

L'écriture praticienne, situation et problèmes

Bruno RICHARDOT, août 1996

« Écriture praticienne », écriture de l'acteur en tant qu'acteur, qu'il soit responsable de formation, formateur, ingénieur en éducation, technicien multimédia... Le nœud de l'écriture praticienne enserme l'acteur et son action. Bien sûr on ne parle pas ici d'écrivain, au sens littéraire du terme ; il est question d'« écrivain », c'est-à-dire de quelqu'un dont l'activité principale (professionnelle) n'est pas l'écriture. Il écrit à l'occasion. Et l'occasion, c'est l'action. L'action, voire l'activité, donne matière à écriture. Reste que l'action, pour les professionnels de la formation, c'est d'abord une pression constante qui les empêcherait « de s'asseoir, de penser et d'écrire », comme disait Guy Jobert¹ - ce qui n'est pas sans perturber une articulation, déjà complexe en elle-même, entre écriture et action.

Par rapport à l'action, l'écriture semble pouvoir connaître trois situations différentes. Elle peut être directement intégrée à l'action, elle peut porter sur l'action, elle peut, enfin, promouvoir l'action. Il y aurait ainsi l'écriture dans l'action, l'écriture sur l'action et l'écriture pour l'action. Ce dernier type d'écriture est magnifiquement représenté depuis plus de vingt ans par Bertrand Schwartz, dont la plupart des textes publiés veulent convaincre de la pertinence sociale et éducative de certains modes d'action². Le premier type, quant à lui, produit des éléments voire des instruments d'action ; ce sont les notes que le formateur se rédige pour un cours, ou encore le texte par lequel le responsable d'un organisme de formation répond à un appel d'offre - écriture fonctionnelle.

Reste l'écriture qui « porte sur » l'action. Ici l'écriture n'est pas intégrée à l'action, mais à l'inverse l'intègre dans un projet d'octroi de sens à la pratique. C'est pourquoi on peut dire qu'elle est écriture proprement praticienne, écriture praticienne au sens strict. Celle-ci se distinguerait ainsi d'une écriture fonctionnelle (dans l'action) et d'une écriture promotionnelle (pour l'action).

Le secteur de l'éducation permanente développe depuis peu une réflexion sur l'écriture des praticiens et des dispositifs d'aide à l'écriture sont parfois mis en place. Citons le travail de la revue *Éducation permanente*, qui publie des « suppléments » à usage interne pour de grandes institutions (AFPA, EDF, Éducation nationale). Les formateurs, formateurs de formateurs et responsables de formation de ces institutions y sont conviés à écrire sur leur pratique³. On pourrait également mentionner ici les Ca-

¹ Jobert Guy, « Écrite, l'expérience est un capital », *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, p. 78.

² L'œuvre de Bertrand Schwartz est mentionné ici comme exemple significatif. Le travail d'herméneutique documentaire qui permettra de rendre visible les articulations de ce texte reste à accomplir (cf. Richardot Bruno, « Des pratiques bibliographiques à l'herméneutique documentaire : sens et référence en documentation », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1996, vol. 33, n° 1, p. 9-15).

³ Cf. dans ce point-recherche, la contribution d'Abraham Pain. Voir aussi Revuz Christine, « Moi, écrire... ? ... Je... », *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, p. 83-100 ; et Dumont Martine, « L'aide à l'écriture, un processus aléatoire », *Éducation permanente*, n° 120, 1994, p. 95-105.

hiers d'études du CUEEP qui, depuis 1984, publient des textes produits par des praticiens⁴.

On a toujours mis en avant l'importance de l'écriture dans les processus de professionnalisation - ce à quoi invite, il est vrai, la sociologie des professions. Dans le secteur de l'éducation permanente, la production de mémoires professionnels constitue l'un des pans obligés des formations de formateurs diplômantes⁵. Mais attention il convient ici de ne pas confondre écriture étudiante sur la pratique professionnelle et écriture proprement praticienne - quand même un praticien peut être appelé à produire de l'écrit sur la pratique professionnelle dans le cadre de sa propre formation continue. En fait, on distinguera, dans le champ de l'écriture sur l'action, trois « postures », chacune obéissant à un référentiel d'écriture particulier :

- posture étudiante, où l'écrivain produit un objet dont l'évaluation - normative - sera suivie de validation (référentialité close intégrante) ;
- posture patentée, où l'écrivain - enseignant-chercheur, consultant, etc. - poursuit une stratégie de reconnaissance sur un marché (référentialité close intégrée) ;
- posture praticienne, où l'acteur écrit sur sa propre action, poussé à l'écriture par une multiplicité de motivations possibles (par défaut, on parlera de référentialité ouverte, voire d'autoréférentialité)⁶.

Investissant la propre pratique de l'écrivain et presque par opposition à ce qui se passe dans les autres postures, l'écriture (en posture et de nature) praticienne a indéniablement une valeur *autoformative*⁷. Mieux, si l'on se place dans une perspective plus organisationnelle (fonctionnement de l'organisme de formation), il semble clair que l'écriture praticienne favorise la mutualisation des compétences en même temps que la consolidation des professionnalités, dans le sens d'une autonomisation professionnelle croissante. C'est du moins la leçon qu'une équipe de professionnels de la formation a pu tirer d'une expérience d'écriture praticienne⁸.

⁴ Cf. Richardot Bruno, « Note sur l'écriture praticienne », dans Leclercq Gilles, ed., *Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience*, Lille : CUEEP-USTL, 1994, p. 147-168 (les cahiers d'études du CUEEP; 27).

⁵ Cf., outre l'article de Guy Jobert déjà cité, la contribution de Georges Lerbet dans le même numéro (« Recherche-action, écriture et formation d'adultes », p. 143-147). Lors des 4^{èmes} rencontres francophones des responsables de formations de formateurs diplômantes (Nantes, SEFOCEPE, mai 1991), trois contributions concernaient ce sujet - celles d'Annick Maffre, Françoise Valat et Françoise Xambeu). Bien sûr, le mémoire professionnel n'est pas une particularité du secteur éducatif (pour le secteur social, par exemple, cf. Guigue-Durning Michèle, *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris : L'Harmattan, 1995, 270 p.).

⁶ Cf. Richardot Bruno, « Écrire dans, sur et pour l'action », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, p. 59-60.

⁷ Cf. Richardot Bruno, « Écriture praticienne et autoformation intégrée dans les organismes de formation », dans *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, Lille : CUEEP-USTL, 1996, p. 79-84 (les cahiers d'études du CUEEP; 32-33).

⁸ Écriture publiée dans Leclercq Gilles, ed., *Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience*, Lille : CUEEP-USTL, 1994, 176 p. (les cahiers d'études du CUEEP; 27). Cf. Leclercq Gilles, « Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un orga-

L'écriture praticienne va ainsi dans le sens de l'autonomisation.

Tout d'abord en ce qu'elle impose le risque de penser par soi-même et d'écrire en son nom propre. La signature du texte produit consigne cette prise de risque. C'est peut-être là que cette écriture se démarque, ostensiblement, de l'écriture universitaire (postures étudiante et patentée) où sévit encore l'interdiction d'avancer le 'je', où tout se passe comme si les idées s'écrivaient d'elles-mêmes par l'intermédiaire de l'écrivain, où seul le 'nous' de (fausse) modestie est à la rigueur accepté. Rien de tel dans le cas de l'écriture praticienne où le 'je' est de mise. À telle enseigne que l'une des difficultés à écrire pour les praticiens peut se résumer dans la difficulté à penser et à écrire 'je' - ce qui nous renvoie à l'histoire de vie, certes, mais aussi à la division du travail dans les organismes de formation et à la représentation que s'en font les praticiens.

Mais le risque de penser par soi-même et d'écrire en son nom propre peut se négocier comme une liberté, la liberté de dire 'je'. L'écriture praticienne, saisie dans son rapport à l'organisation, apparaîtra ainsi comme productrice potentielle de divergence, comme possibilité d'émergence d'une pensée latérale - ce qui nous renvoie à l'idée (à l'utopie ?) d'organisation qualifiante⁹, avec toute l'ambiguïté que suppose, le cas échéant, l'offre d'un tel espace de liberté par l'organisation¹⁰.

S'il est vérifié que la compétence d'une organisation dépend de la conjonction de deux phénomènes, à savoir la qualification de ses personnels et la pertinence de la gestion de ses ressources humaines, si cela est vérifié, alors l'écriture praticienne a un rôle de premier ordre à jouer dans le développement de cette compétence, mais à deux conditions :

1. l'écriture praticienne doit permettre à la pensée latérale (qu'on appelle aussi pensée divergente) de se construire et de se développer ;
2. l'écriture praticienne doit participer, de droit, à la construction (interne) de l'identité mouvante de l'organisation.

En d'autres termes, la finalité la plus profonde de l'écriture praticienne ne pointerait-elle pas des questions d'ordre éminemment politique qui concernent aussi bien la liberté d'expression des individus à l'intérieur de l'organisation, que la capacité de l'organisation à entendre, ou plutôt à lire, ce qu'aura construit la pensée latérale en tant que telle, c'est-à-dire ce qu'elle aura construit en toujours possibles divergences ?

Et lorsque l'organisation n'offre pas d'espace d'écriture aux professionnels, force est de constater que l'écriture praticienne ne semble possible que dans le « temps volé » ? L'expression « temps volé », pour caractériser ce que serait l'une des conditions de possibilités de l'écriture praticienne, cette expression n'est pas de

nisme de formation », à paraître dans les actes du colloque sur les professions de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Villeneuve d'Ascq (Lille3) en 1995.

⁹ Cf. Stahl Thomas, Nyhan Barry, d'Aloja Piera, *L'organisation qualifiante. Une perspective pour le développement des ressources humaines*, Bruxelles : Commission des Communautés européennes, 1993, p. 109.

¹⁰ Cf. Dumont Martine, *art. cit.*, p. 97.

moi. Je la tiens d'un de mes collègues, un praticien qui veut, qui voudrait écrire en tant que praticien - et qui écrit. Je la reprends volontiers à mon compte. Car *écrire, ça prend effectivement du temps* ! Le temps d'écrire, bien sûr, mais aussi en amont de l'écriture (le temps où il faut bien suspendre l'« activité » pour « penser », temps de réflexion solitaire ou collective, et temps de lecture de l'écriture des autres), puis encore en cours et en aval de l'écriture (le temps de se lire et de se relire)...

Le temps de l'écriture praticienne est du temps de contrebande, du temps volé, volé à l'institution, volé à soi. Temps volé à l'institution, parce que, quand le praticien suspend son activité pour s'asseoir, réfléchir, lire, écrire et relire, il fraude ; le contrat de travail d'un acteur qui n'est pas enseignant-chercheur ne stipule jamais aucune charge d'écriture sur l'action ; éventuellement de l'écriture dans l'action (écriture professionnelle, fonctionnelle), mais jamais de l'écriture praticienne au sens strict. Temps volé à soi, à son temps familial, à son temps intime, parce que, de fait, c'est dans ce temps-là que le praticien écrivant ponctionne, faute de pouvoir suffisamment suspendre frauduleusement le temps professionnel. L'écriture praticienne n'est-elle possible que dans le « temps volé » ?

Tout se passe comme si nous étions enfermés dans une alternative pernicieuse : l'écriture praticienne impliquerait soit l'ambiguïté de l'offre institutionnelle soit la contrebande du temps. La clé du développement de l'écriture praticienne gît sûrement dans le dépassement de cette alternative - du moins pour sa dimension politique.

Je conclurai sur une autre question, participant d'un autre registre, celui de la philosophie du langage.

Tout projet d'écriture praticienne est projet d'octroi de sens à la pratique. Le discours commun en la matière veut que l'on commence par analyser la pratique, pour qu'ensuite ait lieu le « passage » à l'écrit. De là il est facile de scinder le problème de l'écriture praticienne en deux blocs : il faut d'abord aider les praticiens à analyser, à installer un regard distancié, à donner du sens, puis seulement après les aider à « passer » à l'écriture.

Dans ce schéma communément accepté, on présuppose que l'écrit vient après l'idée, qui s'énoncerait assez facilement (au moins sans trop de blocage) à l'oral, ce dernier pouvant être utilisé comme test intermédiaire de validité (une façon d'interpréter le fameux « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement »). Bref, il y aurait une réalité première qui serait l'idée, puis la parole qui tenterait d'exprimer l'idée, enfin l'écrit qui s'évertuerait à consigner le dit. En d'autres termes, l'écrit ne serait que la pâle copie du dit, qui ne serait lui-même que la pâle copie du pensé ! Il y aurait ainsi une déperdition « naturelle » de l'idée au texte. Ce qui expliquerait une part de la difficulté d'écrire...

Mais ne pourrait-on ici faire l'hypothèse que le postulat de l'expression / consignation produit à lui seul un blocage ? Hypothèse sous-jacente : il n'y a pas d'enchaînement hiérarchique du pensé à l'écrit, il y a trois modalités de production de sens, trois modalités bien distinctes mais avec des zones de recouvrements problématiques dans certaines situations (penser tout haut, transcrire un discours, notamment).

Et si on commençait par écrire ?