures psycholinguistiques » le « projet d'écriture » (l'écrit à réaliser) devient-il texte ?... et quel « programme d'écriture » pour l'obtention de quel texte ?

**Philippe CROGNIER**

---

<sup>13</sup> Reuter Y., « L'enseignement de l'écriture, histoire et problématique », *Pratiques* 61, 1989, p. 75.