

# **FORMER DES ECRIVANTS**

## **Intérêts, limites et risques de l'écriture autobiographique au travail, et dans le cas particulier de la formation d'adultes**

**Rozenn Guibert**

**Dominique Martre**

Nous sommes toutes les deux des formatrices. Nous ne sommes pas des praticiennes de l'analyse du travail, des comptes rendus d'activités ni du récit de vie. Nous utilisons l'écriture en formation d'adultes, à partir de l'expérience et/ou des pratiques des formés.

Nous nous situons essentiellement dans le point 3 de la problématique, soit comment « écrire l'expérience (plus largement que le travail), pour aider au développement personnel, remettre en mouvement, aider à constituer son identité et à formuler un projet.

Même si, Dominique Martre (2009) a, par ailleurs, écrit un récit autobiographique de type « témoignage littéraire à destination d'un large public » (point 4). Il s'agit d'un récit sur la rencontre de son fils adoptif avec sa famille vietnamienne, ce récit s'inscrivant dans une problématique sociale : « l'adoption ouverte », c'est-à-dire faut-il permettre aux enfants adoptés que s'établissent des liens entre leurs familles d'origine et leurs familles adoptives.

Nos analyses nous ont conduites à faire la différence entre des actions de formation dans lesquelles l'écriture autobiographique est une fin en soi et des actions dans lesquelles elle est un moyen. Ce qui nous a surtout permis de mettre en évidence l'importance de préciser, de façon contractuelle, la nature et la diffusion des textes produits.

### **Actions de formation analysées**

Nous nous appuyons ici sur l'analyse de plusieurs actions de formation menées seule ou à deux pour préciser les intérêts, les limites et les risques de l'écriture autobiographique en formation d'adultes. Nous présenterons d'abord trois actions limitées dans le temps et dont la publication était contractualisée, puis deux actions répétées et qui ont connu différents avatars.

### **Trois actions ponctuelles d'écriture collective sur ses pratiques**

Il s'agissait explicitement dans les trois cas d'accompagner l'écriture de collectifs de travail

pour formaliser et diffuser des expériences, avec pour objectif explicite et contractualisé la diffusion officielle des écrits produits : l'une ancienne, l'autre récente, menées ensemble, et une expérience que Rozenn Guibert mène actuellement.

### ***Ecrire pour constituer son identité professionnelle dans le cas d'un nouveau métier***

En 1993, le Collège Coopératif de Bretagne nous a demandé, dans une visée de professionnalisation et plus précisément de constitution d'une identité professionnelle pour un métier nouveau, d'accompagner des responsables de développement social de quartier dans la rédaction d'une brochure sur leur activité.

### ***Pour diffuser de « bonnes pratiques »***

En 2009, dans le cadre du projet de coopération « Qualité », pour le Ministère de l'éducation du Sénégal, à Dakar, à la demande de Véronique Petetin, nous avons accompagné des enseignants qui écrivaient pour formaliser et diffuser leurs expérimentations pédagogiques : par exemple, « la main à la pâte » et des expositions ... pour les enseignants des matières scientifiques, du théâtre à l'école et l'utilisation du rap poétique en classe de Français...

### ***Pour formaliser et diffuser une expérience innovante***

En ce moment, depuis juin dernier, Rozenn Guibert accompagne, pour le CIRPP (Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris) de la CCI (Chambre de Commerce et d'Industrie) de Paris - Ile de France, un groupe d'enseignants qui, eux aussi, écrivent pour formaliser et diffuser leur expérience : en recherche-action, ils mettent en place dans leur classe une pédagogie innovante.

### ***Des objectifs précis de publication ont permis la construction de l'interlocution***

Les deux premiers accompagnements ont été des actions focalisées sur des pratiques collectives et dont la production écrite - le texte final -, était adressée à des publics que l'on pouvait travailler à préciser avec les auteurs : « analyser la situation d'énonciation et construire l'interlocution » (Guibert, 2003). Ce travail a été illustré par le clin d'œil du titre de la brochure rédigée par les responsables de développement de quartier : « A nos pairs et à nos maires ».

Le troisième accompagnement n'est pas terminé. Mais déjà, en juillet dernier, le groupe d'enseignants et les responsables pédagogiques ont présenté leur expérience à d'autres enseignants et responsables pédagogiques avec un échange de questions- réponses. Ils ont ainsi diffusé leurs écrits dans un cercle restreint - c'est ce que Guibert (2003) nomme « avant-textes » - et ont pu s'adresser à leurs futurs lecteurs construits ainsi incarnés.

## **Deux actions de formation longue dans lesquelles les modalités d'écriture et de diffusion ont varié**

Nous allons présenter de façon plus détaillée deux autres expériences dans lesquelles l'écrit était un moyen et non une fin et nous verrons qu'elles ont été sujettes à des dérives par l'attrance que provoque la publication des récits de vie.

Il s'agit de formations longues et répétées. Il va être possible de dégager de leur analyse la nécessité de contractualiser les modalités d'écriture et les conditions de la diffusion des textes.

### ***Ecrire pour travailler sur soi***

Dominique Martre a mis en place, il y a sept ans, dans cinq territoires du Gers un dispositif d'accompagnement et de formation de personnes allocataires du RMI - maintenant RSA : « Passerelle ». Cette action qu'elle a conçue et qu'elle co-anime avec un autre formateur, se situe bien en amont du retour à l'emploi. Les personnes ont en effet besoin de retrouver de l'estime de soi et de la confiance en elles, en s'appuyant sur leurs réussites, leurs ressources, leurs valeurs pour commencer à se remettre en mouvement et à élaborer un projet à leur mesure. L'écriture autobiographique est ici à visée développement personnel ; il n'y avait pas d'objectif de publication.

Pourtant, au moment de la création du dispositif, les récits autobiographiques, faits de manière collaborative, à l'oral puis à l'écrit, ont donné lieu sous l'impulsion des premiers participants, à la réalisation d'un journal : « Passerelle ». Il servait d'appui à une intervention orale préparée par les formés à l'intention des travailleurs sociaux et des élus de leur unité territoriale, auxquels il était distribué. Les lecteurs-auditeurs étaient saisis par la qualité tant de la prise de parole que de la publication et avaient du coup un autre regard sur ce public de « Rmistes » devenus acteurs de leur parcours et de leur projet. Un regard valorisant.

La dérive a consisté dans le fait qu'au bout de trois ans, l'effet « exhibition » a pris le pas sur la visée de développement personnel. Certes, le travail d'écriture permettait de préserver du voyeurisme. Par exemple, si les titres des articles étaient en effet « choc », ils ne racontaient pas tout de l'intime :

- « Bâtir sur mes ruines »
- « Je suis la femme sans »...
- « Le travail me manque »
- « Ce n'est pas parce qu'on a passé la quarantaine qu'on n'est plus bon à rien »
- « C'est la honte d'être au RMI »
- « Redevenir vivante »

Néanmoins, le moyen était devenu la fin, une sorte de spectacle de « fin d'année » attractif, émouvant, étonnant, qui a fait la réputation de ce dispositif mais, à notre sens, au détriment du véritable objectif.

Car si certains participants étaient portés par leur réalisation au sein du stage Passerelle, pour d'autres la production finale était difficile : se mettre à nu - quand parfois ils dissimulaient leur statut de « Rmiste » à leur entourage -, affronter un public. Par ailleurs, après le temps fort de la présentation publique, il y avait un passage à vide non relayé, la plupart du temps, par les travailleurs sociaux qui les accompagnaient.

Nous sommes donc revenus à une exploitation en interne des récits autobiographiques. Ils donnent lieu à des fiches synthétiques personnalisées, produites en fin de formation et mentionnant les réussites, les ressources, le projet et le plan d'action. Le dernier jour, les travailleurs sociaux qui suivent les participants de Passerelle, se joignent au groupe et aux formateurs et réagissent de manière constructive aux projets présentés par leurs auteurs, car par le biais du travail coopératif (écrit et oral), ces projets ont pris de la consistance et du sens. Les travailleurs sociaux peuvent alors ouvrir des pistes, répondre aux questions, donner des informations et surtout prendre ainsi le relais de l'action. Les formés gardent leurs fiches comme traces et comme outils personnels de suivi. C'est moins spectaculaire mais au final beaucoup plus utile tant aux allocataires du RSA qu'à leurs accompagnants.

A partir de cette action, et parallèlement au dispositif de formation, Dominique Martre a commencé à mettre en place un autre projet à visée plus militante. Il s'agit d'interviewer des participantes des différents stages et de mettre en forme leurs récits, pour montrer comment dans des situations de grande difficulté, voire de détresse, ces femmes luttent pour s'en sortir dans un contexte politique et économique de plus en plus maltraitant pour elles. Elle a dissocié les deux projets. Le premier (« Passerelle ») est à visée développement de soi, le second est clairement à visée éditoriale.

### ***Ecrire pour se former par la recherche-action***

Rozenn Guibert a conçu et animé depuis de nombreuses années des formations à la lecture-écriture dans les formations au Dheps pour différents collèges coopératifs. La formation au Dheps est ouverte sans condition de diplôme préalable, mais il faut justifier d'une expérience professionnelle ou militante de plusieurs années. Il s'agit d'une formation longue : trois ans. Elle repose sur les principes (Desroche, 1971) de la pédagogie coopérative et de la recherche-action individuelle (recherche d'un praticien à partir de son activité). Il s'agit donc d'une recherche fortement impliquée qui suppose tout un travail du chercheur-acteur sur son parcours et son projet. Pour cela, Desroche proposait aux dhepsiens de faire leur « autobiographie raisonnée » à partir d'une grille d'analyse sous forme de tableau qui a largement été reprise, mais le plus souvent de façon réductrice.

Ce tableau (en annexe 1) comporte six colonnes : âge, années, études formelles, études non formelles, activités sociales, activités professionnelles. Chacun remplit ce tableau. Puis il relit et relie - éventuellement avec différentes couleurs (en annexe 2) ses expériences ; il peut y suivre différents parcours et à partir de différentes lectures, découvre, cerne des points clés, des résonances, des récurrences, des échos, des liens... et peu à peu, il trouve des pistes, il élabore différents projets en fonction des intérêts, des atouts qu'il se découvre.

Bien sûr, il est possible de ne pas tout écrire, ni tout dire à l'autre en réponse à ses questions ! Et surtout, cet écrit en sa forme de tableau reste inachevé, ouvert. Il n'est diffusé qu'à l'intérieur du groupe de travail, c'est un avant texte, Il se constitue dans une

alternance d'oral et d'écrit, de questions et de réponses, de travail individuel et collectif. Il sera repris, complété, réécrit par la suite sans doute. Les participants peuvent ainsi travailler sur différentes dimensions identitaires (Guibert, 2008). On évite mieux la « reconstruction d'après coup » qu'entraîneraient la « logique du récit » et le désir de se présenter comme un « sujet unifié » (Didier, 1976). Ce que Bourdieu (1986) dénonce comme « illusion biographique ».

Mais, au moment de la mode des histoires de vie en formation, dans certaines formations au Dheps, le tableau a été délaissé et prolongé par un récit. Bruner (2002) souligne la force de ce genre. Et certes, plus les récits étaient rédigés et plus ils étaient forts et émouvants, mais en même temps, plus ils étaient finis, achevés. Devenant une « œuvre » (Meyerson, 1995), ils devenaient aussi une étape difficile à dépasser dans le processus général de la recherche-action et de son écriture. Or, après avoir rédigé ces récits de vie, il fallait que les dhepsiens passent à une autre forme d'écriture et l'écriture des mémoires qui leur était présentée comme une écriture avec de grandes exigences scientifiques (les mémoires devaient être validés par Paris III, Sorbonne nouvelle) leur paraissait tout autre que le récit et inatteignable.

## **En conclusion**

Récapitulons ce que ces analyses nous ont permis de dégager.

### ***Des modalités pédagogiques***

Définir (Guibert, 2003) et distinguer nettement les différentes phases et les différentes situations de diffusion des écrits produits : « egotexte » (texte pour soi), « avant textes » (textes diffusés dans un cercle restreint, par exemple les groupes accompagnés), « textes » (textes publiés qui peuvent circuler au-delà des groupes) ;

Alterner oral et écrit ;

Alterner travail individuel et en groupe.

### ***Mais surtout des principes***

Dans une optique de pédagogie coopérative, le travail de relectures-réécritures se fait à plusieurs ; l'écriture est complétée, prolongée par les questions des autres. Ce qui ouvre « l'identité de l'auteur, du narrateur et du personnage » que l'on trouve dans le journal intime (Didier, 1976) et dans l'autobiographie.

Tout au long du processus, le formateur et le groupe sont une aide à la réflexion et à la formulation, mais toujours avec le souci de ne pas confisquer la parole à son profit. Il s'agit, par exemple, de permettre à la personne de dire avec ses mots propres, pour qu'elle et le groupe les entendent, les reçoivent et y réagissent.

La satisfaction d'arriver à un texte publié est indéniable et précieuse. L'« œuvre » et sa diffusion permettent à un auteur ou à un groupe de constituer son histoire, sa culture, en même temps qu'il affirme son « identité énonciative » (Guibert, 2003), un statut d'auteur. Le défi que suppose une production aboutie et diffusée est motivant, stimulant.

Mais pour éviter les risques et les dérives que nous venons de voir, il est indispensable que cette diffusion soit contractualisée et que les moyens pour y parvenir soient suffisants. Le contrat doit être parfaitement clair, contrat que le formateur passe avec les commanditaires et contrat passé avec les participants : les « écrivants » ou les « écrivains » (Barthes, 1964). Ce qui suppose un gros travail d'éclaircissement et de négociation vis à vis des commanditaires. Même si nous faisons l'hypothèse que l'écriture est un processus commun (Martre-Micaleff et Petetin, 1995, Guibert, 2003), la différence est grande entre écrire un texte « transitif » qui a un objectif au delà du texte – et encore plus, comme dans nos formations, un texte qui n'a comme objectif que d'être un moyen pédagogique - et écrire un texte « intransitif » comme c'est le plus souvent le cas en ateliers d'écriture littéraire. Et cette différence tient essentiellement au contrat passé entre auteur et lecteur. Nous proposons ce travail de récits « comme des “instruments“ (...) d'éducation » (Lejeune 1996).

Le contrat doit préciser aussi, outre les objectifs de la formation, les modalités et les phases de la diffusion des écrits. Et ce contrat ne peut pas être modifié pendant la formation. Demander à un groupe, en cours de route ou à la fin, s'il veut que les textes produits soient diffusés alors que les formés ne se sont pas inscrits dans cet objectif et que les textes n'ont pas été écrits dans cette optique, c'est lui faire violence : les participants peuvent ils réellement refuser, qu'est-ce que ce refus signifierait pour chacun vis à vis de lui même et des autres ?

Le chemin peut être plus important que le résultat ; il est alors nécessaire de revaloriser les brouillons, les avant-textes ; un écrit peut rester inachevé.

Travail d'écriture et travail sur l'identité sont intimement liés : si l'objectif est de devenir auteur, de publier un texte, un mémoire, c'est sur l' « identité énonciative » qu'il s'agira de travailler : permettre au formé de prendre place dans l'univers de discours visé, lui faire pratiquer le type d'écriture, lui permettre de connaître les rituels sociolinguistiques du genre discursif attendu.

Celui qui écrit - quand il n'a pas l'habitude de voir ses écrits diffusés - mesure-t-il toujours ce qu'il livre - et qui circulera peut être au-delà du cercle de lecteurs prévu ? Ce que le regard de l'étranger risque d'avoir de voyeur et d'intrusif ?

Celui qui accompagne l'écriture, n'a-t-il pas tendance à entraîner les écrivains vers l'émotion, le sensationnel, l'exhibition pour obtenir des résultats, par exemple par rapport à des décideurs, des financeurs ?

## Bibliographie

- BARTHES Roland. (1960) 1964. "Ecrivains et écrivains". In : *Essais critiques*. Paris : Seuil, 278 p. 1ère édition : coll. Tel Quel. pp. 147-154.
- BOURDIEU Pierre, 1986. "L'illusion biographique". *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63.
- BRUNER Jérôme, 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz
- DESROCHE Henri. 1984. « Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée ». *Document U. C. I.*, 135 p.
- DIDIER Béatrice. 1976. *Le journal intime*. Paris : PUF. 207 p.
- GUIBERT Rozenn. 2003. *Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 184 p.
- GUIBERT Rozenn 2008. « Identités et écritures en formation ». In : Kaddouri Mokhtar, Lespessailles Corinne, Maillebouis Madeleine, Vasconcellos Maria (eds.) *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan. pp. 381-391.
- LEJEUNE Philippe (1975) 1996. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil. 383 p.
- MARTRE-MICALEFF Dominique. 2009. *Mon enfant en terre lointaine - une adoption ouverte*. Toulouse : Privat. 95 p.
- MARTRE-MICALEFF Dominique, PETETIN Véronique. 1995. *Rédaction administrative*. Ministère des finances. Centre de formation professionnelle et pédagogiques.
- MEYERSON Ignace. (1948) 1995. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel. 293 p.