

# EXPLICITER L'IMPLICITE : QUAND TOUT COMMENCE PAR UNE LETTRE À UN AMI

*Un vrai travail de formation ne prétend pas apporter des compétences et des savoirs en les versant dans la tête des gens. Il prétend aider les adultes en formation à construire des savoirs et des compétences qu'ils ont déjà ce qui les met mal à l'aise.*

Patrick Ranjard.

MARIE-CHRISTINE PRESSE

Depuis longtemps déjà, à l'école, à l'université, nous écrivons et sommes jugés sur ce que nous produisons. À notre tour à l'université, consacrés dans le métier d'enseignant-chercheur par l'écriture d'une thèse, nous faisons écrire et évaluons les étudiants, à travers les productions écrites. Mais le public a changé, l'ouverture de l'université s'est démocratisée, les cursus se sont transformés au risque de renforcer les échecs.

L'écriture joue dans ce parcours universitaire un rôle incontestable. Confronté à ce paradoxe de « la démocratisation de l'université qui ouvre ses portes tout en renforçant la sélection à l'intérieur », on a cherché à comprendre à quelles conditions il était possible pour des étudiants en grande difficulté d'écriture à l'entrée à l'université de réussir et à réunir, si possible, ces conditions dans un dispositif de formation.

L'objet de cet article porte sur la construction d'un dispositif d'écriture et la mise en place d'un suivi des étudiants sur la durée. Il s'inscrit plus largement dans une réflexion sur les valeurs : valeurs de l'écrit, valeurs des pratiques.

Écrire dans l'enseignement supérieur est chargé de symbolique : l'écriture est porteuse de pouvoir, et suppose un rapport particulier entre l'écrivain, sa production écrite et le lecteur qui peut, selon les cas, être évaluateur. Une distance critique réflexive<sup>1</sup>, sur ma pratique d'enseignante-chercheur, est donc nécessaire. Elle conduit à s'interroger : que se passe-t-il dans un dispositif de formation quand des praticiens s'engagent à écrire sur leurs pratiques professionnelles ? Que font-ils quand ils écrivent sur leurs pratiques ?

Deux temps de travail se sont succédé. Le premier temps a porté sur l'analyse d'un dispositif engageant des profes-

---

1. Pierre Bourdieu. *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir, 2001. 236 p.

sionnels de la formation à écrire sur leurs pratiques alors que ne pesait sur eux aucune contrainte institutionnelle<sup>2</sup>. On a ainsi pu identifier l'évolution du rapport à l'écrit, les enjeux personnels et professionnels de cet engagement, les enjeux institutionnels, et les conditions qui ont rendu possible cette écriture. Cette analyse a conduit dans un deuxième temps à proposer un dispositif formel à des étudiants de l'université, qui pourraient être nommés « faibles scripteurs ».

## LA FONCTION SOCIALE DE L'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ

Inscrits dans un cursus de formation universitaire<sup>3</sup> les étudiants, qui possèdent des niveaux de formation initiale allant du CAP au BTS, formulent plus ou moins explicitement une série de questions, face à la nécessité universitaire de produire un document écrit : vais-je savoir ? Que dois-je dire ? Comment doit-on écrire ? A-t-on le droit de dire cela ? Peut-on interpréter ? Que veut dire analyser ? Est-ce qu'on doit être objectif ? Comment faut-il faire ? Dans cette formation, il s'agit pour l'étudiant d'entrer dans une démarche « d'écriture universitaire », avec ses normes et ses règles, prenant comme point de départ les pratiques professionnelles de formateurs, les siennes ou celles des autres. Cette écriture est donc chargée d'enjeux. Écrire sur les pratiques professionnelles apporte, à tout lecteur, un éclairage sur la conception de ses pratiques professionnelles, car cette écriture s'inscrit dans le contexte de la situation relatée telle que vécue subjectivement par les acteurs, et dans l'histoire sociale des étudiants-écrivains.

Tous les étudiants savent écrire mais les écrits produits à l'université « bénéficient » d'une telle image que, bien souvent, ces étudiants se sentent dans l'incapacité d'écrire. Il existe une distance infranchissable à leurs yeux entre ce qu'ils savent écrire et ce qui est attendu.

Cette demande d'écriture ne les renvoie-t-elle pas à la manière dont ils ont appris à écrire la langue, oubliant qu'elle est un outil de communication pour implicitement devenir une fin en soi à travers laquelle ils ont été jugés, évalués, catalogués, et au rapport à la langue dans lequel ils se sont installés ? Ils savent qu'au-delà de la production de textes il s'agit de faire preuve d'originalité, d'apporter ce petit plus qui fait la différence. En effet n'y a-t-il pas, dans toute production universitaire, au-delà de la rigueur exigée et de la distance nécessaire, un effet de style particulier à chaque auteur, effet de style qui participe à la démonstration en cours<sup>4</sup>, à la séduction du lecteur et implicitement à l'évaluation.

La fonction de l'écriture, dans la poursuite des parcours scolaire et universitaire, ne remplace-t-elle pas celle antérieure du statut acquis par la naissance et qui faisait office, implicitement, de critère de sélection ? L'origine sociale joue un rôle notable dans la maîtrise de l'écriture, et cette maîtrise joue un rôle fondamental dans la réussite d'un parcours universitaire<sup>5</sup>. L'apparente « objectivité » de ce critère de réussite ne masque-t-elle pas une certaine perpétuation du statu quo ? On sait que dans la plupart des sociétés connaissant l'écriture, le langage parlé des membres de la classe supérieure est plus proche de la langue écrite<sup>6</sup>. Hors si l'usage de la langue écrite permet de sortir la langue du contexte immédiat de référence, par un processus de distanciation, si l'écriture rend la manipulation des concepts plus aisée, manipulation attendue à l'université, si cet usage a des incidences cognitives, car il est effectivement pensé à juste titre que l'écriture est formative dans certaines conditions, la décontextualisation, l'impersonnalisation attendues ne sont-elles pas liées non seulement à la maîtrise de l'écriture mais également à la structure de classe d'une société historiquement située ? L'écriture est une pratique sociale qui joue un rôle social. Elle met en jeu les places, les rôles, les rapports de pouvoir entre les personnes de la situation relatée d'une part,

2. Ce travail a été l'objet d'une recherche effectuée sous la direction de Françoise Cros : « Écrire sur ses pratiques et développement de compétences professionnelles ».
3. Cette réflexion-recherche est conduite dans le cadre de la formation de formateurs d'adultes (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes, licence et maîtrise sciences de l'éducation de formateurs d'adultes).
4. C. Geertz. *Ici et là-bas, l'anthropologue comme auteur*. Paris : Métaillié, 1996.
5. Éva Louvet et Yves Prêteur. L'illettrisme : un facteur explicite de l'échec universitaire ? *Revue française de Pédagogie*, n° 142, janvier-mars 2003, p. 115-114.
6. William Labov. *Le parler ordinaire*. Paris : Éditions de Minuit, 1976.

entre les personnes de la situation d'écriture d'autre part. Elle dévoile les valeurs qui sous-tendent les pratiques, même si celles-ci ne sont pas explicitement formulées et simultanément dévoile les rapports que l'écrivain entretient avec le monde et les savoirs.

Savoir écrire est socialement situé. Dévoiler son rapport au savoir écrire permet de s'inscrire symboliquement dans la communauté des acteurs de ce domaine et ainsi bénéficier de la reconnaissance attendue, mais aussi, au lecteur, de classer symboliquement l'écrivain dans la catégorie des personnes maîtrisant ou ne maîtrisant pas ce savoir.

Écrire est donc chargé d'enjeux que l'analyse d'un dispositif, dans lequel les acteurs se sont engagés volontairement, a permis d'éclairer.

## **DES PRATICIENS S'ENGAGENT VOLONTAIREMENT À ÉCRIRE SUR LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES**

Le processus d'écriture dont il est ici question s'inscrit dans une démarche collective dont la finalité est explicite : produire un écrit qui porte sur les pratiques professionnelles et destiné à tout lecteur interpellé par le titre d'un ouvrage portant sur la « démocratie ».

Les écrits produits par des ouvriers, travailleurs sociaux ou des professionnels de la santé ont donc été travaillés à des fins de publication. Il s'agissait d'écrire pour communiquer à d'autres des réflexions sur des pratiques professionnelles dont l'objectif était défini : « faciliter l'accès des élèves décrocheurs au savoir, à la parole et au pouvoir ».

### **LES ÉCRIVANTS ET LEUR PROJET**

Deux équipes travaillant avec le même public sont impliquées : il s'agit d'une équipe d'ouvriers et d'une équipe du service médico social. Ce ne sont pas des formateurs, au sens statutaire du terme. Ils conduisent au sein d'un lycée professionnel des actions qui ont pour objectif d'essayer d'éviter le décrochage des jeunes adultes<sup>7</sup>, condition minimum pour qu'ils puissent accéder à une formation

et donc aux savoirs, en les faisant travailler, d'une part, sur la valorisation de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et en les faisant, d'autre part, participer activement à la vie de l'établissement sous toutes ses formes.

Ces deux projets s'inscrivent dans le projet de l'établissement et ont été l'objet d'un travail de recherche et d'action pendant trois ans.

Le projet de recherche et d'action financé par le MEN, l'INRP et le CRAP avait « pour ambition » de valoriser et faire avancer des pratiques visant à « faire vivre la démocratie » dans l'établissement. En s'interrogeant sur ce « faire vivre la démocratie », sont questionnées les capacités de l'institution et de ses acteurs à s'organiser de manière propice à engendrer l'appropriation de savoirs qui s'orientent vers une transformation de la société, sont interrogées les actions de formation comme pratiques transformatrices et critiques.

Les dimensions en jeu sont à la fois organisationnelles, dimensions qui interrogent les rapports de force entre les acteurs, rapports coopératifs ou conflictuels, rapports qui conduisent ou non au partage des savoirs du pouvoir et de la parole, et éthiques : partager quoi, avec qui, pourquoi faire quoi ?

Ce travail de recherche et d'action se donnait pour finalités de comprendre, valoriser et expliquer les processus facilitant l'appropriation des savoirs de la parole et du pouvoir. Pour des raisons de proximité de valeurs, facilitant la communication entre le chercheur et les praticiens, le choix a porté sur des terrains professionnels où il est question d'« exclusion » et simultanément de « démocratie » au sens défini préalablement. Dans ce projet, l'écriture sur ses pratiques occupe une place non négligeable puisque l'un des objectifs est de produire un ouvrage.

Mais au-delà de cet objectif se posent des questions : pourquoi ces professionnels acceptent-ils d'écrire, quels sont les enjeux, quels sont les effets ?

L'écriture, comme processus, et les écrits produits, ont donc été considérés comme composantes d'un projet global, d'une pratique sociale<sup>8</sup>. L'analyse accorde « la primauté aux situations sociales par rapport aux structures psychologiques<sup>9</sup> », qui sont socialement situées.

7. Dominique Glasman. Le décrochage : une question sociale et institutionnelle. *VEI, enjeux*, n° 122, septembre 2000, p. 10-26.

8. Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.

9. Dominique Bucheton. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Septentrion, 2000, p. 38, 140 p.

## L'ENGAGEMENT DANS LE DISPOSITIF

Si la capacité à analyser ses pratiques fait partie des compétences professionnelles attendues, selon le modèle du praticien réflexif qui envahit le champ de la formation, il reste que ce modèle est chargé d'implicites qui seraient à analyser. Afin de limiter les interprétations sur le dispositif dont il est question, il est donc nécessaire d'apporter certaines précisions.

L'engagement des praticiens dans ce travail s'est fait sur la base du volontariat, après échange avec le chercheur sur l'intérêt que pouvait représenter, pour eux, l'engagement dans celui-ci, à savoir :

- Intégration à un réseau national de praticiens conduisant des actions qui s'inscrivent dans la même perspective,

- Collaboration d'un membre extérieur à l'équipe pour la conduite du projet,

- Valorisation du travail dans un ouvrage, ce qui supposait écrire sur les pratiques professionnelles.

L'engagement des praticiens dans ce travail n'a donc pas été en premier lieu un engagement à écrire, mais un engagement à communiquer sur ses pratiques à d'autres praticiens qui eux-mêmes communiquaient en retour.

L'objectif poursuivi, dans le cadre de ce projet, par ces acteurs institutionnels était clairement énoncé. Il s'agissait de « tenter une action pour limiter le décrochage de ces jeunes adultes », « leur éviter de sombrer dans l'errance, leur offrir la possibilité de se raccrocher au monde du savoir », « limiter leur souffrance ».

Si réflexion sur les pratiques il y a, on peut dire qu'il s'agit d'une réflexion pour transformer une situation scolaire locale qui partait à la dérive, avant l'impulsion, par un nouveau chef d'établissement, d'une nouvelle dynamique.

## L'ENGAGEMENT DANS L'ÉCRITURE : DISPOSITIF ET MODE D'ACCOMPAGNEMENT

Le dispositif global de recherche et d'action comprend, en dehors de l'accompagnement du projet avec les jeunes, différentes composantes articulantes l'oral et l'écrit dans les échanges locaux et les échanges hors des locaux.

*L'oral a entraîné la production d'écrits différents :*

- Des échanges oraux sur les pratiques entre les membres de l'équipe, certains de ces échanges, résultats de ces

échanges, prises de décisions sont ensuite repris et retravaillés par écrit par les membres de l'équipe. Ces écrits collectifs portent sur l'action pour la faire connaître, à l'intérieur de l'établissement (présentation au Conseil d'Administration, lors de l'inauguration de l'exposition), à l'extérieur (exposition dans la ville, exposition itinérante) et pour se faire reconnaître institutionnellement (demande de labellisation au ministère de la Santé). Toutefois ce souhait de reconnaissance n'est pas essentiel : « d'ailleurs on a eu le label, c'est quand même quelque chose, mais on n'a pas demandé les financements conséquents que cela nous permettait d'avoir ».

- Des échanges oraux avec le chercheur (moi-même) ont pour objectif de faire avancer sur les points de blocage, de démêler les fils d'une discussion à l'issue de laquelle les décisions ne se prennent pas, ou « simplement pour y voir clair parce qu'on a le nez dans le guidon et que tu (le chercheur) nous aides à prendre de la distance ». Ces échanges conduisent parfois à des écrits pour l'action : élaboration d'un questionnaire pour l'évaluation de l'action, ou à des écrits sur les étapes de l'action : « c'est important d'avoir la mémoire de ce projet pour pouvoir repartir de là sans se demander comment on avait fait ».

- Des échanges oraux en séminaires, réunissant un membre ou deux membres de chaque équipe du réseau constitué sont de plusieurs ordres : certains permettent de présenter le travail global de terrain, d'autres conduisent à l'analyse des pratiques au sein d'un dispositif construit à cet effet (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives). Ces échanges conduisent à la formalisation orale des pratiques, formalisation qui conduit en facilitant, selon les observations effectuées, l'entrée en écriture.

Et enfin, dans les situations « bloquées », le chercheur conduit un entretien avec la personne. Cet entretien transcrit permet à l'auteur d'écrire un texte en s'appuyant sur la production orale. L'efficacité de ce procédé permettant l'engagement dans l'écriture a été confirmée suite à un entretien pour lequel la transcription était illisible (illisibilité liée à la mauvaise qualité du document fourni). L'auteur a conjugué simultanément souvenirs et mots repérés dans le texte pour produire un écrit.

*Des écrits produits en séminaires sont de deux ordres :*

- individuels, ils présentent l'action, et sont réalisés avec ou sans consignes. Lus aux autres ils provoquent des

questions qui conduisent à enrichir, prendre de la distance, installer une distance réflexive critique<sup>10</sup> ;

- à deux, l'un raconte l'autre écrit ce qu'il comprend en ayant la possibilité de poser des questions relatives à ce qui est dit, ou à deux l'un raconte l'autre écrit ce qu'il entend sans interférer dans les propos. Dans les deux cas, il s'agit d'articuler oral/écrit, de mettre la dominante sur la situation dialogique dans laquelle se trouve l'écrivain : écrire pour quelqu'un, à quelqu'un. L'analyse collective des textes permet ensuite d'identifier les valeurs, sous-jacentes aux pratiques, les difficultés institutionnelles et sociales, etc. Les consignes sont des consignes d'organisation, elles impliquent implicitement un rapport entre oral et écrit et la compréhension immédiate de l'interlocuteur. Les grilles d'analyse des textes sont élaborées collectivement.

*Des écrits sont également produits dans l'équipe locale et sont également de deux ordres :*

- les écrits individuels portent sur les actions conduites avec les jeunes, sur le travail en équipe, sur l'action dans l'établissement, et permettent quelquefois « d'écrire ce qu'on ne peut pas se dire »,
- les écrits accompagnés au sein desquels le chercheur pose des questions dans le texte pour conduire l'écrivain ou les écrivains à approfondir les propos, afin de pouvoir être compris par un lecteur ne connaissant pas la situation.

## LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE

Ce projet est sous-tendu par une volonté de transformation et suit une ligne directrice porteuse de valeurs exprimées et partagées par toutes les personnes impliquées dans le dispositif général. Ce dispositif articule, en permanence, oral et écrit. Cette articulation entre les deux modes d'expression est volontaire car s'il y a des distinctions entre ces deux modes, les similitudes sont également très fortes et d'autant plus fortes que l'on considère les propos tenus ou écrits par les membres

d'une société haut placés dans la hiérarchie sociale. L'analyse a permis de dégager les conditions qui ont facilité l'engagement dans ce travail d'écriture :

- la médiation par des formateurs impliqués dans un même type d'action que les équipes locales non formatrices,
- une confrontation de pratiques professionnelles qui engage les praticiens dans la prise de recul,
- un dispositif qui favorise les échanges interpersonnels des acteurs au niveau local et entre les membres d'équipes différentes en séminaire,
- une orientation pragmatique du travail avec une transformation de l'action souhaitée par les acteurs impliqués dans l'action,
- et enfin, parmi les conditions, celle qui apparaît comme étant la plus importante : la compatibilité des valeurs<sup>11</sup>. Et c'est sur ce point que le texte s'attarde, bien que les autres gagneraient à être développés.

## LA COMPATIBILITÉ DES VALEURS

Ce travail a été rendu possible par la compatibilité des valeurs entre les différentes équipes engagées dans le travail et entre les chercheurs accompagnateurs et les équipes. Et donc entre moi chercheur-accompagnateur et les équipes locales. En effet, chercheuse, engagée dans un mouvement pédagogique, accompagnatrice d'équipes de terrain, ancienne praticienne de terrain, non seulement je ne peux ignorer dans mes pratiques actuelles les liens qui m'unissent aux autres, communément appelées pratiques de terrain, mais je suis amenée à concilier les exigences de la rigueur scientifique, à celles qui émanent du terrain, que ce soit au sein d'une pratique effective, lors des recherches-accompagnements d'équipes ou au sein d'études sollicitées par un commanditaire. Les professionnels du terrain se sont, ici, engagés professionnellement à développer des pratiques facilitant l'accès aux savoirs, à la parole et au pouvoir d'un public bien ciblé. Une recherche volontaire de ma part et de la leur, s'est

10 Selon Bourdieu la réflexivité n'est pas réductible à la réflexion sur soi d'un je pense (cogito) pensant un objet qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui lui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissant équipés d'instruments d'analyse qui peuvent être éventuellement fournis par ce sujet connaissant. Il s'agit d'un effet miroir qui peut provoquer la déstabilisation. L'auteur rappelle par ailleurs que « les intérêts sociaux suscitent des tactiques de persuasion, des stratégies opportunistes et des dispositions culturellement transmises qui influencent le contenu et le développement des connaissances. Pierre Bourdieu *Sciences de la science et réflexivité*. Op cit.

11. A.M. Huberman. *Repertoires, recette et vie de classe*. In M. Crahay et D. Lafontaine *L'art de la Science et de l'enseignement* Bruxelles : Éditions Labor, 1986 (Éducation 2000).

développée sur cette base. Les valeurs du projet du terrain, sont explicites, celle du chercheur également : produire du savoir sur et valoriser l'action qui facilite l'accès aux savoirs, à la parole et au pouvoir de jeunes qui sont statistiquement les plus en marge. Cette recherche devait conduire simultanément à produire des connaissances sur les conditions qui permettent à un tel projet de réussir, et simultanément, en raison de l'engagement militant du chercheur que je suis, à accompagner ce travail dans sa mise en œuvre. Il y a donc simultanément action et recherche. Dans ce contexte la production du savoir scientifique, selon les normes du milieu aurait pu être un frein à l'accompagnement, distanciation oblige. Mais l'écriture si elle est un pouvoir est aussi un moyen. L'identification des enjeux sous-jacents ou apparents a permis à chacun de s'engager ou non dans un tel travail : « Au service de qui et de quoi suis-je, jusqu'où accepter d'aller et à propos de quoi ? Quels résultats sont acceptables, avec quels effets et quels bénéfices pour qui » (Jean Donnay).

La question initiale, préalable à l'engagement dans le travail, n'était pas liée à une volonté de devenir « plus » professionnel, mais à une volonté de transformer une situation scolaire et à une volonté de faire connaître les conditions qui permettent cette transformation si minime soit-elle. Les limites des transformations attendues ont été écrites : elles se limitent à l'établissement. Accompagner alors rimait avec proximité : l'écriture produite par moi-même s'est articulée avec celle des praticiens de terrain. Eux ont écrit sur leurs pratiques, rendant compte de l'expérience vécue après avoir pris la distance suffisante qu'impose de fait l'écriture sur ses pratiques. Moi accompagnatrice, j'ai écrit sur mes pratiques d'accompagnement ... écriture réflexive.

## LES EFFETS OBSERVÉS

### *Une transformation du rapport à l'écrit*

S'engager dans l'écrit engage la personne, sa subjectivité, son rapport au monde et convoque les multiples représentations que l'écrivain s'est construit face à ce savoir. L'écriture est une technologie capable de transformer nos opérations intellectuelles de l'intérieur, elle produit un changement dans nos capacités. Selon Goody<sup>12</sup> la nature même du raisonnement formel, en termes de démarches logiques, n'est pas une aptitude générale mais une compé-

tence hautement spécifique qui dépend de l'existence de l'écriture et d'une tradition écrite qui aide à formaliser les démarches intellectuelles rendues possibles par la conjonction du langage et des formes visuelles.

Écrire permet de coucher sur un papier ses idées, repenser ses actes, mais à la différence de l'oral cet acte est plus réfléchi, plus organisé. Réorganiser l'ordre des choses, définir leur sens, expliciter de façon plus rigoureuse, mettre à jour pour soi les contradictions, les illogismes, les absences de suite sur lesquelles on glisse plus facilement dans la parole, sans pour autant les faire apparaître nécessairement dans le texte, tout cela est rendu possible par l'engagement dans l'écriture. En écrivant sur les pratiques, on développe son sens critique, on restructure sa façon de voir. Si cette écriture est simultanée à sa pratique elle peut ralentir l'action, permettre de comprendre, de critiquer, de faire des choix, de réorienter l'action. Si elle est postérieure à l'action, elle peut permettre une auto-évaluation. Elle permet dans tous les cas de prendre de la distance par rapport à l'action (au sens large du terme) dont il est question.

L'écriture peut donc entraîner une modification du rapport à l'écrit, conduire à se sentir capable de, à gagner de l'assurance. Quelques réactions avant l'engagement dans l'acte témoignent des appréhensions avant de s'engager dans l'écriture d'un texte qui sera lu par d'autres :

« je sais pas écrire, j'ai fait des études techniques » B.B.

« j'aime pas écrire » M.

« c'est M.F. qui va écrire elle aime bien » M.

« moi, il me faut du temps pour écrire, ce n'est pas en me mettant à une table que ça vient »

« ah bon, on va écrire, je ne sais pas si je vais avoir le temps ! »

Mais au terme d'une session d'écriture, des changements sont énoncés :

« je ne savais pas que je savais écrire, j'aimerais continuer à écrire sur mes pratiques professionnelles ». C'est ici l'écrivain lui-même qui se découvre comme appartenant à une communauté.

Au départ ces écrivains n'ont peut-être pas écrit par plaisir, peut-être l'ont-ils fait pour faire plaisir, mais ils ont éprouvé dans les échanges autour des textes, le plaisir de l'écoute. Ceux qui racontaient en lisant étaient souvent sollicités pour écrire davantage.

12. Jacques Goody. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF, 1994.

Leur attitude a changé pendant le processus et parce qu'il n'y avait ni jugement ni évaluation mais échange de pratique cela a déclenché les écritures qui ont suivi, hors dispositif, pour communiquer à d'autres, pour informer ou se faire reconnaître.

#### *La prise en compte de l'interlocuteur*

La nécessaire reconstruction d'une réalité passée au sein de laquelle on choisit, on occulte, on sélectionne, on s'implique ou on ne s'implique pas, on se positionne en fonction de l'interlocuteur connu/non connu/identifiable/imaginé, est une étape importante de cette activité. On donne à voir ce qui semble utile (discernement) mais on se donne à voir en perdant le contrôle de l'interprétation (communication différée). Parce que le langage de la pratique n'est pas simplement un moyen de parler de la pratique, parce qu'il renvoie à l'inscription de l'écrivain dans un monde structuré et à la place qu'il occupe dans ce monde, parce qu'il est révélateur de sa position sociale, et des rapports sociaux qui conditionnent l'activité, objet de cette écriture, l'acte d'écrire sera fonction du lecteur supposé ou connu et des rapports que l'écrivain entretient avec le lecteur. Ainsi écrire pour ses pairs est différent d'écrire pour la hiérarchie, ou pour un journal. Le sens de l'écrit se construit dans l'espace entre le locuteur et l'interlocuteur comme pour le langage oral. La communication étant différée, elle conduit l'écrivain à anticiper sur ce que l'autre peut comprendre et plus précisément dans le cas de l'écriture dans l'enseignement supérieur à anticiper sur ce qui est attendu.

Les écrits dits « administratifs » en sont un exemple. Ils exercent une fonction protectrice, énonçant une situation professionnelle, décrivant avec force les objectifs poursuivis sans rien dire de la situation telle qu'elle se vit, telle qu'elle se déroule avec les difficultés, les réussites, les retours en arrière, les analyses réflexives en cours d'action et sur l'action. Dans ce cas, l'écrivain limite les risques liés au jugement.

#### *La prise en compte de l'institution et de ses enjeux*

En s'inscrivant dans cette démarche qui conduit les acteurs du terrain à écrire sur les pratiques, on favorise évidemment le développement de cette pratique. Mais

cela ne doit pas conduire à oublier que c'est également par la production d'écrits sur les pratiques que sont validés les parcours professionnels avant l'entrée en fonction. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce qui est visé lorsque l'on met en œuvre ces dispositifs. Il ne s'agit bien sûr pas de « renvoyer » les acteurs du terrain au rapport négatif qu'ils pourraient entretenir avec l'écriture. Mais en leur permettant de se réassurer, n'entre-t-on pas dans une logique qui nous dépasse et qui valorise ce type d'activités, mettant ainsi de côté tous ceux qui ne pourront pas faire la preuve de leurs compétences en la matière ?

L'analyse fait apparaître un double enjeu :

- un enjeu de reconnaissance pour les écrivains, en consolidant leurs positions dans l'espace social dans lequel ils interviennent ;
- un enjeu de contrôle pour l'institution, à travers l'identification des « nouvelles compétences » attendues chez les professionnels.

### **L'ENJEU DE RECONNAISSANCE<sup>13</sup> : ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME PROFESSIONNEL ?**

L'expérience conduite permet de penser qu'une écriture qui allie réflexion et description de l'activité peut être un outil professionnel intéressant mais pour qui est-il intéressant ? La lecture de documents de ce type ne constitue pas la priorité chez les formateurs. Qui va lire ? Ces deux questions sont inséparables en effet, on a évoqué les résistances face à cette activité, mais la confiance, les valeurs sous-jacentes communes, les échanges ont facilité l'engagement dans ce processus. Certains se sont réappropriés cette capacité. Mais peut-être leur manquait-il juste ce petit coup de pouce pour franchir ce pas qu'ils n'auraient pas franchi seuls, mais qui était proche de leur préoccupation puisqu'ils voulaient faire connaître leur travail, et voulaient aussi sans doute être reconnus.

Que peuvent produire ces écrits dans l'institution ? Qu'est-ce que l'institution peut identifier : les valeurs, les pratiques, la conformité aux attentes ? Que fait-on en engageant les professionnels à écrire sur leurs pratiques ? Participe-t-on au mouvement d'évolution de toutes les organisations qui va de pair avec responsabilité et

---

13 Marie Christine Presse Colloque AFCSE 2001 *Le rôle de l'écrit pour des acteurs de la formation d'adultes : professionnalisation ou stratégie identitaire.*

autonomie<sup>14</sup> et tend à transformer les professionnalités en s'appuyant sur la mise en œuvre de dispositifs de formalisation des processus. Contribue-t-on à développer la professionnalisation ou à la construction d'une certaine professionnalité ?

Dans l'écriture sur ses pratiques se confrontent donc des enjeux personnels, professionnels et institutionnels. Certains dispositifs offrent suffisamment de garantie pour permettre aux écrivains de prendre des risques. Mais développer ou réveiller la capacité à écrire sur ses pratiques n'est pas dénué d'enjeux professionnels et sociaux importants et dont il est nécessaire de tenir compte, notamment lorsque l'on « propose » un dispositif formel d'écriture sur les pratiques au sein d'une institution qui valide ces écrits.

## **ENGAGER LES ÉTUDIANTS DANS UN PROCESSUS D'ÉCRITURE DE TYPE SCIENTIFIQUE**

Les différents rapports identifiés dans le travail précédent, rapport à l'évaluation, rapport aux pairs, rapports aux valeurs, mais aussi rapport de l'enseignant-chercheur aux enjeux de l'écriture ont été pris en compte afin de conduire des étudiants à « pouvoir » écrire.

### **DISSOCIER ÉCRIRE ET ÉVALUER**

Très tôt, on apprend que maîtriser la langue est source de pouvoir, très tôt on apprend également que cette maîtrise n'est pas donnée à tout le monde. Défaire alors ce schéma bloquant pour entrer dans l'écriture avec plaisir constitue la première étape du travail : « je suis incapable d'écrire quelques lignes comme ça moi ! » dira une étudiante qui doit en quelques lignes décrire l'organisme, afin de le présenter aux autres, et pourtant a priori l'exercice n'est pas chargé d'enjeux implicites :

- tous les étudiants du groupe écrivent selon la même consigne ;
- il est demandé à tous de présenter l'organisme pour avoir une idée de la diversité de ceux-ci ;
- il est garanti qu'aucun jugement ne sera formulé à l'égard des écrits.

Mais face à une demande formulée dans une situation qui renvoie cette étudiante à des schémas antérieurs voire à des images négatives d'elle-même dans le rapport à ce savoir, elle ne sait plus ce qu'elle sait faire. Déroutée, elle se protège : « regardez j'ai écrit des mots, je vais vous dire ce que j'ai écrit ... et surtout ne pas lire un texte écrit ».

Les garanties offertes étaient insuffisantes pour dépasser le blocage, certes aucun jugement ne sera formulé mais cela ne signifie pas qu'aucun jugement ne sera pensé. En effet il s'agit bien dans ce moment de parler de l'organisme mais, malgré tout et simultanément, de faire entendre comment on écrit.

### **ASSOCIER DÉCRIRE ET ÉCRIRE**

Afin de lever ce type de blocage, on est parti de ce que les étudiants savent faire. En effet, si l'on s'appuie sur les travaux de L. Vigotsky et de M. Bakhtine, on peut considérer que :

- le langage, qu'il soit oral ou écrit s'inscrit dans une continuité, dans du déjà-là et sera prolongé par d'autres discours, dans un genre particulier lié à la situation d'énonciation et que les règles spécifiques à ce genre doivent être objet d'apprentissage ;

- l'inscription de cette démarche d'apprentissage dans le déjà-là de l'étudiant, dans ce qu'il sait, pourra le conduire à adopter une posture de construction d'un sujet apprenant, distinct du sujet de l'expérience quotidienne, capable de mobiliser les savoirs nouveaux pour constituer cette expérience comme objet de réflexion<sup>15</sup>.

Il s'agit tout d'abord de s'appuyer sur un écrit produit et donc de conduire l'étudiant dans une situation d'écrivain en mobilisant l'imaginaire, de le faire écrire sur la question de fond, sans qu'interfère la question de la forme. En effet les questions immédiatement posées, par les étudiants, sont des questions de forme, elles interrogent les critères d'acceptabilité. Les questions de contenu ne sont pas aux yeux des étudiants problématiques puisque l'écrit porte sur des pratiques professionnelles vécues ou observées.

La consigne commence donc par « vous écrivez à un(e) ami(e)... ». S'engage alors un dialogue avec un autre, réel ou fictif, dialogue décalé qui introduit la distance, exige précisions et commentaires afin de faciliter la

14 Patrick Laurens. *Qualité et organisation : la preuve par la communication*. Paris : CNRS, 2000 (Sciences de la société).

15 E. Bautier et J.Y. Rochex. *Apprendre des malentendus qui font la différence*. In : J.P. Terrail, *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997.



compréhension du lecteur. L'intention est là : communiquer quelque chose à quelqu'un, l'autre est présent et cet autre-là permettra de tenir le fil conducteur de son écrit. L'écrivain utilise ses mots, son style, son humour, il est lui-même présent dans le texte. Écrire une lettre à quelqu'un ne renvoie pas à un jugement scolaire antérieur, sauf peut-être au cours d'un exercice, elle est une pratique du quotidien qui se distingue des évaluations et des appréciations qui marquent une trajectoire scolaire. Écrire, écrire et encore écrire, imaginer, inventer, parler de soi, l'écriture est là, ce n'est pas cela qui bloque... ainsi l'étudiante, qui ne pouvait écrire quelques phrases, s'est-elle mise à écrire de très longs textes dans lesquels elle s'implique, dans lesquels elle s'adresse à un interlocuteur qu'elle invente ou choisit. Dans cette situation elle trie, sélectionne, organise, argumente. La compréhension par l'autre est la clef de son écriture. L'affectif participe, il s'agit d'une correspondance avec un ou une ami(e). Dès lors subjectivité, représentations personnelles et valeurs surgissent implicitement dans le texte.

### **TRANSFORMER LE REGARD POTENTIELLEMENT CRITIQUE EN PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES**

Le deuxième temps va conduire l'étudiante à livrer ce texte, par oral, aux autres étudiants et à l'enseignant présent. L'écriture donne à voir ce que l'on est, ce à travers lequel on sera perçu, ce par lequel on sera évalué. Alors oser se dévoiler devant un groupe d'étudiants, devant les enseignants, suppose que l'on a franchi la crainte de l'évaluation. Mais le franchissement de cet obstacle n'est pas garanti pour tous. C'est donc en inscrivant les autres dans un rapport non évaluatif que cela est rendu possible.

En effet si les autres ne regardent plus, ne jugent plus ce qui est écrit mais cherchent à apprendre quelque chose à travers ce qui est dit, cela transforme le rapport de l'écrivain à son texte. Ce moment-là fait déclic. La réussite n'est pas garantie et pourtant...

C'est en s'appuyant sur les pratiques d'analyses de pratiques (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives) que s'est structuré ce moment de travail. Sur le plan de l'écriture la forme attendue dans le supérieur n'est pas connue par les étudiants. Sur le plan du contenu il s'agit d'exposer, tout d'abord par écrit puis par oral, à partir de données recueillies sur le terrain, des

informations relatives à la situation de formation.

L'exercice consiste pour les autres, à partir de l'écrit lu, à interroger, le sens. Aucune question ne doit conduire l'étudiant à se justifier. Il s'agit ici de transformer le texte par l'oral, de le dépersonnaliser. Parle-t-on comme on écrit ou écrit-on comme l'on parle ? Il est certain que les deux formes entretiennent des liens étroits. La forme orale attendue dans les sphères universitaires est proche de la forme écrite.

C'est avec l'oral, en interrogeant le sens caché de tel ou tel mot utilisé, en interrogeant les présupposés et les implicites que s'opère la transformation du texte. Le sens du texte écrit est questionné, le dialogue entre le locuteur et les interlocuteurs opère la transformation.

Écrire c'est communiquer : l'enjeu est bien présent. Mais écrire à l'université c'est se faire comprendre selon des normes de communication préétablies. Se pose donc la question de l'appropriation d'un genre spécifique à la sphère d'énonciation : une communication entre étudiants dans la sphère de l'université qui pourrait correspondre au genre utilisé dans les colloques réunissant ces mêmes étudiants et des chercheurs. Distanciation nécessaire mais aussi clarification des valeurs sous-jacentes, des modèles du professionnel et de l'exercice de la profession constituent donc le cœur des interrogations sur le contenu. S'imposer une réflexion sur son histoire, ses motivations, ses croyances est peu aisé. Il s'agit, en fait, d'analyser son idéologie, ses valeurs largement implicites dans toutes les pratiques.

Ces interrogations sur les valeurs et les modèles de référence sont prises en note par l'étudiant qui peut se trouver surpris devant ces questions. S'engage alors un long travail de discussion personnelle avec les auteurs-chercheurs producteurs de textes de référence qui se situent dans ce champ, textes qui contredisent, interrogent les présupposés ou confortent l'étudiant dans son cheminement.

Le travail d'accompagnement de longue haleine se met en place à l'issue de cet engagement. La co-écriture entre étudiants en sera une des composantes. L'appropriation des normes caractéristiques de l'écrit universitaire sera progressive et s'inscrira toujours en réponse à des questions posées par les étudiants dans leurs pratiques d'écriture.

## CONCLUSION

Affirmer que la forme scientifique des écrits à produire fait barrière aux étudiants n'a rien de surprenant. L'interrogation sur les enjeux de l'écriture permet de considérer qu'écrire « scientifiquement » est à considérer comme un apprentissage et non pas comme un acquis préalable à l'entrée à l'université. Cet apprentissage, comme tout apprentissage ne peut, semble-t-il, se réaliser que s'il s'inscrit dans la « zone proximale de développement » des étudiants. Ceux-ci ont besoin d'un étayage pour ensuite faire seuls, ce qu'ils feront d'abord avec d'autres, car ce dont ils ont besoin ce n'est pas d'apprendre à écrire mais d'adopter une posture de construction d'un sujet apprenant. L'articulation entre cette posture d'écrivain apprenant et la participation active à l'étayage des autres étudiants, par la co-réflexion et la co-écriture, permet à chacun de trouver sa place et de prendre de la distance par rapport à l'écrit attendu. Aider les écrivains à expliciter ce qui, pour eux, va de soi mais n'est pas nommé, ce qui est implicite, mais bien souvent ne peut être écrit, permet à chacun d'approfondir sa posture « épistémologique », de nommer et clarifier, d'approfondir, en s'appuyant sur d'autres écrits, la connaissance des systèmes de valeurs de référence préalables à toute activité.

Or c'est bien dans le rapport de forces entre différents systèmes de valeurs que se situe la difficulté. Pour prolonger cette réflexion peut-être faut-il s'interroger sur les questions que l'on se pose. La question ne porte peut-être pas sur les difficultés que rencontre un étudiant pour s'engager dans l'écriture mais sur les implicites, les non-dits, les valeurs, les logiques qui président à la production, à l'accompagnement et à la sélection des articles, ou productions écrites considérés comme recevables à l'université. Transformer l'implicite en explicite, au moins pour soi chercheur, est peut-être un élément facilitateur de première importance, afin de travailler sur les conditions qui permettent à l'étudiant

d'écrire. Et puisque l'écriture, le langage, les mots s'inscrivent dans du déjà-là je reprendrai à mon compte des propos écrits par Pierre Dominicé : « Ceci permet d'ouvrir quelques pistes de réflexion à mettre en débat ici sur la possibilité de raconter sa pratique pour la socialiser (diffusion des récits), de penser en équipe les difficultés rencontrées et la manière d'y faire face, non pas seulement dans un travail de supervision, mais bien d'écriture pour forger un savoir fait d'hypothèses à partager, un savoir que je nomme un savoir d'interlocution. Le savoir s'ouvre sur des réalités quotidiennes qui ne sont souvent pas dignes d'un effort conceptuel. Des notions comme celles de l'intuition, du doute, de la diplomatie servent d'impulsion au travail réflexif. Les savoirs identifiés enrichissent l'identité professionnelle. Ils ne constituent pas des vérités à transmettre que les autres professionnels ignorent. C'est à travers un savoir issu du quotidien de l'action que des thèmes sont retenus comme centraux. Ce savoir professionnel présente des hypothèses théoriques, fondées sur une action réfléchie et que d'autres auront à s'approprier pour les vérifier. Il émerge de pratiques spécialisées et novatrices. La validité de ce savoir tient à sa force interlocutrice. C'est pourquoi il demeure ouvert et s'enrichit du propos issu de la réflexion d'autres praticiens.<sup>16</sup> »

Cette réflexion conduit donc à interroger la fonction que joue l'écriture sur les pratiques dans un champ professionnel<sup>17</sup> où la tradition est dite orale. Si l'université s'est ouverte à un public ne maîtrisant pas les « belles lettres », alors, les dispositifs construits ne doivent-ils pas lui offrir la possibilité de réussir, les enseignants ne doivent-ils pas s'interroger sur les conditions qui permettent la réussite faute de quoi les formateurs praticiens pourraient être classés dans deux grandes catégories : les intellectuels qui maîtrisent l'écrit... et les autres ?

Marie-Christine PRESSE

*Maître de Conférences*

*Laboratoire Trigone / Université de Lille1*

16 Pierre Dominicé. *La formation de nouvelles identités professionnelles dans le monde infirmier*. « Construction d'une identité professionnelle », Vendredi 24 mai 2002, Lyon-Villeurbanne.

17. A. Borzeix, B. Fraenkel. *Langage et travail : communication, cognition, action*. Paris : CNRS, 2000.