

## Écrire en formation : un travail de pro !

Martine Hédoux

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2820>

DOI : 10.4000/edc.2820

ISSN : 2101-0366

### Éditeur

Université Lille-3

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1990

Pagination : 109-118

ISSN : 1270-6841

### Référence électronique

Martine Hédoux, « Écrire en formation : un travail de pro ! », *Études de communication* [En ligne], 11 | 1990, mis en ligne le 02 février 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2820> ; DOI : 10.4000/edc.2820

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Écrire en formation : un travail de pro !

Martine Hédoux

---

« Écrire n'est pas seulement une activité technique, c'est aussi une pratique corporelle de jouissance ».  
Roland Barthes

- 1 Pourquoi privilégier, dans un dispositif de formation professionnelle continue d'Animateurs Sodaux et Sodo-Culturels <sup>1</sup>, au début d'une formation à la communication, un objet langagier particulier ? Sur quels critères ?
- 2 Et, compte tenu de l'arbitraire du choix dans un champ aussi ouvert que l'A.S.S.C., comment, au delà de la diversité des objets possibles, entreprendre une formation à l'expression communication ? Ne serait-il pas souhaitable, possible, d'envisager une unité de formation qui privilégie une approche globale de la communication et puisse constituer une introduction méthodologique à l'expression communication ?
- 3 Avant de présenter cette unité, nous évoquerons différents facteurs constitutifs de sa conception : données du champ des pratiques d'enseignement de la communication, orientations pédagogiques.

## Le refus de deux clivages qui traversent le champ des pratiques d'enseignement de la communication.

### Le clivage écrit/oral

- 4 Ce clivage traditionnel dans le système scolaire où l'écrit reste privilégié, traverse également la formation A.S.S.C. : le C.A.P.A.S.E. proposait deux unités de formation à l'expression communication : écrite, orale. Cette distinction reste vivace dans le D.E.F.A.
- 5 Mais est-il pertinent pour engager une formation à la communication ? Privilégier le mode d'expression, n'est ce pas privilégier un aspect parmi d'autres d'une situation de

communication, d'une pratique langagière ? Le singulier générique de l'oral, de l'écrit, ne masque-t-il pas et la diversité et des situations langagières, et des actes et des objets langagiers ? N'empêcherait-il de penser la spécificité d'une situation langagière, de problématiser un acte ou un objet langagier ? Faire une demande, par exemple, peut être aussi difficile à l'oral qu'à l'écrit : il s'agit d'abord de demander, avec la mise en place des interlocuteurs qu'ouvre cet acte langagier.

- 6 Dans une dynamique d'action ce clivage n'occulterait-il pas en outre la complémentarité de l'oral et de l'écrit et leurs interactions ? Un compte rendu de réunion se fait et de façon informelle au café du coin, dans le couloir, et dans l'écriture officielle du secrétaire de séance : les deux modalités ont leur intérêt pratique, qu'il s'agit de mettre en perspective. Elaborer un projet ou mener une négociation, par exemple, nécessite des interactions entre oral et écrit : annoncer oralement un texte à quelqu'un, commencer une lettre par la reprise des conclusions d'un accord téléphonique etc...
- 7 Ces remarques nous ont incitée à concevoir une unité de formation qui ne soit pas d'emblée inscrite dans ce clivage, mais repose au contraire sur une alternance oral - écrit, et mette en, perspective, au delà de leurs spécificités, leurs complémentarités.

### **Le clivage : écrits professionnels, écrits de formation.**

- 8 Ce clivage, certes contestable <sup>2</sup>, est fortement présent en début de formation chez les apprenants. Les apprenants, - et certains n'ont pas fait d'études secondaires longues, - sont de fait dans une situation de reprise d'études - dans une filière de formation universitaire - qui réactive un rapport souvent pénible à la formation initiale. Les écrits de formation sont pour eux des « écrits scolaires » : « des devoirs qu'il faut faire, qu'il faut rendre ». Les premiers travaux demandés par les enseignants cristallisent des inquiétudes diffuses de début de formation : peur de ne pas « aller jusqu'au bout », « de ne pas tenir le coup » ; « J'ai toujours eu des difficultés avec l'écrit, j'ai peur de ne pas y arriver ».
- 9 L'unité de formation, concomitante de la date de remise des premiers travaux de l'année devenait, à certains moments, chambre d'écho de plaintes et revendications diverses, et aurait pu, si l'on avait suivi « la demande » des apprenants, faire office de soutien scolaire, voire de serveur astrologique fournissant le thème du jour « ce jour est un jour propice pour vous : vous découvrirez l'écriture qui plaira à votre professeur ! ».
- 10 L'écriture de formation n'en restait pas moins un terrain de difficultés pour les apprenants qu'il nous semblait souhaitable de prendre en compte. Mais comment ? Les paroles étudiantes étaient, de notre point de vue, quelque peu excessives. Écouter cet excès nous a permis d'entendre comment les apprenants occultaient les possibilités de définition, de choix, ouvertes pourtant dans les consignes de travail que nos collègues leur proposaient <sup>3</sup>, comment également ils occultaient les dimensions d'un travail d'appropriation de données, de cadre conceptuel, de lecture critique etc pour souligner leurs affres rédactionnelles.
- 11 Ces « blancs » dans les discours étudiants ont suscité des questions : les difficultés rapportées par les apprenants à l'écriture ne tiendraient-elles pas tout autant de la lecture ? Quels étaient leurs modes opératoires ? Que représentait un travail de « lecture de formation » pour eux ?

## Orientations pédagogiques.

- 12 Prendre en compte les savoir faire des apprenants d'un double point de vue : locuteur/ scripteur, auditeur/lecteur : une évaluation formative.
- 13 Cette perspective implique de construire des situations de travail diverses, favorisant des interactions entre oral et écrit, appréhendées de différents points de vue. Cette diversité permet de repérer les savoir faire (les mini capacités langagières) mis en oeuvre, les obstacles rencontrés dans telle ou telle situation. et permet d'ouvrir, avec l'apprenant, la question des transferts possibles de tel ou tel savoir faire mis en oeuvre sur une tâche et non sur d'autres. Certains apprenants, par exemple, sont particulièrement attentifs au déroulement d'une discussion, savent pointer les désaccords, relever les enjeux d'un échange oral et ne savent comment « prendre » un compte rendu de réunion ; d'autres mettent en oeuvre des modes de lecture compréhensive rigoureux, et interprètent, jugent plus ou moins sauvagement des interventions orales etc...
- 14 Prendre en compte, interroger, et déplacer les représentations de la matière enseignée présentes chez les apprenants : un paradoxe : une formation à la communication axée sur les représentations de la langue ?
- 15 Des visées d'enseignement : susciter un questionnement des représentations dominantes de la langue, poser des points de repère de savoirs, et constituer un vocabulaire de référence qui soit opératoire pour engager, individuellement et collectivement, un travail langagier.
- 16 Pourquoi, dans une formation aux « faire langagiers », mettre l'accent sur les représentations de la langue ? Certes, il peut sembler paradoxal, dans une formation à la communication, de privilégier une entrée par la langue mais on sait que les représentations des apprenants peuvent être obstacles à une dynamique de formation <sup>4</sup>. Or, les apprenants ont, pour la plupart, été formés à une école qui pose le savoir de la langue comme condition unique et suffisante d'une compétence de communication ; nous faisons l'hypothèse que cette représentation du primat de la langue occultait pour les apprenants la possibilité d'appréhender une situation, un objet langagiers.

## Une « pédagogie de la rupture » ponctuée de quelques références <sup>5</sup>.

### A) La langue, non comme donnée, mais comme construit social, historique.

- 17 « La langue comme trésor universel où chacun peut puiser librement », « comme outil d'expression et de communication d'une communauté linguistique » est un héritage bien lourd pour ceux qui « n'ont jamais été bien forts en Français ». Qui plus est, la tradition normative des grammairiens et de toute une tradition scolaire pèse encore de tout son poids sur cette image de la langue.
- 18 C'est pourquoi nous proposons systématiquement en début de formation la lecture d'un texte de F.Braudel qui relate comment la langue française s'est imposée comme « langue légitime » <sup>6</sup>. La langue française apparaît non comme un « donné », mais comme un

construit historique, social. Ce texte conforte le savoir préalable de certains apprenants et bouscule pour d'autres, une image de la langue française in aeterna specie : « Je pensais que cela avait toujours existé » ; « Je ne me suis jamais posé la question ».

## B) La matérialité langagière : la carte n'est pas le territoire.

- 19 La référence à l'objectivité - posée de façon absolue - peut être bien ancrée chez une partie des apprenants. Tout enseignant de communication a fait, un jour ou l'autre, l'expérience de cette référence comme obstacle dans une dynamique de formation <sup>7</sup>.
- 20 Nous mettons les apprenants en situation de se référer à la notion d'objectivité, en proposant différents textes (extraits de récit de vie, interventions dans un conseil d'administration de Maison de Jeunes, couples question-réponse tirés de débats télévisuels) ; nous demandons de distinguer, dans ces textes, « ce qui est de l'ordre du jugement ou de l'évaluation explicite et ce qui apparaît comme relation de faits, d'événements, d'états de chose »<sup>8</sup>.
- 21 L'analyse de ce travail permet une prise de conscience qu'un texte n'est pas une pure retranscription descriptive d'une réalité ; qu'il procède d'un point de vue, d'un cadrage d'une réalité ; l'effet de réalité, d'objectivité d'un texte peut être mis en perspective : les lectures bien évidemment diffèrent ; les participants explicitent leurs positions, et perçoivent en outre la diversité des normes et des valeurs qui a guidé leurs lectures ; le lecteur apparaît comme sujet co-producteur de sens, éventuellement pris dans un effet d'objectivité. Mais les échanges sont possibles, la confrontation des points de vue fructueuse entre les participants parce que nous maintenons fermement, pendant ce temps d'analyse, une question : « qu'est ce qui est écrit, matériellement écrit ? » ; cette question casse les dérives interprétatives et introduit l'attention à la matérialité langagière. Si la diversité des textes permet une première sensibilisation aux genres discursifs, c'est bien la matérialité même de la langue que nous soulignons.
- 22 Saisir chaque opportunité qui permette de mettre en perspective que la langue n'est pas transparente à la réalité, « que la carte n'est pas le territoire » est une pratique constante de ce début de formation. De même, nous sommes attentive à l'expression de l'image d'une langue catalogue où les mots seraient les choses pour introduire la notion de la « langue filet » : comment un travail langagier pourrait-il s'engager, si la langue n'est pas prise en compte dans sa matérialité, dans sa complexité ? <sup>9</sup>.

## Le sujet parlant pris dans la langue.

- 23 La langue comme outil d'expression de la pensée et de communication est une représentation de la langue qui fait partie du savoir préalable de nombreux apprenants ; pour certains, un idéal se profile : bien connaître la langue serait maîtriser et l'outil et ...la communication. (Héritage scolaire ? peut-être ; imprégnation de certains manuels où le postulat de maîtrise imprègne des approches technicistes de la communication ? sans doute...).
- 24 Ouvrir une référence à Benveniste, proposer à la lecture quelques paragraphes où Benveniste critique simplement et fermement une conception qui fait de la langue un outil <sup>10</sup>, pour poser l'homme pris dans la langue, introduire son questionnement et présenter les marques de la personne dans le langage, sont des apports précieux dans cette pédagogie de la rupture : il s'agit ici de bousculer et l'image d'un locuteur/scripteur

maître de la langue, neutre, non engagé dans son énoncé, pour mettre en perspective une conception de l'homme tout à la fois acteur et agi dans le langage <sup>11</sup>.

- 25 Que le langage, dans sa matérialité même, engage l'être parlant dans son rapport au monde, aux autres, et à lui-même, peut dès lors être entendu ; qu'un apprentissage langagier nécessite un double processus d'objectivation et de subjectivation, dans une activité dialogique, peut être posé et accepté comme base de travail.

## Les effets de cette introduction.

### La constitution des modes de travail collectifs.

- 26 La matérialité langagière est une notion précieuse pour introduire l'exigence d'une écoute active parmi les apprenants : être capable de reformuler une intervention ou de saisir quels mots ont fait jouer le déclic de la surdité soudaine, être capable de repérer un point de désaccord et les différentes logiques argumentaires développées, d'identifier ce qui dans une intervention a suscité un bouquet d'interprétations divergentes, de pointer les glissements sémantiques, les étapes d'une discussion. Il s'agit de développer une attention au dire et aux modalités du dire, au point de vue l'autre, à la façon dont il perçoit, découpe, construit une réalité dans le langage, bref, d'être attentif à « la matérialité langagière » mise en oeuvre.
- 27 Cette notion est essentielle dans la constitution des modes de travail collectifs ; elle définit un espace de travail : l'apprentissage de la distanciation dans l'écoute, dans la prise de parole, l'attention au langage, celui des autres et le sien, ouvrent les conditions d'une mise au travail individuelle et collective.
- 28 L'enjeu n'est pas mince en début de formation quand se constituent les conditions d'échange et de réflexion collective, pour un groupe en formation longue.

### L'appropriation d'un vocabulaire opératoire.

- 29 Quand nous retrouvons ultérieurement les groupes pour un travail sur un objet langagier spécifique, un vocabulaire de base est constitué : la référence mobilisée par les participants est celle de « l'objectivation/subjectivation ». Le thème de l'objectivité et son succédané (neutralité) ne sont plus présents. S'il arrive parfois qu'un participant se réfère à l'objectivité, posée de façon absolue « tu n'es pas objectif », le plus souvent au cours d'un échange entre participants un peu passionnés) une régulation s'instaure entre participants, et cette référence ne fait plus obstacle à la dynamique de travail du groupe dans l'approche d'une situation ou d'un objet langagier. La perspective des apprenants, leur rapport à l'apprentissage langagier semble de fait « déplacé ».

### Les effets sur la démarche d'apprentissage.

- 30 Cette approche d'un apprentissage langagier contribue à modifier le rapport au savoir des apprenants : en effet, l'illusion de l'objectivité comme absolue - avec son corrolaire : « la subjectivité c'est mal » - mutile l'apprenant dans son rapport au savoir : les effets sont particulièrement ravageurs dans les modes de lecture. Comment situer, questionner, relativiser un texte ? Comment lire de façon active, élaborer une lecture critique, se repérer dans un univers discursif, si une subjectivité n'est posée, assumée comme telle ?

Comment observer ? Observer une situation de travail, un dispositif d'action, le fonctionnement d'une institution... etc : le thème est fréquent dans une formation d'A.S.S.C. où l'observation accompagne rapports de stage et mémoire de fin d'étude... « l'observation » résulte bien d'une dialectique entre objectivation et subjectivation. Il est nécessaire de poser un point de vue, de construire un objet ; la réalité ne parle pas d'elle-même : il convient de l'interroger.

- 31 Comment aussi construire un exposé, un rapport, un mémoire sans poser et soutenir des choix, « un engagement » ? (pour reprendre une expression fréquente parmi les apprenants « Il ne faut pas être engagé »).
- 32 Comment enfin s'orienter dans les approches diverses à l'intérieur d'une discipline, comment s'approprier et construire un savoir en niant la subjectivité à l'oeuvre ?
- 33 Niée, la subjectivité est partout et ne se travaille pas.
- 34 La reconnaître au coeur du langage ne serait-ce pas une condition nécessaire (mais non suffisante !) pour qu'une démarche de formation puisse s'engager ?
- 35 La réponse à cette question ne relève plus d'une unité ponctuelle, mais de l'orientation même du dispositif de formation, et de la place qui est celle de l'apprenant dans ce dispositif : « objet, sujet, ou acteur ? ».

## Les enjeux d'une professionnalisation.

- 36 Nous avons pris appui sur une pratique mise en oeuvre dans le cadre d'une filière de formation professionnelle continue d'A.S.S.C. (Bac + 2) . Dans l'évolution actuelle du champ du travail social, l'approche semble transférable aux nouvelles filières de formation (Bac + 4) qui se mettent en place :
- 37 L'évolution du travail social :
- 38 Un certain nombre de données, notamment économiques et politiques, ont contribué ces dernières années à modifier le champ du travail social :
  - économiques : crise de l'emploi, nouvelles logiques de paupérisation, précarisation de l'insertion sociale des jeunes...
  - politiques : la décentralisation, comme redistribution des compétences et des rôles, comme exigence d'une collaboration accrue avec tous les acteurs de la vie locale et d'une plus grande « transparence » de l'action sociale à l'égard des usagers, de l'opinion, et des décideurs.
- 39 Ces évolutions entraînent une redéfinition du travail social et ouvrent la question, dans un contexte social de forte compétition scolaire, d'une qualification plus étendue des travailleurs sociaux : les offres de formation supérieure se multiplient <sup>12</sup>.
- 40 Les filières de formation :
 

*La certification des formations : Un partenaire quasi incontournable : les universités :* dans un jeu momentanément ouvert, les acteurs institutionnels jouent les cartes qui sont les leurs, au-delà des positions figées des filières de formation professionnelles initiales ; Un repositionnement des acteurs s'opère : l'université apparaît comme un partenaire quasi incontournable du champ professionnel : organisatrice ou co-organisatrice de formation, ou point de passage obligé dans la négociation d'équivalences universitaires et dans l'engagement de démarches d'homologation.

41 *Un public de travailleurs sociaux.*

Au-delà des clivages qui marquent les différentes professions du travail social (A.S., E.S., A.S.S.C) et des cloisonnements des formations professionnelles initiales, ces filières proposent une formation supérieure de « travailleurs sociaux ». Ne s'agit-il pas, au delà des pesanteurs institutionnelles du présent, et du poids du passé, (chaque profession est née de conjonctures économiques et sociales spécifiques, a son histoire), d'orienter vers un décroisement, un désenclavement des acteurs ?

Ces formations visent un public de professionnels titulaires d'un diplôme de formation professionnelle initiale ayant un certain nombre d'années d'expérience professionnelle en contact direct avec un public, ou des fonctions de responsabilité. En bref, il s'agit de recruter, de sélectionner des praticiens certifiés et confirmés.

Pour ces publics, on suppose qu'il existe un champ professionnel élargi « le travail social » partiellement déconnecté des professions d'origine. Une des conséquences directe de ce présupposé actuel résiderait alors dans l'organisation de formations visant des capacités « méta-professionnelles » du type gestion des ressources humaines, élaboration de projets interinstitutionnels etc...

42 *Influence de l'université et de la certification : Le M.P.T.1 comme mode de travail pédagogique dominant ?*

Les formations professionnelles initiales d'éducateurs et d'animateurs ont été longtemps été traversées par le clivage « théorie/pratique » ; « formation universitaire, formation professionnelle », « place et rôle des professionnels dans une formation universitaire », et inversement, « intervention ou non d'universitaires dans une formation professionnelle » sont des thèmes qui ont marqué l'histoire récente des filières de formation professionnelle initiale ; la création des Départements Carrières des I.U.T. a d'ailleurs ravivé ces débats. Mais bien peu des acquis de la F.P.C., interrogations et théorisations des pratiques, semble aujourd'hui encore transféré dans le champ du travail social où l'on se réfère plus, semble-t-il, aux notions qu'aux analyses élaborées dans le champ de la F.P.C. : l'alternance mais pas les interrogations de l'alternance, les objectifs comme référence mais non comme pratique ; la transversalité comme thème incantatoire...

Dans ce contexte, c'est le mode de travail pédagogique le plus classique, celui qu'analyse M. Lesne sous le nom de M.P.T.I, qui semble bien aujourd'hui dominer dans les formations supérieures du travail social. Rappelons brièvement que M. Lesne dégage trois grands modes de travail pédagogique où les apprenants sont considérés en dominante comme objets, sujets, ou acteurs de socialisation. Le M.P.T.I, comme mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative, considère l'individu comme objet de formation, par l'imposition d'une qualification professionnelle et sociale.

Que, dans ce mode de travail pédagogique, les apprenants, puissent être perçus comme « ayant des difficultés d'écriture, de lecture », ne surprendra guère. Ne conviendrait-il pas d'abord de référer ces « difficultés » à la place de l'apprenant dans un dispositif de formation ?

*Ne deviendrait-il pas nécessaire, pour les enseignants de communication, non seulement de théoriser leurs « pratiques pédagogiques enseignantes », mais aussi de négocier, dans la « pratique pédagogique politique », les conditions qui déterminent cette « pratique pédagogique enseignante » ?*<sup>13</sup>.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Benveniste, E.**, (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1974, pp..
- Braudel, F.**, (1986), *L'identité de la France*, Paris, Arthaud, pp. 72-83.
- Darré, J.P.**, (1978), *Liberté et efficacité des groupes de travail*, Paris, les Éditions Ouvrières, pp. 14-20.
- Delforce, B.**, (1990), « Du mode d'existence sociale d'objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux », *Etudes de communication*, n°11.
- Ghiglione, R. et alii**, (1989), *Je vous ai compris ou l'analyse des discours politiques*, Paris, Armand Colin.
- Malglaive, G.**, (1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig.

## NOTES

1. Cette filière recrute un public généralement en fonction d'animateur, composé de bacheliers, et de non bacheliers, recrutés sur examen spécial d'entrée en I.U.T. L'enseignement d'expression communication représente environ 200 heures sur 1600. L'unité de formation que nous évoquons est d'une durée de 35 heures. Organisée en « stage » d'une semaine, elle regroupe une quinzaine de participants ; elle donne lieu à une évaluation formative, remise à l'étudiant.
2. Cf. B. Delforce, « Du mode d'existence sociale d'objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux ».
3. L'existence d'une équipe enseignante a rendu possible ce travail.
4. Sur une pédagogie axée sur les représentations, cf. notamment A. Kerlan, « La notion de représentation : une exigence pédagogique et culturelle », *Éducation Permanente*, 90, 1987, pp. 69-80.
5. Il s'agit de partir des représentations... non de s'y tenir ! G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F., 1990.
6. F. Braudel, *L'identité de la France*, Paris, Arthaud, 1986, pp. 72-83.
7. Sur le poids du « jugement d'objectivité » et ses incidences sur l'activité de lecture et de commentaire d'articles de presse, voir B. Delforce, « L'étude de la presse : les critères du jugement d'objectivité chez le lecteur et les représentations relatives à l'expression », *Bulletin du C.E.R.T.E.*, 5, 1985.
8. Pour exemple, cf. R. Ghiglione et alii, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin, 1980, pp. 19-24.
9. J.P. Darré, *Liberté et efficacité des groupes de travail*, Paris, les Éditions Ouvrières, 1978, pp. 14-20.
10. E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1974, pp..
11. R. Ghiglione et alii, *Je vous ai compris ou l'analyse des discours politiques*, Paris, Armand Colin, 1989.
12. Ce phénomène est manifeste dans la région Nord-Pas de Calais
13. G. Malglaive, *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1981.

---

## RÉSUMÉS

Martine Hedoux analyse une pratique de formation à l'écriture d'un public en formation professionnelle, paradoxalement identifié comme « de niveau bac+4 » et, simultanément, considéré comme « ne sachant ni lire, ni écrire » : elle montre et décrit les obstacles que constituent pour ces apprenants leur pseudo-savoir sur la langue et leur idéologie linguistique.

## INDEX

**Keywords** : vocational training, university education, expression techniques, writing, orality, language learning, social work, linguistics

**Mots-clés** : formation professionnelle, formation universitaire, techniques d'expression, écriture, oralité, apprentissage de la langue, travail social, linguistique

## AUTEUR

### MARTINE HÉDOUX

**Martine Hédoux.** CERTEIC/GERICO. Université Charles de Gaulle-Lille III