

**« AU FOND, QUAND MON TEXTE CHANGE,
JE CHANGE AUSSI. »**

Dominique Morizot
Université d'Aix-Marseille

À Randa Khatir et à tous les étudiants qui ont suivi le cours que je présente ici ; à ceux qui ont contribué sans le savoir à cet article.

« Cela nécessite une politique de la réintériorisation. »

Bernard Stiegler

EN OUVERTURE

Enseigner l'écriture, ici à des étudiants en sciences de la communication, là à des stagiaires de la formation continue, porteurs d'un métier et inscrits dans un contexte professionnel, c'est tenter de faire d'eux des auteurs. L'auteur est celui qui a développé un savoir qui lui donne « autorité ». Un savoir relatif à l'écriture en tant qu'énonciation. Cette autorité fait de lui un sujet en même temps qu'un acteur du lien social, conscient de sa contribution aux réseaux de significations qui circulent dans l'espace public et lui donnent sens. Or, ce savoir fait généralement défaut. Et c'est à son élaboration que je souhaite contribuer à travers mes enseignements, avec tout ce que le savoir a de réflexif, de singulier et de généralisable, de transmissible.

Cet article rend compte d'un enseignement d'écriture professionnelle qui trouve ses fondements dans les sciences de l'information et de la communication, et s'engage donc dans une approche communicationnelle. Intitulé « L'écriture comme médiation », il est destiné aux étudiants de deuxième année du master de « Communication des organisations » de l'Université de Provence, transformé à la rentrée 2012 en master de « Communication et développement durable¹ ».

L'affirmation toute nuancée qui donne son titre à l'article, « Au fond, quand mon texte change, je change aussi », est celle d'une étudiante. Elle l'avait inscrite au bas d'une page de réflexion à propos de ce qui s'était modifié ici de son rapport à l'écriture, et avait intégré cette page à son travail final. Rien de tel n'avait pourtant été demandé. Il s'agissait sans doute d'une forme de l'urgence : une urgence à dire et à formuler, comme une impatience du signe. La lecture de cette phrase avait suscité en moi une émotion, politique autant qu'esthétique. Elle m'avait mise à mon tour dans une urgence : énoncer, pour mieux analyser et pour transmettre. Écrire, donc. La proposition de publication de *Recherches* est venue affermir cette nécessité et a donné lieu à une première ébauche d'article. Et puis s'est faite une « rencontre lisante² » : celle de la contribution de Bernard Stiegler au n° 401 de la revue *Esprit* intitulé *Inattention : danger !*, sous le titre : « Le numérique empêche-t-il de penser ? » Sa lecture a ouvert ma réflexion à la notion d'attention et à la manière dont celle-ci peut s'articuler au savoir, notamment à ce savoir vers lequel je tends dans ma pratique d'enseignante. Et l'article en est devenu porteur.

Cet article donc présente un cours. En premier lieu, dans son déroulé. En second lieu dans les préalables pédagogiques qui le soutiennent. Vient enfin la mise en regard de la dimension théorique des objectifs de ce cours avec l'appropriation qui en est faite par les étudiants. En tous cas, avec ce qu'ils en disent à très court terme. Depuis trois années, en effet, ayant donc à l'esprit la rédaction d'un article, j'ai formulé systématiquement une demande aux étudiants à l'issue du Master 2 : en quoi les enseignements d'écriture ont-ils modifié leurs pratiques d'écriture, et leur rapport à l'écriture³ ? Ou pas.

Ces objectifs pédagogiques s'articulent ainsi au savoir et à la théorie, *articuler* consistant à nommer, à distinguer et à lier, à situer donc, et à construire. Ce que je tenterai de faire.

1. Cette transformation coïncide avec la fusion des trois universités qui a donné naissance à Aix-Marseille Université.

2. « Livresque » est si péjoratif ! Et puis, il ne s'agit pas de livre.

3. Au cours des années précédentes, quelques-uns l'avaient donc fait spontanément. Les citations extraites des réflexions et commentaires faits par les étudiants sont en retrait (à gauche et à droite), les blancs et sauts de paragraphes correspondant au passage à un autre étudiant. Les critères de sélection de ces extraits sont les suivants : qu'ils puissent être mis en regard avec les grands axes théoriques qui fondent mon enseignement en étant porteurs d'une intériorisation du savoir. Ainsi, toute reprise mot à mot d'éléments du cours a été laissée de côté.

« À SAUTS ET À GAMBADES », MAIS AUX PETITS POINTS : UN DÉROULÉ

D'une durée de 12 heures réparties en quatre séances, l'enseignement concerné s'inscrit dans un cours de 36 heures lui-même intitulé « Médiation des savoirs et des cultures ». J'en assure ainsi le tiers, dans une alternance un peu aléatoire, en bonne collaboration et en complicité intellectuelle avec l'enseignant en assurant les deux autres tiers.

En première année de master, les étudiants ont suivi deux cours dont j'assume la responsabilité : un cours d'« initiation à la sémiotique » de 12 heures et un cours d'« écriture professionnelle » de 20 heures⁴.

L'origine des étudiants, lorsqu'ils intègrent ce master, est très diverse : licences de communication, bien sûr, mais aussi de langues étrangères appliquées, d'histoire, de lettres modernes. Certains ont des DUT, notamment de marketing. Et ils sont assez rares à intégrer ce master directement en seconde année, soit en arrivant d'un autre master.

L'initiation à la sémiotique les aura rendus sensibles à ce qu'il nous faut bien admettre comme une évidence : la signification ne peut se réduire à l'intention de qui produit la forme signifiante. Admettre dès lors le « feuilleté de la signifiante »⁵ et son incertitude. L'incertitude et l'acceptation de l'indécidable en lieu et place d'une prétendue maîtrise du sens vers laquelle ils tendent, et dont nous ne mesurons assez ni l'arrogance ni la force d'homogénéisation et de desubjectivation⁶. Pourtant, nous le savons et il faut s'y faire : finalement, « dans le texte, seul parle le lecteur⁷ ». S'y faire, et l'apprécier dans toute sa dimension : « L'homme démocratique est un être de parole, c'est-à-dire aussi un être poétique, capable d'assumer une distance des mots aux choses qui n'est pas déception ou tromperie mais humanité, capable d'assumer l'irréalité de la représentation. Cette vertu poétique est une vertu de confiance.⁸ »

Le cours d'« écriture professionnelle » prend, quant à lui, la forme d'un atelier. Après une vaste introduction théorique, s'y fabrique du texte, et donc de la forme et de la matérialité, en même temps que du sens et du rapport à l'autre. Cette forme signifiante a ceci de particulier, qui la rend sans doute si difficile : un code chargé d'arbitraire (l'arbitraire du signe) en est le matériau et le geste en quoi elle consiste est une adresse. Adresse vers l'autre, le lecteur, toujours à venir parce qu'absent de l'espace de l'interlocution. Parole *in absentia*. Nous avons peu de mots, en effet, pour dire l'écriture : elle est à la fois le texte produit, la production du signifiant, le processus de production de signification et l'adresse. À écrire, et à lire ce qui aura été écrit par chacun, pour au besoin l'écrire et le lire encore, les étudiants se seront emparés de la nécessité d'écrire pour être lus tout en faisant l'expérience du

4. Ces deux enseignements ont fait chacun l'objet d'une contribution aux 1er et 2e Colloques internationaux sur la sémiotique, la didactique et la communication de l'Université Yahia Farès de Médéa, en Algérie.

5. Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, p. 22-23.

6. Ces deux termes sont empruntés à B. Stiegler.

7. Roland Barthes, *S/Z*, p. 157. « La parole est moitié à celui qui parle. » avait déjà affirmé Montaigne.

8. Jacques Rancière, *Aux bords du politique*, p. 95.

signifiant. Cette expérience, et ce signifiant, il s'agit de se les approprier, dans leur dimension esthétique, pour les mettre en œuvre au-delà même du champ de la littérature, où ils avaient cru nécessaire de les cantonner, comme ne relevant pas de celui de la communication.

L'apprentissage en quoi consiste l'enseignement de 2^e année d'une « écriture comme médiation » présenté ici a donc pour enjeu de poursuivre l'élaboration d'un savoir sur l'écriture. Il s'agit de la capacité de chaque étudiant à penser, en tant que sujet de langage, sa propre énonciation, autrement dit, à mener un travail réflexif sur ses propres productions scripturales. Or cela se fait par l'expérience, avec ce que le mot implique d'une traversée, d'une mise à l'épreuve et, au regard de l'écriture, du risque assumé d'être dans la dialectique.

Dès le premier cours de « médiation des savoirs », la demande est faite aux étudiants de venir à la première séance consacrée à l'écriture en ayant lu *La Vie de Galilée* de Bertolt Brecht. (L'enseignant avec lequel ce cours est partagé et qui en fait l'ouverture se charge de cette demande.) Le choix de la pièce s'est fait dès que j'en ai vu la mise en scène de Christophe Rauch au Théâtre du Peuple de Bussang, en 2004. Je préparais alors ce cours et un travail sur *La Vie de Galilée* m'a semblé susceptible d'ouvrir à une réflexion sur le statut du savoir et de la science, sur celui de l'art également. Ceci à partir de la médiation artistique du théâtre. Et puis, la distinction nécessaire à établir entre connaissance et savoir pouvait trouver une illustration dans la pièce. Si, enfin, j'ai parfois pensé au cours de ces dix années qu'il était temps de passer à autre chose, d'anciens étudiants m'ont convaincue du contraire. J'ai ainsi maintenu mon choix de faire lire Brecht à des étudiants qui, pour certains, en ignoraient jusqu'au nom.

Séance 1

À peine les étudiants ont-ils pris place qu'une commande leur est faite : écrire un « texte de médiation » ayant pour titre : « L'écriture : une médiation des savoirs et des cultures ».

L'embarras est palpable. Certains diront ensuite qu'ils sont toujours arrivés en cours sans savoir ce qui les y attendait⁹. Il est vrai que le concept de médiation est encore vague pour eux. Le temps est limité, la longueur du texte à écrire aussi : une demi-heure et pas plus d'une page. Auparavant, une distinction a été établie entre « egotexte¹⁰ », « texte fait pour être évalué » et « texte de médiation ». Pour définir ce dernier type de texte, je reprends la définition, particulièrement bien « réintériorisée¹¹ », d'une étudiante :

L'objectif de ce projet d'écriture était d'enrichir, sinon de développer, le travail réflexif d'un étudiant sur ses productions scripturales et sur la notion de « médiation ». Il convient de souligner que la vocation d'un texte de

9. C'est sans doute l'expérience de la pratique théâtrale qui m'autorise à plonger ainsi tout un groupe dans l'incertitude, sachant qu'elle sera dépassée, et déplacée avec succès.

10. Guibert Rozenn, 2003, p. 78. Rozenn Guibert a forgé ce terme pour nommer les textes (brouillons notamment) qui n'étant inscrits dans aucune situation de communication ne sont pas pensés pour être lus et appartiennent exclusivement à leurs auteurs.

11. Ce terme est également repris à B. Stiegler.

médiation est de transmettre du savoir et de produire du sens. Aussi, via ce texte, l'étudiant ne devait pas seulement informer mais se comporter en acteur social en imprégnant son écriture de son propre rapport au monde. Il transcrit quelque chose de nous en termes de compétence, de savoir, de sensibilité, de rapport au monde. Dans ce type de texte, l'auteur doit faire apparaître son point de vue, sans pour autant l'imposer aux autres.

La définition de la médiation initialement donnée et à laquelle je me réfère est celle de Bernard Lamizet dans *Les lieux de la communication*. Elle renvoie directement à la question du langage puisqu'il s'agit d'un « processus au cours duquel la dimension singulière du rapport au langage et la dimension collective du code, de la convention, de l'appartenance, et par conséquent de l'indistinction qu'ils instaurent, sont mises en dialectisation ».

Les textes, anonymes, sont regroupés. Les étudiants constituent des trios auxquels sont remis trois textes, au hasard. On doit toutefois refuser son propre texte. La consigne est donnée : relever les représentations de l'écriture dont sont porteurs les textes reçus. Le concept de représentation est collectivement redéfini. Une restitution orale est ensuite faite en grand groupe. Puis les textes sont à nouveau récupérés. Au cours de la deuxième séance, ils serviront de point d'appui, ou de contrepoint, à un retour théorique relatif à l'écriture et historiquement situé¹².

Ce n'est qu'ensuite que s'ouvre réellement le cours : il est présenté aux étudiants dans son ancrage théorique, dans ses modalités et avec ses enjeux pratiques et professionnels. Trois auteurs sont convoqués en exergue à cette ouverture : Barthes¹³, Caune¹⁴ et Derrida¹⁵. Suit un exposé théorique. Il occupe toute la fin de cette première séance.

Séance 2

La question qui initie rituellement toute séance : « Avez-vous des questions, des demandes, des commentaires ? » une fois épuisée, une commande est faite aux étudiants : écrire un « egotexte » (texte 0) à partir de, ou à propos de, la pièce qu'ils ont lue : *La Vie de Galilée*. Le temps imparti écoulé, le texte est mis de côté.

Le cours théorique se poursuit alors. Il inclut le retour sur les représentations de l'écriture relevées dans les textes produits au tout début de la séance 1 et intitulés « L'écriture : une médiation des savoirs et des cultures ».

Vient ensuite sous forme orale de ma part un apport de connaissances sur la pièce, sur son auteur et sur son théâtre (à partir, notamment, de ce qu'en dit Barthes dans ses *Écrits sur le théâtre*). Cet apport correspond à ce que serait un premier

12. Ni l'analyse, ni même l'exposition des représentations relatives à l'écriture ne font l'objet de cet article. On peut toutefois en dire qu'elles limitent assez globalement l'écriture soit à une fonctionnalité : pour la plupart, c'est un outil de communication qui nous permet simplement de retranscrire notre pensée, soit à sa dimension d'« expression » (souvent chargée de romantisme), voire d'exutoire.

13. « Ce que j'essaie de viser ici, c'est une responsabilité de la forme. » *Leçon*, p. 17.

14. « La médiation passe d'abord par une relation du sujet à autrui par le biais d'une « parole » qui l'engage, parce qu'elle se rend sensible dans un monde de références partagées. » *Pour une esthétique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*.

15. « Un signe écrit s'avance en l'absence du destinataire. » *Marges de la philosophie*, p. 374.

travail de documentation, tel que pourraient le faire eux-mêmes les étudiants. Mais il s'agit qu'ils ne se jettent pas immédiatement sur Internet dès la commande suivante reçue. La commande suivante, pour la séance suivante : écrire un texte professionnel (texte 1) relatif à la pièce ou à partir d'elle (à l'occasion d'une nouvelle mise en scène, d'une nouvelle édition, d'une journée de la science, etc. Les possibilités sont sans limites, à condition qu'il s'agisse bien d'un écrit situé dans un contexte professionnel). Les étudiants ont donc à imaginer une situation fictive et à faire un choix : quel contexte, quel type de texte, quel discours, quel statut professionnel, pour quel lectorat. Le temps leur est largement donné d'y réfléchir en fin de séance de manière à proposer leurs premières idées pour qu'elles soient discutées, validées, et qu'elles se suscitent et s'enrichissent mutuellement. Au fil des années, le champ des possibilités s'est ouvert. D'autant plus que, avant de s'orienter officiellement vers le « développement durable », le master était en parallèle consacré à la communication des organisations culturelles. Mais il est vite apparu que cette pièce pouvait susciter aussi bien des réflexions sur les questions environnementales que sur celle qui s'attachent à la culture.

La raison d'être de l'« egotexte » initial est donnée : avoir formulé une expression singulière dont le texte professionnel serait susceptible de porter des traces et inciter ainsi à cette dialectisation en quoi consiste la médiation. Ce texte n'est pas « socialisé ».

Séance 3

Chaque texte est lu par trois lecteurs qui acquièrent individuellement le statut d'éditeurs potentiels. Ainsi, tous les textes circulent. La mission des étudiants est la suivante : faire un retour critique constructif sur une fiche écrite qui sera remise à l'auteur. « Je publie à condition que... » Les auteurs prennent connaissance des fiches critiques. Des échanges ont lieu, si nécessaire ; l'enseignant est sollicité en cas de désaccord. Les étudiants s'attèlent alors à un travail de réécriture qui intègre les remarques des « supposés éditeurs », ou pas (en ce cas, ils sont tenus d'argumenter leur refus) (texte 2). Si la réécriture est initiée sur place, ici et maintenant donc, c'est pour que soit générée une situation au plus près de contraintes professionnelles réelles. Mais certains ne parviennent pas à s'y engager si vite et finissent ce travail en dehors du cours, voire ne s'y résignent vraiment que plus tard. Nous ne nous débarrassons pas si facilement de nos « touche pas mon écriture ».

Séance 4

Les derniers apports théoriques sont faits : identité énonciative, destinataire, problématique de l'intentionnalité, statut du signe et de la lecture... Et la dernière étape d'un processus d'écriture très contraint se prépare.

Un article du philosophe et psychanalyste Paul-Laurent Assoun, « Pulsions de savoirs et ignorances sacrées, *La Vie de Galilée* saisie par la psychanalyse¹⁶ » est

16. Publié dans l'ouvrage collectif des éditions Ellipse *Analyses & réflexions sur Bertolt Brecht, « La Vie de Galilée »*.

présenté aux étudiants. Une dernière consigne est alors donnée : intégrer une donnée psychanalytique à son écrit (texte 3).

Mais les choses ne sont jamais si simples ! En effet, la commande initiale s'est vue légèrement modifiée en cours de route... Il fallait à présent introduire des notions de psychanalyse dans mon écrit.

Tous ne le prennent pas aussi bien. Mais là encore, il s'agit de leur faire faire une expérience au plus près de la vie professionnelle : un changement subit de contenu, d'orientation, aussi légers soient-ils.

Cette fois tout de même, l'« ici et maintenant » n'est pas demandé. Pour certains, en fonction de leurs choix, parfois aussi de leurs représentations, la contrainte est particulièrement difficile. Et puis, c'est le tout dernier cours. Il se termine par quelques jeux d'écriture, oulipiens pour la plupart, des lipogrammes le plus souvent. Des anamnèses à la manière de Barthes¹⁷ sont également produites. Elles permettent le travail de textes élaborés, courts et précis, idéalement sans effets qui échapperaient à leurs auteurs. Lipogrammes aussi bien qu'anamnèses permettent, il me semble, plus que d'autres expériences contraintes d'écriture, de prendre conscience que c'est bien avec des mots que l'on écrit, pas avec des idées.

L'évaluation

Après la quatrième séance et avant l'évaluation finale du travail, tous les textes (1, 2 et 3) me sont envoyés par messagerie électronique. Un échange se fait à propos du texte 3 avec chaque étudiant ; deux échanges parfois. À partir de là, ils peuvent, et doivent le plus souvent, faire encore évoluer leurs textes, les peaufiner. Ceux-ci prennent alors le statut de textes « aboutis » (texte 4).

Le rendu se fait sous forme de dossier. Les principes qui président à l'élaboration de ce dossier sont les suivantes : quiconque entre les mains duquel il tomberait doit comprendre ce dont il s'agit (contexte, statut, déroulé, processus, etc.).

L'intérêt de l'évaluation repose sur la mise en visibilité, par l'étudiant, des différentes étapes de production de son texte professionnel de médiation. Cette mise en visibilité constitue également un travail de médiation puisqu'elle doit rendre compréhensible, pour tout lecteur, le processus d'écriture du texte final d'évaluation. À l'issue de la lecture de ce document, le lecteur doit pouvoir répondre facilement à la question : « Comment en est-on arrivé là ? ».

Un préalable pédagogique

L'acquisition de ce savoir rend nécessaire la pratique de la réécriture inscrite dans un dispositif collaboratif d'apprentissage.

La réécriture est le moyen de s'approprier l'expérience signifiante. Elle rend possible également l'appropriation de la part sensible du langage dans une

17. *Roland Barthes par Roland Barthes*, éd. du Seuil.

confrontation de sa dimension poétique avec sa dimension sociale. Ainsi s'articule ce par quoi, sujets de langage, nous sommes aussi des personnes dans le réel d'une existence partagée.

Le texte doit être pensé et repensé, travaillé, modifié, arrangé.

Le travail de réécriture est vraiment devenu un réflexe. Ce réflexe est venu avec la pratique mais il est de plus en plus naturel dans toutes les situations où je dois écrire.

Je ne fais plus de distinction entre la rédaction d'un texte de communication et celle d'un texte littéraire. Les deux méritent notre plus grande application.

Les textes, du 1^{er} au 3^e, font l'objet de lectures mutuelles, coopératives, critiques et constructives :

L'expérience collective permet la confrontation du rapport singulier à la langue au rapport collectif.

Le regard extérieur révèle les défauts d'appréciation de l'auteur et montre combien il est difficile d'évaluer la pertinence d'un mot, ou à l'inverse, son inutilité.

Ma prise de conscience s'est amplifiée grâce aux conseils prodigués par mes camarades lors des séances de lecture et de correction.

Chacune de ces séances a participé à l'amélioration de mon texte final. Ce n'est qu'en écoutant les critiques que le texte deviendra meilleur ; confronter les avis et donc améliorer un texte.

Associés, travail coopératif et réécriture font prendre conscience que le travail du texte inclut un retravail du rapport à l'autre. Ils fondent ensemble une forme de l'attention, susceptible dès lors de s'inscrire dans le processus d'élaboration identitaire de l'étudiant. « L'attention, c'est inséparablement la capacité psychique de concentration [...] d'une part, et d'autre part et solidairement la faculté sociale de prendre soin, la civilité : on ne peut pas séparer ces deux dimensions de l'attention¹⁸. »

J'ai à nouveau renforcé ma pratique de l'écriture, mon rapport au lectorat et mon rapport à l'autre.

J'ai appris à être exigeante vis-à-vis de l'écriture et donc de moi-même.

18. Bernard Stiegler, *ibid*, p. 74

MISE EN REGARD

« Le texte que vous écrivez doit me donner la preuve *qu'il me désire*¹⁹. »

L'écriture s'inscrit dans une logique de communication sans lieu et fondée sur l'absence de l'autre. Un autre qui est de l'ordre de la seule représentation, tandis que, avec la parole, l'autre est une donnée réelle, de l'ordre et de la perception et de la représentation. Ainsi, l'écriture institue la nécessité de penser, chacun tout seul, la place de l'autre dans la communication et la sienne propre. Elle oblige à inventer, dans le temps, une dialectique de sa propre existence : j'écris pour quelqu'un dont je fonde moi-même la place, tout en me fondant à moi-même une place, au lieu qu'une assignation mutuelle en soit élaborée par la coprésence propre à la parole. C'est sans doute ce qui rend l'écriture si difficile. Nous nous y trouvons face au non fini du désir, au pire face à son impossibilité. Un enseignement de l'écriture a peut-être pour fonction première la levée de cette impossibilité.

Quelque chose que j'avais complètement perdu de vue et qui est pourtant essentiel : écrire pour être lu ; voir le fossé qui peut parfois se créer entre un destinataire et un destinataire.

Ne plus penser l'écriture comme un simple plaisir personnel, mais comme un moyen de communiquer avec l'autre malgré la distance et cela reste le grand défi de l'auteur.

Nous réalisons que nos textes sont, avant toute chose, à destination des autres.

On écrit pour un lecteur. Partant de ce postulat simple, les productions changent. Il n'est plus question d'utiliser des tournures stylistiques qui ne font plaisir qu'à celui qui les écrit.

La question de l'autre, le lecteur est en jeu ; on a appris une chose primordiale, c'est à : « prendre soin de son lecteur ».

Stiegler le dit aussi : « L'attention à une personne ou à un objet est une forme du désir²⁰. »

« Prend[re] progressivement conscience de l'importance matérielle de la signification²¹. »

C'est l'attention à l'objet qui devient ici une forme du désir. Mais l'écriture de communication se caractérise sans doute par la nécessité impérieuse de toujours associer le désir de la forme à l'attention à l'autre et de faire du travail du texte un travail de la justesse de la forme signifiante.

19. Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, p. 13.

20. Bernard Stiegler, *ibid.* p. 5.

21. Bernard Lamizet, *Les lieux de la communication*.

La qualité d'un texte ne relève pas tant du style de l'auteur (ou de la volonté d'en avoir) que de la capacité du texte à dire tout simplement ce qu'il doit dire.

... s'est approprié l'expérience du signifiant, c'est-à-dire d'être conscient de la forme signifiante que l'on produit.

Je peux enfin mettre des mots pour expliquer le sentiment que j'avais de l'importance de la forme et des termes employés lorsque l'on rédige.

En éliminant les mots superflus, en choisissant le terme le plus juste, une fois de plus pour faciliter la compréhension du lecteur.

J'utilise beaucoup moins de termes pompeux et vaseux ; à force de vouloir « faire style », mes phrases n'ont souvent pas de style, voire pas de sens !

L'expression « travailler un texte » a pris tout son sens. Il faut le créer, l'écrire, le relire, réfléchir à chaque mot, chaque phrase.

Ainsi se fait également l'expérience de la coupure sémiotique comme distanciation nécessaire entre un auteur et ses mots.

« C'est dans l'écriture que se décide ce que je crois²². »

Les vieilles représentations sont tenaces et sans doute sommes-nous victimes de la métaphysique et de son histoire qui a posé l'idée, et donc la quête, d'un signifié transcendantal et d'un concept indépendant de la langue. Pourtant, le processus d'écriture est bien un processus heuristique, c'est-à-dire un processus de production de la pensée, et non pas une expérience au cours de laquelle serait dévoilée une pensée préexistante. Des auteurs aussi différents qu'Aragon, Bouveresse, Drevet, Duras, Gantheret, Musil, Peirce, Rosset, Wittgenstein, pour ne citer qu'eux, l'ont affirmé dans leurs écrits. Rosset est d'ailleurs allé jusqu'à renverser le plus fameux des alexandrins de Boileau « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire viennent aisément », pour en faire : « Ce qui s'énonce clairement se conçoit bien », ou encore : « Ce qui se conçoit est ce qui s'énonce²³. »

On n'écrit pas forcément ce que l'on a pensé penser.

La complexité du passage de la pensée à l'écriture.

L'idée de l'écriture comme processus de production de la pensée, qui demande un travail important de réécriture.

Les cours nous forcent à réfléchir différemment. Je pense que c'est dérangeant, pour beaucoup d'entre nous, de changer sa façon de réfléchir et d'écrire. La preuve est dans la façon dont la plupart d'entre nous ont parlé de l'écriture en tant que médiation : ils ne voyaient pas la différence entre l'écriture et les pensées.

22. Robert Musil, *Journal*.

23. Clément Rosset, *Le Choix des mots*, p. 31.

« Je n'ai pas plus fait mon livre que mon livre m'a fait²⁴. »

On sait bien que le langage travaille celui qui le travaille. Mais si, dans la parole, l'engagement du sujet dans son rapport à la langue est difficilement possible, dans l'écriture, cet engagement s'impose. Car là où la parole implique une simultanéité entre l'énonciateur et l'« autre » qu'il porte en lui, l'écriture implique un écart. Elle le rend manifeste. Écart, distance, suspension, espacement, arrêt sur le signe nous ouvrent à la rencontre de nos incomplétudes identitaires et à la problématisation de notre propre identité. Le « je est un autre » de Rimbaud se situe sans doute dans cet écart. Ainsi l'écriture oblige-t-elle plus que la parole, et du fait de l'absence de l'autre, à dialectiser nos contradictions internes, telles qu'elles nous constituent. Ce qui génère bouleversements et reconstructions. Autrement dit, l'écriture sort le sujet de sa quotidienneté tout en l'interrogeant sur sa place au monde. Elle peut ainsi être le lieu même du théorique pour le sujet, ce par quoi il parvient à problématiser sa propre identité, ce par quoi il s'expérimente comme « une chose qui pense. [...] C'est-à-dire une chose qui doute, qui conçoit, qui affirme, qui nie, qui veut, qui ne veut pas²⁵. » Le lieu du doute ontologique de la seconde méditation de Descartes :

J'ai vu mon écriture se modifier, évoluer tout comme mon esprit. Ce nouveau défi m'a permis de repousser mes limites (que je pensais atteintes depuis longtemps) et de me découvrir un peu plus. Cette remise en question permanente m'a permis de me surpasser et de faire évoluer ma manière d'écrire et ma manière de penser. En tant qu'acteur social la présence de l'auteur dans l'écrit doit être palpable.

L'auteur a une responsabilité vis-à-vis de son lecteur.

Faire prendre conscience à ses étudiants que l'écriture d'un texte de médiation les investit d'une double responsabilité :

- celle d'être auteur. L'étudiant se construit une identité professionnelle qui exige qu'il ait conscience de ce qu'il est et de ce qu'il dit.
- celle d'être lu. Il doit avoir conscience de ce qu'il écrit pour pouvoir en rendre compte et faciliter ainsi la réception de son texte.

Des limites :

C'est finalement se rendre compte de tout ce que l'on a à apprendre.

Parfois la reconstruction n'a pas lieu, et ni « autorité » ni identités ne semblent avoir trouvé à s'élaborer. La dialectisation n'a pas eu lieu, celle-là même qui rend impossible l'enfermement. « Si la construction de soi est une construction de savoirs, et si les savoirs sont ce qui donne au soi ces saveurs qu'il ne trouve que hors de soi²⁶... »

Durant mes stages, j'ai remarqué que les chargés de communication n'effectuaient pas ce travail de réflexion sur l'écriture. Et ils nous demandent

24. Michel de Montaigne, *Essais*.

25. René Descartes, *Méditations métaphysiques*.

26. Bernard Stiegler, *ibid*, p. 68.

d'écrire dans un registre pompeux, faussement poétique. Et malheureusement, il est donc très difficile d'appliquer ce que nous avons vu en cours dans le milieu professionnel.

Certains des cours proposés en master 1 comme en master 2 étaient assez déstabilisants (de par la façon de travailler principalement).

Cet enseignement m'a placé durant les deux années dans une posture inconfortable, celle du danger.

Il est très difficile d'assimiler une nouvelle méthodologie après tant d'années de formatage. On doit remettre en question beaucoup de connaissances et j'ai du mal avec ça.

Nous avons tant de tics de langage, tant de mots « fourretouts » employés à tort et à travers, qu'il était difficile d'écrire sans tout remettre en question.

Ce cours m'a davantage troublé. Je cogite deux fois plus lorsqu'une expression, un mot ne me semble pas à sa place ou ne correspond pas. D'après moi, ce cours ne nous conforte pas dans le choix de nos mots mais il nous aide à nous interroger sur le poids de ces derniers et sur le sens qu'on leur donne.

Conclure avec la voix d'un autre, cela ne se fait pas. Je me suis parfois entendue le dire. C'est pourtant Stiegler qui termine ce texte : « Tout savoir repose sur l'acquisition par le cerveau d'automatismes. Cependant, de tels automatismes doivent pouvoir être mis au service de leur propre désautomatisation, ce que l'on appelle autonomie, esprit critique, etc.²⁷ »

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOUN Paul-Laurent, « Pulsions de savoirs et ignorances sacrées, *La Vie de Galilée* saisie par la psychanalyse », dans S. Alexandre, P.-L. Assoun, C. Blons-Pierre *et al.*, *Analyses & réflexions sur Bertolt Brecht, « La Vie de Galilée »*, éd. Ellipse, 2000, p. 113-124.
- BARTHES Roland, *Écrits sur le théâtre*, éd. du Seuil, 2002.
- BARTHES Roland, *Leçon*, 1978.
- BARTHES Roland, *Roland Barthes par Roland Barthes*, éd. du Seuil, 1975.
- BARTHES Roland, *Le plaisir du texte*, 1973.
- BARTHES Roland, *S/Z*, éd. du Seuil, 1970.
- CAUNE Jean, *Pour une esthétique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*, PUG, 1999.
- DERRIDA Jacques, *Marges de la philosophie*, éd. de Minuit 1972.
- GUIBERT Rozenn, *Former des écrivains*, Presses universitaires du Septentrion, 2004.
- LAMIZET Bernard, *Les lieux de la communication*, éd. Mardaga, 1992.
- MORIZOT Dominique, « Sémiotique et apprentissage de l'écriture : une dialectisation entre création et raison », *Actes du 1^{er} Colloque international sur*

27. *Ibid.* p. 69.

- la sémiotique, la didactique et la communication*, p. 60-78, Université Dr Yahia Farès, Médéa (Algérie), 2007.
- MORIZOT Dominique, « À la croisée des signes », « La communication et ses “autres” : vers une posture didactique », *Actes du 2^e Colloque international sur la Sémiotique, la didactique et la communication*, p. 107-114. Université Dr Yahia Farès, Médéa (Algérie), 2012.
- RANCIÈRE Jacques, *Au bord du politique*, éd. Folio, 2003.
- STIEGLER Bernard, « Le numérique empêche-t-il de penser ? », *Esprit* n° 401, *Inattention : danger*, p. 66-78.