

EN GUISE DE CONCLUSION

Note sur l'écriture pratique

Par Bruno RICHARDOT

Le 1^{er} septembre 1994

Il existe une myriade de distances épistémiques entre lesquelles il n'y a pas de chemins tout tracés. Il importe au contraire de trouver sa voie, de se frayer un chemin que personne d'autre ne peut valablement déterminer à notre place même si leurs indications, les cartes tracées par des prédécesseurs sont indispensables. L'aventure cognitive est inédite. Entre le « dedans » d'une position impliquée et le « dehors » d'une réflexivité sur le chemin emprunté, il y a, au sens winnicotien du terme, tout simplement du jeu.

Jean-Louis LE GRAND¹

Au moment où j'écris ces lignes, vingt-cinq livraisons des *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP* (du numéro 1 au numéro 24, plus un numéro spécial, en juin 1990) ont

¹ LE GRAND Jean-Louis, **La « bonne » distance épistémique n'existe pas**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°100/101, novembre 1989, p. 119. Pour WINNICOT, l'auteur renvoie à *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1971.

Au tout début de cette contribution conclusive, je tiens à signaler que ce texte doit beaucoup aux remarques de Gilles LECLERCQ. Nos discussions l'ont considérablement enrichi. Bien sûr, je porte l'entière responsabilité de ses défauts. La complicité intellectuelle a ses limites !

Je me dois, d'autre part, de « dénoncer » au lecteur une caractéristique de l'économie de ce texte. Il le constatera rapidement : je semble abuser des notes infrapaginales. Mais celles-ci ont une double fonction : une fonction d'allègement du texte, et une fonction d'approfondissement de la réflexion. Fonction d'allègement d'abord : renvoyer en bas de page certains développements permet au lecteur qui le souhaite de suivre l'argumentation sans être interrompu (souci de lisibilité). Fonction d'approfondissement ensuite : certains arguments peuvent nécessiter, aux yeux de celui qui argumente, des précisions partielles pour aider à la compréhension (souci de lever toute ambiguïté possible), ou bien des pistes de réflexions pour poursuivre la recherche (souci de partager des idées d'investigation), ou encore des références qui permettront d'attribuer à leurs auteurs des concepts ou des arguments utilisés dans le texte (souci d'honnêteté intellectuelle). Cette fonction à trois dimensions instaure donc différents niveaux de lecture. Celle-ci en sera peut-être rendue difficile. Que le lecteur me pardonne : je n'ai pu sacrifier ces quatre soucis à la préoccupation d'être facile à lire. La pensée est de l'ordre du temps : elle n'est ni linéaire ni simple. Le texte ne mesure pas la pensée (voyez, plus bas, la note 15), mais l'exprime plutôt (voyez plus bas, cependant, au début de la note 21) : il n'y a aucune raison qu'il soit linéaire et simple.

Les Cahiers d'études du CUEEP, n°27, décembre 1994 *reprise des*
« Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience » *p. 147-168*

paru². Si l'on excepte les auteurs des communications présentées lors de colloques (reprises dans les deux livraisons qui constituent des « actes » : le numéro spécial, et le n°19), on compte près de quatre-vingt auteurs, pour vingt-trois numéros.

Petite typologie des CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP

Ces vingt-trois *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP* n'ont pas tous le même statut. Dix publient des rapports de recherche commandités par des instances administratives et politiques³, et sept des mémoires universitaires⁴. Ces dix-sept *CAHIERS*, qui ont mobilisé une trentaine d'auteurs, peuvent être caractérisés comme des « cahiers repreneurs », au sens où ils publient des textes déjà existants, initialement écrits pour une première publication type littérature grise. Sans cette reprise, sans cette publication comme livraison des *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP*, ces textes seraient restés confinés dans la confidentialité de l'université ou des instances commanditaires. Les « cahiers repreneurs » leur donnent une possibilité de diffusion à un autre niveau, une chance d'élargissement de leur lectorat. Les six autres *CAHIERS* publient des textes originaux, c'est-à-dire rédigés pour l'occasion de leur publication dans les *CAHIERS D'ÉTUDES*. Signés par plus de cinquante auteurs, ils sont encore plus collectifs que les « cahiers repreneurs », dont dix ont été rédigés par un seul auteur. Ceci n'est jamais le cas des « cahiers originaux », qui semblent être, comme par définition, des oeuvres collectives. Le présent *CAHIER* fait partie de cette catégorie.

Les auteurs des « cahiers originaux » sont des acteurs de la formation, travaillant au CUEEP ou dans son environnement, mais toujours regroupés autour

² Lorsque le lecteur lira ces lignes, trois nouvelles livraisons seront à sa disposition. Les n°25 et 26, qui concernent la recherche-action, et le présent *CAHIER* (n°27).

³ N°1 (*L'éducation populaire en Grèce*, janvier 1984, 141 p.), pour le ministère grec de l'Éducation nationale ; n°2 (*Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais*, juin 1984, 130 p.), pour le Fond Social Européen ; n°5 (*Les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation*, décembre 1985, 122 p.) et n°22 (*Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU en Enseignement A Distance en 1991-1992*, mars 1993, 111 p.), pour le ministère de l'Éducation nationale ; n°11 (*Un essai d'évaluation formative*, mai 1988, 117 p.) et n°15 (*L'action collective de formation de Sallaumines*, février 1990, 127 p.), pour Conseil Régional Nord-Pas de Calais ; n°18 (*L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord/Pas-de-Calais. Étude d'évaluation*, avril 1991, 143 p.), pour la Délégation régionale à la formation professionnelle Nord-Pas de Calais ; n°16 (*Objectifs et modes d'évaluation. Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise*, février 1990, 119 p.), pour la Délégation régionale à la formation professionnelle et le Conseil Régional Nord-Pas de Calais ; n°20 (*Entreprise et représentations de l'illettrisme. Grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement*, juin 1992, 167 p.), pour la Direction régionale du travail et de l'emploi du Nord-Pas de Calais ; n°21 (*Canal 6. Rapport d'évaluation*, décembre 1992, 137 p., pour la DATAR).

⁴ N°3 (*La « qualification sociale » : un nouveau besoin de formation ?*, juin 1985, 105 p.), n°4 (*Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, octobre 1985, 107 p.) et n°23 (*Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, octobre 1993, 137 p.), mémoires de DEA en sciences de l'éducation ; n°8 (*Espaces de parole, espace de choix ? De la communication en collège*, septembre 1987, 147 p.) et n°13 (*Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987*, septembre 1989, 113 p.), mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation ; n°14 (*Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire. Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme*, décembre 1989, 123 p.) et n°24 (*Ça y est, je sais lire !*, décembre 1993, 74 p.), mémoires de maîtrise des sciences sociales appliquées au travail.

Les Cahiers d'études du CUEEP, n°27, décembre 1994 *reprise des*
« Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience » *p. 147-168*

d'un projet, autour d'une action. Ce sont des ouvrages non commandés par une instance extérieure. La motivation est collective et paraît liée à une activité déterminée, activité de formation, activité de conception, activité de recherche. Ici, on commande quelques textes à l'interne et on en reprend quelques uns déjà rédigés, dont la publication groupée donnera une idée de l'histoire récente de l'utilisation de l'informatique en formation⁵. Là, on veut « dépasser un certain pragmatisme », « prendre du recul, aller plus loin, analyser un certain nombre de points... voire théoriser », s'agissant de l'utilisation de l'informatique dans l'apprentissage de la lecture⁶. Ailleurs, un groupe de travail sur une méthode qui semble particulièrement adaptée à la recherche en formation livre les premiers résultats de sa démarche plurielle⁷. Ailleurs encore, des collectifs de formateurs (juristes⁸, psychosociologues⁹) font part de leurs réflexions sur leurs propres pratiques. Un collectif de concepteurs pédagogiques réfléchit à voix haute, à plume déployée - réflexions qui ont « germé » avec l'outil pédagogique ou avec l'action de formation, « mais qui dépassent largement » l'outil et l'action¹⁰.

Aller plus loin que l'activité de formation, de conception, de recherche, la théoriser, en dresser le bilan, l'historique, en dessiner les perspectives... Tels sont les mots clés qui peuvent décrire la motivation de ces écrits collectifs. Porter sur la place publique le niveau de la réflexion collective des acteurs de la formation, voilà quelle peut être la motivation de l'institution qui décide leur publication, ou simplement décide de permettre leur publication. S'agissant d'« écrivains » aux statuts bigarrés, dont la plupart n'inclut pas l'écriture comme activité statutaire, on peut se demander ce que signifie, pour l'institution, de compter parmi ses membres de tels « écrivains d'occasion ». La réponse sera développée en deux temps : stratégie éditoriale, d'une part, statut de l'écriture, d'autre part. Mais il convient de poser une série de questions préalables : que signifie écrire pour l'écrivain d'occasion ? Qui est-il ? Quelle est sa véritable identité ? Pourquoi écrit-il ? Pour qui ? Comment ?

L'acte d'écriture

En quoi consiste l'acte d'écriture ? Qu'est-ce que l'écriture dans un organisme de formation et de recherche sur la formation ? Commençons par distinguer entre deux types d'écriture : l'écriture dans l'action et l'écriture sur l'action.

⁵ CAHIER n°6 (*Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP*, janvier 1986, 112 p.).

⁶ CAHIER n°7 (*Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques*, décembre 1986, 151 p.).

⁷ CAHIER n°9 (*Recherche-action : méthodes et stratégies*, décembre 1987, 115 p.) ; avec une suite dans les deux livraisons (n°25 et 26) qui précèdent le présent CAHIER.

⁸ CAHIER n°10 (*Droit : discours et pratiques des formateurs*, février 1988, 124 p.).

⁹ CAHIER n°17 (*Psychosociologie : crise ou renouveau ?*, mai 1990, 99 p.).

¹⁰ CAHIER n°12 (*A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique*, mai 1989, 115 p.).

Écrire dans l'action, écrire sur l'action

L'écriture **dans** l'action est multiple, mais elle est toujours comprise comme épuisant sa finalité dans l'action elle-même. Reprenant les différents types de professionnels pointés par le LASTREE¹¹, on pourrait énumérer les différents écrits qu'ils produisent, sans espérer en dresser une liste exhaustive. Exemples : le formateur écrit le compte rendu d'une séquence pédagogique, le pédagogue-commercial écrit une proposition d'organisation pédagogique en direction d'un public particulier pour une entreprise particulière, le pédagogue gestionnaire écrit le bilan des actions de formation de formateurs qu'il a engagées, le concepteur d'outils pédagogiques écrit le scénario d'une séquence multimédia, l'ingénieur en formation écrit un cahier des charges ou le compte rendu d'exécution d'une convention de formation, le commercial en opérations de formation écrit un projet d'action en réponse à une demande d'entreprise, etc. L'écriture dans l'action est loin d'être rare. Ses produits remplissent, dans le meilleur des cas, les magasins d'archives des institutions de formation, sans qu'on puisse évaluer, de façon sûre, la pertinence de l'archivage lui-même¹². Dans le pire des cas, le plus fréquent hélas, ils subissent le même sort que leur finalité : ils se perdent dans et avec l'action.

L'écriture **sur** l'action, par contre, produit des textes qui survivent à l'action en question. Sa finalité est autre, et, de toute façon, hors de l'action. Quand, dans les lignes qui suivent, je dirai « écriture », sans autre précision, il faudra comprendre que je désigne l'écriture sur l'action.

Qui écrit pour qui et pour quoi ?

Qui écrit ? La question n'est pas si anodine qu'il y pourrait paraître. S'agissant de praticiens de la formation, engagés dans l'activité de formation ou d'ingénierie dont traite l'écrit, l'écriture sera déterminée doublement : par le statut de l'écrivain au sein de l'institution, et par la nature de son engagement dans l'activité en question.

¹¹ Dans l'étude citée note 3 de l'introduction au présent *CAHIER*.

¹² La méthode qui permettra d'archiver correctement ces documents, qu'on appelle « internes », ne semble pas encore avoir été mise au point, ne serait-ce que parce que la question de la documentation et de l'information est encore trop souvent abordée du point de vue de l'usage (stratégique notamment), et trop rarement du point de vue de la production. Car c'est bien la notion d'usage qui fait ici pivot : l'écrit professionnel a un usage déterminé, un usage qui se comprend dans le flot de l'action où il s'est élaboré et où il est utile. L'archivage consistera à passer de cet usage courant à une possibilité de ré-usage. Reste que ce dernier est incapable, à lui seul et au moment de l'archivage, de préciser sa propre logique : il est irrémédiablement de l'ordre du potentiel, de l'ouvert, du possible pluriel. Au moment où s'écrit tel cahier des charges, qui peut prédire quel ré-usage en sera fait deux ans plus tard ? Voyez plus loin, la note 31. Les sciences de l'information, d'autre part, ont élaboré une problématique intéressante pour ce point, la problématique des « systèmes d'information de management », par exemple chez LE MOIGNE Jean-Louis, *Les systèmes d'information dans les organisations*, Paris : PUF, 1973, 246 p., puis *Les systèmes de décisions dans les organisations*, Paris : PUF, 1974, 256 p. Pour mesurer l'ampleur de la difficulté du problème, on pourra lire SIMON Herbert A., *Administration et processus de décision*, Paris : Économica, 1983, 322 p. A défaut, le lecteur trouvera une excellente synthèse dans MAYERE Anne, **Sciences de gestion et sciences de l'information : fragments d'un discours inachevé**, *REVUE FRANÇAISE DE GESTION*, n°96, novembre 1993, p. 102-116.

Questions de statuts

Le statut de l'écrivain doit être connu, ne serait-ce que pour savoir si l'activité d'écriture est intégrée ou non dans la définition de sa fonction. Avec Guy JOBERT¹³, on peut distinguer entre ceux qui sont « payés pour » écrire, c'est-à-dire ceux qui « monnayent » leurs publications « *sur le marché scientifique et académique* », et les autres, qu'on appelle « praticiens », c'est-à-dire ceux qui, sous la pression constante de l'action, n'ont pas « *le temps de s'asseoir, de penser et d'écrire* ».

De là à penser qu'il y a une opposition organique, une contradiction vivante entre action et écriture sur l'action, dont la distinction entre praticien et chercheur ne serait qu'un avatar institutionnel... L'aporie n'est pas loin, qui renverrait dos à dos les deux termes de l'opposition. La connaissance du statut de l'écrivain ne suffit donc pas. Il faut aussi en savoir sur la nature et la qualité de son engagement dans l'action-objet d'écriture. Écrivain, le praticien conserve son identité de praticien, il ne devient ni un écrivain ni une sorte de mélange de praticien et d'écrivain. Je ne dirai pas qu'il y a ici « dialectisation des rôles », comme on a pu dire au sujet des rôles d'acteur et de chercheur dans la recherche-action¹⁴. Non, la contradiction entre action et écriture ne se dissoudra pas dans la dialectique, qui n'est, comme disait Kant, que la logique de l'apparence. Le praticien qui écrit n'est pas en même temps praticien et écrivain. C'est au contraire comprise, déroulée dans le temps, temps de vie du praticien/temps de fonctionnement de l'institution, que la contradiction entre action et écriture est possible, que les deux termes de la contradiction sont compossibles. Non pas en même temps, mais dans le temps, dans la durée. Non pas l'un en face de l'autre, dans l'enfermement d'une alternative excluante, mais l'un et l'autre situés dans un système vivant, ouvert sur les possibles, temporel.

Questions de stratégies

Si nous observons ce système, l'opposition entre action et écriture laissera voir sa configuration complexe, dont le trait le plus marquant est la priorité de l'action sur l'écriture. Priorité de droit et priorité de fait. Il est clair, par exemple, que l'écriture, comme production de savoir, est déterminée par une stratégie historiquement située, celle qui est développée dans la conduite de l'action. Quels sont les enjeux que le praticien-écrivain investit dans l'action en question ? A quelle finalité individuelle, et collective, répond sa participation à cette action ? Dans quelle division du travail le praticien intervient-il ? Première série de questions dont le traitement permettrait de saisir une bonne part des déterminations stratégiques *a priori* de l'écriture du praticien. Ces déterminations se laissent voir aussi dans l'écrit lui-même, pour peu qu'on identifie correctement la stratégie d'action du praticien qui en est l'auteur. Il en va de l'écriture pratique comme de la recherche-action, au sujet de laquelle j'ai tenté, naguère, une typologie des situations du chercheur-acteur en tant qu'acteur politique. Je me permets d'y renvoyer le lecteur¹⁵.

¹³ JOBERT Guy, *Écrire, l'expérience est un capital*, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°102, avril 1990, p. 77-78.

¹⁴ VERSPIEREN Marie-Renée, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles/Paris : Contradictions/L'Harmattan, 1990, p. 211, 302, et tout le chapitre VII.

¹⁵ RICHARDOT Bruno, *Recherche-action de type stratégique*, *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°120, septembre 1992, p. 111-115. Voyez aussi l'article plus ancien de BARBIER

Les Cahiers d'études du CUEEP, n°27, décembre 1994 *reprise des*
« **Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience** » *p. 147-168*

Mais l'écriture n'est pas seulement déterminée par la stratégie d'action du praticien. Elle participe aussi de cette stratégie, de deux façons.

Tout d'abord l'activité d'écriture, voire simplement le projet d'écrire, peuvent être considérés comme des moments de l'action elle-même. Ou plutôt la dynamique de l'action produit le désir d'en parler, d'en écrire. Dynamique collective d'innovation qui pousse le collectif de praticiens à refuser d'en rester là, à vouloir partager les fruits de son acharnement à innover, à vouloir communiquer à la communauté éducative sa fougue de pionnier. Les *CAHIERS* n°7 et 12, par exemple, semblent nés d'une telle dynamique : l'action collective d'innovation pédagogique (réalisation de LUCIL et de NANOBUREAUTIQUE) a inclus, *a posteriori*, l'écriture. Le souffle est le même. C'est également le cas du présent *CAHIER*.

Parfois, la dynamique de l'action est tellement forte que le collectif de praticiens qui a mené l'action signe l'écrit, quand bien même l'écriture n'a pas été, de fait, collective. C'est comme si l'activité d'écriture, confiée par le collectif à une partie seulement de lui-même, restait, de droit, de son ressort, de sa propriété. Il est arrivé, pour un article rédigé avant que n'existent les *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP*, que l'ordre alphabétique de présentation des auteurs supposés place en dernière position le nom des deux personnes qui tinrent réellement la plume. Peu important ! Le principal résidait dans la validation de l'écrit par le collectif, dans le mouvement de l'action elle-même. La réalité, c'était que l'écrit n'était qu'un prolongement de l'action, un moment de l'action¹⁶.

Portée par la dynamique collective, l'écriture constitue aussi un élément de la stratégie individuelle du praticien. Pourquoi écrit-il ? Pour qui ? La réponse sem-

Jean-Marie, **Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°80, septembre 1985, p. 103-123.

Depuis la rédaction de mon article de 1992, je suis encore plus convaincu que le temps (temps de l'action, temps de la stratégie, temps de la recherche) n'est pas linéaire. C'est en fait la mesure du temps qui s'organise sur une ligne (continue ou coupée, droite ou brisée, statique ou dynamique). L'idée d'un temps qui serait linéaire provient sans doute de la confusion entre le temps et sa mesure. Assurément le temps participe de la complexité (MORIN Edgar, *La méthode 1. La nature de la nature*, Paris : Seuil, coll. Points, 1977, p. 216). Il me semble que la difficile question du temps doit enfin être abordée dans le cadre de la complexité, qu'il s'agisse du temps de l'écriture pratique ou de celui de la recherche-action. Ce dernier a certes déjà fait l'objet de développements dans la littérature consacrée à la recherche-action ; voyez notamment la spirale proposée par l'un des fondateurs de la méthode (LEWIN Kurt, **Action research and minority problems**, dans *Resolving social conflicts*, New-York : Harper and Row, 1948, p. 201-217). Je fais l'hypothèse que ces deux temps présentent nombre de caractéristiques communes. Par ailleurs, sur le couple éducation-temps, voyez l'opuscule de LEPRI Jean-Pierre, *Les temps et l'éducation*, Lyon : Se former+, juillet 1992 (fascicule S17), 31 p. A noter également les actes des colloques sur le thème du temps, organisés par l'UNESCO (dans les années soixante-dix), mais aussi, plus récemment, ceux de l'AFIRSE (association francophone internationale de recherche scientifique en éducation).

¹⁶ **Stage d'orientation collective approfondie. Éléments d'analyse d'une expérience**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°69, octobre 1983, p. 3-23. S'agissant de la recherche-action, dont l'élément constitutif semble être l'« acteur collectif » (cf. RICHARDOT Bruno, *art.cit.*, p. 118), la question du passage de l'action collective d'innovation et de recherche à l'écriture collective est, par contre, des plus importantes. Voyez TARBY André, *Rapport du centre CUEEP de Sallaumines sur la restructuration de son offre de formation*, Lille : Trigone, octobre 1993, p. 114.

Les Cahiers d'études du CUEEP, n°27, décembre 1994 *reprise des*
« Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience » *p. 147-168*

semble évidente s'agissant de ceux qui sont « payés pour » écrire, c'est-à-dire de ceux qui « monnayent » leurs publications « *sur le marché scientifique et académique* », pour reprendre les expressions de Guy JOBERT. Mais les autres, ceux qu'on appelle « praticiens », c'est-à-dire ceux qui, sous la pression constante de l'action, n'ont pas « *le temps de s'asseoir, de penser et d'écrire* », **et qui pourtant ont écrit ?**

Questions de motivations

Dans un premier temps, la réponse sera pudique, et avancera les idées de progrès social, de générosité professionnelle, de serviabilité bien entendue. Progrès social : « ce que j'ai appris, lors de cette action d'innovation, pouvait servir à d'autres que moi, à d'autres enseignants, d'autres formateurs que je ne connais pas mais qui doivent rencontrer les mêmes difficultés que moi ». Générosité professionnelle : « j'ai eu la chance de vivre une expérience enrichissante, je me devais d'en faire profiter les autres ». Serviabilité bien entendue : « j'ai expliqué ma manière de travailler pour que les autres puissent mieux profiter de mes services ».

Dans un second temps cependant, on imaginera que la réponse pudique ne suffit pas. L'altruisme, en effet, cache toujours une raison d'ordre individuel, voire égocentrique. Il manque donc ici une réponse qui laisse intervenir le praticien-écrivain dans son individualité, dans son temps à lui, dans sa stratégie à lui. L'activité d'écriture du praticien a nécessairement une motivation qui sourd du plus profond de lui et jaillit sur son milieu de vie personnel, professionnel, social. L'écriture comme vecteur d'extériorisation, de socialisation de l'intime¹⁷.

Pour éviter le chapelet des raisons possibles, je proposerai l'idée d'un désir de reconnaissance, désir moteur s'il en est de l'activité humaine. Pour qui écrit-on ? Pour soi, pour être reconnu par les autres, pour valoriser sa propre image. Le prestige de la chose imprimée et publiée ajoute à la valeur de la satisfaction de ce désir. Publié, on sera lu par ses pairs, par sa hiérarchie, par ses collègues, mais aussi par des inconnus. Le désir secret, inavoué, d'être reconnu aussi par les professionnels de l'écriture - ceux qui sont « payés pour » écrire - pointe discrètement. Sentiment de montrer de soi-même une image qui n'est pas celle qu'on offre au quotidien, qui ne coïncide pas avec le statut qu'on occupe au jour le jour, qui transgresse positivement la fonction assignée par l'institution. Quelques fois, luit un fragile espoir : convaincre, par l'écriture, que l'on n'est pas que de « terrain », que l'on n'est pas condamné au « terre à terre », mais qu'on peut « en sortir », bref, qu'on est capable d'évolution.

Comment écrit-on ?

¹⁷ Nous tenons ici l'une des différences significatives entre l'écriture sur l'action et l'écriture dans l'action. Cette dernière ne mobilise qu'objectivement et inconsciemment l'intime de l'écrivain. Rédigeant le cahier des charges d'une création d'outil pédagogique, le professionnel pensera n'utiliser que ses compétences techniques pour répondre à une demande professionnelle selon des critères normalisés et, de toute façon, exogènes. La vocation première de ce produit de l'écriture dans l'action est la conformité à une norme à des fins d'opérationnalisation. Ce n'est qu'en seconde lecture, en lecture détournée, en lecture « généalogique » comme aurait dit Nietzsche, que l'on pourra repérer dans cet écrit professionnel les traces d'une vision du monde, d'une idéologie qui sera aussi bien celle de l'écrivain, celle de l'institution que le résultat de l'effort d'intégration de la pensée (plus ou moins souterraine) de l'écrivain dans la culture (plus ou moins implicite) de l'institution.

Mais toute transgression se paye. On ne passe pas sans peine « de l'autre côté de la barrière », comme dit si bien Christine REVUZ¹⁸. On ne devient pas écrivain comme ça. Reprenant la distinction de Guy JOBERT, on remarquera, avec lui, que la plupart des auteurs publiés, dans le monde de la formation, sont « *des universitaires ou des chercheurs, c'est-à-dire des gens qui ont été sélectionnés sur leur capacité à formaliser leur pensée par écrit, à fabriquer de la réflexion et parfois de la connaissance. Ils ont le savoir-faire et aussi le temps d'écrire. Pour être tout à fait exact, il faut dire qu'ils sont payés pour cela* »¹⁹. Mais les autres... ? Ceux qui ont été embauchés par leur institution pour leur compétence technique en audiovisuel, pour leur expérience et leur savoir-faire de formateur²⁰... ?

Christine REVUZ, dans son article, développe assez complètement les réponses possibles à cette question, à partir de son expérience d'aide à l'écriture. J'y renvoie donc le lecteur, préférant, pour l'heure, centrer l'exposé sur quelques unes des procédures mises en oeuvre pour l'élaboration du présent CAHIER.

Écrire, c'est difficile et ça prend du temps

Deux éléments pouvaient poser problème : le temps d'écrire et la difficulté d'écrire. Cette dernière, inégalement partagée, consistait en ce que, quand même l'argumentation se déroulait avec clarté à l'oral, dans la convivialité de l'échange à l'intérieur du collectif rédacteur, le passage à l'écriture produisait une sorte de désordre. L'ordre des raisons, audible dans l'intimité du collectif, ne réussissait à passer la barre de l'écriture, comme si celle-ci, en imposant à la pensée²¹ l'obligation de se mettre à plat, de se figer pour mieux se laisser voir, brouillait la clarté initiale²². S'ensuivait parfois un défaut flagrant de lisibilité du texte produit. L'enchaînement des idées mais aussi l'agencement physique du texte nécessitaient que l'écrivain se remette sur le métier, après discussion

¹⁸ REVUZ Christine, « **Moi, écrire... ? ... Je...** ». **Ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°102, avril 1990, p. 85.

¹⁹ JOBERT Guy, *art. cit.*, p. 77.

²⁰ L'institution ne leur a pas confisqué leur stylo, loin de là ! Mais l'écriture qu'on attend d'eux est de l'ordre de l'écriture dans l'action.

²¹ Je dis bien « comme si », car les choses sont loin d'être aussi simples : la langue n'est pas simplement une « *mise en mots* » (à l'oral ou à l'écrit) d'un « *déjà-là* » de la pensée » (REVUZ Christine, *art.cit.*, p. 86). En fait, il semble que cette difficulté soit davantage de l'ordre de la lecture, ou plutôt de l'ordre de stratégie de contrôle rédactionnel en cours d'écriture et en relecture (voyez ROUSSEY Jean-Yves, PIOLAT Annie, **Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but**, *REPÈRES. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, 1991, p. 79-91). J'ai souvent constaté, de façon tout à fait triviale, que les écrivains qui par ailleurs lisent souvent éprouvent beaucoup moins de difficulté dans cet exercice d'ordination des raisons que ceux qui ne lisent pas ou peu, la pratique de la lecture développant sans doute la capacité à imaginer, en cours d'écriture, le rendu du texte écrit et la capacité à se relire.

²² Les raisons d'une telle désorganisation du discours sont sûrement multiples, relevant aussi bien de l'ordre du brouillage stratégique (voyez la « langue brouillée » dont parle Christine REVUZ, *art. cit.*, p. 97), de celui du parasitage affectif (aspect exhibitionniste de l'écriture : la mise à plat de ses idées comme mise à nu de soi), de celui de la différence de logique entre l'oral et l'écrit (voyez DABENE Michel, *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck Université, 1987, p. 17-36), que de celui de la difficulté à lire (voyez la note précédente) ou d'autres encore.

voire négociation sur l'écart entre l'état de l'écrit et l'objectif d'écriture²³. Chaque contribution a donc connu plusieurs versions, au fur et à mesure des lectures et relectures par un (ou plusieurs) tiers avec proposition de corrections, de compléments, d'éclaircissements²⁴. En échange, force est de constater que cette démarche a pris beaucoup de temps.

Le temps, la disponibilité pour se donner « le temps de s'asseoir, de penser et d'écrire », mais aussi de lire et relire : cela fut un réel problème. Ici, on doit noter que « *les situations institutionnelles sont très disparates. La manière dont chacun s'en débrouille ne l'est pas moins. Enfin, chacun [...] se décarcasse plus ou moins selon ce qu'il investit dans le projet* »²⁵ d'écriture. La pratique de l'entretien permet, par exemple, d'alléger la procédure pour ceux qui pensaient n'avoir pas assez de temps pour écrire, transférant la charge de travail sur d'autres. Mais, avec cette question du temps d'écrire, on touche à des problèmes d'ordre organisationnel.

L'activité d'écriture dans l'institution

La question est de savoir ce que signifie, pour l'institution, de compter parmi ses membres des écrivains d'occasion. Elle peut être développée en deux sous-questions : quelle stratégie éditoriale l'institution se donne-t-elle ? Puis, quel statut accorde-t-elle à l'écriture ?

La stratégie éditoriale de l'institution : un constat

Avant que ne se crée la collection des *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP*, l'institution, en tant que telle, n'avait pas de stratégie affichée. Les membres du CUEEP publiaient, à leur propre initiative, dans les revues existantes (dès les premiers numéros d'*ÉDUCATION PERMANENTE*, par exemple). Le premier texte où l'institution livre les éléments de sa stratégie éditoriale se trouve au début de la première livraison, dans un texte intitulé : **Les Cahiers d'études du C.U.E.E.P. Présentation** (p. 1-2).

Les CAHIERS D'ÉTUDES se présentent

On peut y lire que « *le CUEEP a, dès son origine, accordé une attention toute particulière à la recherche. Ainsi, les actions collectives de formation qu'il mène dans les bassins minier et textile ont-elles toutes été précédées de recherches permettant une identification des besoins et demandes de formation. Mises en oeuvre, elles ont été accompagnées d'évaluations formatives et d'études portant sur les publics en formation. La mise en place de chaque dispositif*

²³ « Aussi bien le travail sur l'écrit passe-t-il presque toujours par une étape de commentaire... oral », REVUZ Christine, art. cit., p. 92.

²⁴ Discussion, négociation... avec deux dérives inévitables : d'un côté, celle de la divergence entre l'écrivain et le tiers, dont le dépassement impose un retour sur les procédures d'écriture ; de l'autre, celle de l'acceptation du « jugement » du tiers relecteur dans le cadre de ce que Christine REVUZ appelle le « *mirage du Savoir sur l'autre* » (art. cit., p. 99).

²⁵ REVUZ Christine, *ibid.*, p. 100, note 6. On pourra lire également un article ancien mais toujours plein d'intérêt : HÉDOUX Jacques, **Temps de recherche et recherches de temps**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°80, septembre 1985, p. 67-76.

nouveau a fait l'objet de recherches approfondies. Les divers départements ont, pour leur part, produit une quantité de documents pédagogiques, créant ainsi un important matériau de base pour la recherche en didactique des matières.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international.

En inaugurant cette nouvelle collection, le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les cahiers d'études du CUEEP, publiés à raison de deux à six livraisons par an, auront principalement pour objet l'éducation des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et praticiens-chercheurs du CUEEP concernent les liaisons formation/développement, l'analyse des publics en formation, la dialectique besoins/offres/demandes de formation, la didactique des matières, l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, la formation des agents éducatifs, l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, les Cahiers d'Études du CUEEP se veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvriront leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux permanents des divers départements, aux responsables de terrain, aux formateurs et aux étudiants pourvu que ceux-ci travaillent dans les domaines qui intéressent directement le CUEEP. »

Le CUEEP et TRIGONE

Si l'on en croit la datation du numéro, ce texte est de 1984. Dix années plus tard, on peut lire, à la fin du rapport d'activité de l'une des trois équipes constitutives du laboratoire TRIGONE, l'équipe MEGADIPE²⁶, que « *les Cahiers d'études du CUEEP créés en 1984 se voulaient être un instrument à la disposition des chercheurs et un organe de liaison entre les terrains et les milieux de la recherche. Saisissant l'occasion que leur fournissait cet outil de diffusion de la connaissance, les chercheurs de MEGADIP [sic] ont produit* » quatorze des vingt-cinq numéros. Le présent CAHIER, ainsi que les deux numéros consacrés à la recherche-action qui le précèdent (non parus au moment où j'écris ces lignes), complètent la série produite par cette équipe du laboratoire.

Ce dernier est mentionné pour la première fois en 1986, dans la présentation du n°6 des CAHIERS (p. 3, signée Daniel POISSON). On y apprend que « *le CUEEP mène des activités de formation professionnelle continue et d'éducation permanente, de tous niveaux, de l'alphabétisation à l'entrée à l'université, de niveau universitaire et en entreprise. La formation directe, la présence sur le terrain, permettent au Centre de mener des recherches et des études réellement ancrées sur les réalités économiques et sociales. Ces recherches-actions nourrissent les activités de formation de formateurs et de transfert.*

²⁶ Voyez la note 7 de l'introduction au présent CAHIER.

Pour valoriser, renforcer et élargir ces recherches, les différentes équipes se sont structurées en laboratoire : « Formation, Technologies nouvelles, Développement ». Ce laboratoire travaille sur trois axes :

- Recherche, création et développement d'outils techniques d'aide à l'enseignement ;
- Didactique des matières, analyse et évaluation de l'impact des technologies nouvelles sur la formation ;
- Analyse des besoins de formation en lien avec les projets de développements socio-économique. »

Même si le laboratoire peut aujourd'hui se présenter en d'autres termes, il est possible, au moins *a posteriori*, de ranger les différentes livraisons sous l'une ou l'autre des trois équipes de TRIGONE. Seuls, neuf numéros semblent ne pas émaner aux dynamiques de recherche insufflées par le laboratoire. Il s'agit de mémoires d'étudiants (les n°3, 4, 8, 14 et 24), de réflexions de collectifs de formateurs (les n°10 et 17) et de deux rapports de recherche (les n°18 et 20). Encore les thèmes traités par la plupart d'entre eux participent-ils des thématiques de fond du laboratoire.

Une mainmise de la recherche instituée ?

Cela signifie-t-il que le laboratoire TRIGONE se soit emparé des *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP*, pour en faire son outil privilégié de diffusion ?

La réponse ne peut être donnée sans ambiguïté : la question est mal posée. Du moins, son énoncé est-il incomplet. En effet, le laboratoire TRIGONE veut constituer, dès sa création, un espace de valorisation, de renforcement et d'élargissement - pour reprendre les expressions de Daniel POISSON - des recherches menées dans le cadre de l'activité « ordinaire » du CUEEP. Proposant aux personnels de l'Institut une structuration de type « recherche », le laboratoire veut s'ériger en milieu « cueepien » de la recherche. Au lieu de s'opposer, la recherche et l'activité de formation se mettent en synergie. En lieu et place d'une « activité de formation *versus* recherche », on a, avec l'espace TRIGONE, une « activité de formation *version* recherche ». C'est donc tout naturellement que les *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP* publient des productions issues du laboratoire. A telle enseigne que, depuis le n°6, toute livraison porte, en quatrième de couverture, la mention « Une publication du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement », y compris lorsque le texte publié est complètement étranger au laboratoire ou au CUEEP, comme le n°18.²⁷

Le statut de l'écriture dans l'institution : des questions

Dire que la recherche et l'activité de formation se mettent en synergie, cela signifie aussi qu'elles marquent leurs identités respectives. Il n'y a pas, il n'y aura jamais confusion entre les deux activités. La question, pour nous, est alors celle du passage de l'une à l'autre, et notamment de l'activité de formation *lato*

²⁷ Pour laisser ouverte cette question, ici effleurée, de la stratégie éditoriale de l'Institut, force est de constater la nécessité d'une recherche historique qui, d'une part, mettrait en interrelations la stratégie institutionnelle de recherche universitaire et la stratégie de gestion des carrières des personnels de la structure, et qui, d'autre part, installerait dans une perspective temporelle (évolution) ces interrelations.

sensu à l'activité d'écriture. Quels moyens l'institution met-elle à disposition des techniciens, des ingénieurs, des formateurs pour qu'ils produisent de l'écrit ?

L'intérêt de l'institution

Instaurer un espace de publication ne saurait en effet suffire à promouvoir l'écriture au sein de l'institution. Une telle promotion impliquerait, au minimum, une facilitation de l'activité d'écriture elle-même ainsi qu'un aménagement de l'accès à l'espace de publication. Il ne s'agirait pas moins de la mise en place d'une culture interne et partagée de l'écrit.

Faciliter l'activité d'écriture elle-même, cela signifie tout d'abord intégrer cette activité à la définition de fonction des personnels de l'institution. Cette intégration est un fait statutaire pour les chercheurs et enseignants-chercheurs, dont l'évaluation de carrière utilise le critère de la production écrite. Mais qu'en est-il des autres, notamment des techniciens, formateurs et ingénieurs ? Qu'en est-il de ceux dont les éventuelles productions écrites ne seront jamais prises en compte dans leur bilan professionnel, dans l'évaluation de leur carrière à l'interne de l'institution ? Si cette prise en compte est vraiment impossible (mais qui affirme telle impossibilité ?), l'institution n'aurait-elle pas intérêt à considérer leur activité d'écriture comme un élément qualifié et qualifiant de leur fonction ? N'y aurait-il pas intérêt à tout faire pour que la pression de l'action intègre sous elle, non plus seulement, la production de la formation, mais aussi la capitalisation de l'expérience accumulée au fil de cette production²⁸ ? L'institution éducative ne devra-t-elle pas finir par s'obliger, pour elle-même, à interdire que la compétence de formation reste cantonnée « dans l'intimité du geste » du formateur, comme dit Guy JOBERT²⁹, compétence qui n'est lisible (au sens propre du terme) que grâce aux produits de l'écriture dans l'action ?

Vers une organisation coopérative de production du savoir ?

L'écriture pratique (sur l'action) n'est-elle pas, en effet, ce qui permet le passage de la compétence expérimentale des praticiens à une connaissance collective formalisée, c'est-à-dire une connaissance déposée au « centre »³⁰ de

²⁸ Guy JOBERT (*art. cit.*, p. 78-79) voit un triple enjeu dans cette question : « un enjeu de formation de formateur ; un enjeu de constitution d'un capital immatériel au sein de l'entreprise ; un enjeu dans les stratégies de reconnaissance sociale d'un groupe professionnel ».

²⁹ *Ibid.*, p. 78.

³⁰ « Centre » fait ici référence à l'une des définitions possibles de la démocratie dans la Grèce ancienne. Chez HÉRODOTE, par exemple 3.80-82, le centre (*mésos*) est le lieu politique, le lieu du pouvoir du peuple (voyez aussi les travaux de Jean-Pierre VERNANT et Pierre LEVEQUE sur la cité grecque, et notamment sur son organisation spatiale). C'est chez HÉRODOTE qu'on trouve, semble-t-il, la première occurrence du mot « démocratie » (*démokratia*, en 6.43). Ces mots (*mésos*, *démokratia*) doivent être rapprochés d'autres mots topiques du lexique politique qui s'est construit au temps de la protohistoire de la démocratie athénienne, tels *isonomia* ou *isokratia* (qui évoquent le partage du pouvoir ; historiquement l'emploi de ces mots coïncide avec l'éviction des « tyrans » à la fin du V^e siècle), et *iségoria* (qu'on peut traduire par « égalité de parole »). Thésée, dans le plaidoyer pour la démocratie que lui prête EURIPIDE (dans *Les suppliantes*), fait de la possibilité de prise de parole un indice majeur de la liberté aussi bien que de l'égalité entre les citoyens : « La liberté, la voici : « Qui veut pour le bien de la cité apporter une proposition motivée ? ». Alors qui désire parler se met en lumière ; qui ne le veut pas se tait. Où trouver plus d'égalité entre les citoyens ? » (trad. Chambry).

l'institution et disponible pour qui, de l'institution, veut s'en emparer³¹ ? L'institution deviendrait ainsi une organisation coopérative³² de production d'un savoir spécifique : une organisation où l'écriture capitalisante et productrice de savoir ne serait plus réservée à ces patriciens de la formation que seraient les chercheurs et autres dignitaires « payés pour écrire » ; mais où les praticiens ordinaires, sorte de plèbe, auraient, pourvu qu'ils aient quelque chose à dire et qu'ils maîtrisent le minimum des règles de ce dire, tout le loisir de se placer au « centre », de prendre la parole devant l'institution toute entière³³.

Le statut de l'écriture dans l' » organisation qualifiante »

³¹ Nous tenons ici une autre différence significative entre l'écriture sur l'action et l'écriture dans l'action. Plus haut, note 17, je disais que la prime vocation de cette dernière était de produire des textes conformes à des normes à des fins d'opérationnalisation. C'est dire qu'un tel écrit, lu longtemps après sa rédaction et (donc) sorti de son contexte opératoire, aura perdu son efficacité. Ou plutôt l'efficacité de ce que produit l'écriture dans l'action réside essentiellement dans l'action. Celle-ci terminée, le texte n'a plus que valeur de document historique, situé dans le temps et l'espace : sa lecture et sa compréhension nécessiteront un travail historique de recontextualisation. De l'autre côté, l'écriture sur l'action se donne comme vocation de faire état d'un savoir qui, s'il est rarement formulé comme un savoir définitif mais reporté aux conditions dans lesquelles il a été produit, n'en est pas moins exprimé « sous une forme qui le rend potentiellement utilisable par d'autres acteurs » (BARBIER Jean-Marie, *art. cit.*, p.114).

³² Par cette expression, je renvoie aussi bien à l'idée d'apprentissage coopératif (voyez, par exemple, MEIRIEU Philippe, *Apprendre en groupe ?*, Lyon : Chroniques sociales, 1991 [quatrième édition], 2 volumes de 201 p. chacun ; voyez aussi, dans le cadre des collectivités locales, LENOIR Hugues, **Du style coopératif de la formation action**, *ÉTUDE ET RÉFLEXIONS*, n°15, mars 1993, p. 13-14 et 35-37) qu'à celle d'organisation coopératrice (voyez ZARIFIAN Philippe, *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la Firme coopératrice*, Paris : L'Harmattan, 1993, 288 p.).

³³ Je ne voudrais surtout pas laisser penser que l'opposition entre les « patriciens » et la « plèbe » est ici chargée de jugement de valeur. Je l'utilise ici, porté par l'imagerie politique antique, et pour le jeu de mots (facile !) qui met face à face les « patriciens » et les « praticiens ». Trop tentant ! Reste qu'on n'est pas chercheur ou enseignant-chercheur de naissance, on le devient. Mieux, s'agissant des sciences de l'éducation en France, les « patriciens » sont aussi, ou ont été, en règle générale, des « praticiens » de la formation. Comme dit Guy JOBERT (*art. cit.*, p. 77-78), « ils doivent leurs emplois actuels au fait qu'ils ont su tirer de leur pratique matière à des travaux de recherches et à des publications monnayables sur le marché scientifique et académique ». Les exemples de ce type de trajectoires professionnelles font légion, au CUEEP et ailleurs. D'autre part, j'ai déjà relevé la stérilité heuristique d'une telle opposition entre les chercheurs et les acteurs lorsqu'elle se limite aux seuls statuts : mieux vaut tenter de comprendre la qualité du partage réel du travail dans une action de formation ou d'ingénierie... Sur une relation possible entre division du travail et apprentissage, voyez CHARUE Florence, **L'organisation fait-elle apprendre ?**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°112, octobre 1992, p. 79-86.

Pour sortir des métaphores de l'histoire politique gréco-romaine antique³⁴, et adopter un tour plus contemporain, ne peut-on parler en termes d'« organisation qualifiante » ? L'institution de formation et de recherche sur la formation ne saurait évidemment pas être considérée comme une entreprise banale³⁵. Reste que, une fois admis l'usage et l'impact formateurs de l'écriture³⁶, le discours actuel sur l'organisation qualifiante porte des schémas d'idées qui permettront de comprendre ce que peut être une politique de l'écrit dans une telle institution.

« L'organisation qualifiante doit trouver les moyens d'intégrer et d'utiliser tous les processus d'apprentissage, dans leur variété et leur diversité, de manière à accroître la pensée divergente (pensée latérale) et à libérer le potentiel créatif », disent les chercheurs d'EUROTECNET³⁷.

L'organisation qualifiante, le travailleur et le formateur

Par « organisation qualifiante », il faut entendre « le cadre conceptuel » où doit s'inscrire « toute organisation qui veut s'équiper pour l'avenir. Sa thèse consiste à faire de l'apprentissage le noyau du succès »³⁸. La formation et le travail y sont en interaction très étroite³⁹. Il y va de la capacité de l'entreprise à s'adapter sans délai à des marchés en évolution et à une demande économique caractérisée par de constants et rapides changements, tout en préservant la qualité de ses produits. S'agissant des organismes de formation, nous avons déjà noté un mouvement de diversification des compétences, dans la mouvance de l'évolution des relations qu'ils entretiennent avec leurs entreprises clientes⁴⁰. D'autres évolutions ont marqué le milieu de la formation ces dernières années : évolution technologique⁴¹, évolution juridico-sociale⁴², notamment, sans parler

³⁴ Non qu'il soit interdit ou improductif de mobiliser le passé dans une démonstration qui parle du présent voire du futur. Comme dit Michel SERRES, « n'importe quel événement de l'histoire est [...] multitemporel » (*Éclaircissements*, Paris : Flammarion, 1994, p. 92). N'est-ce pas d'ailleurs cette même image du « centre » qu'a récemment utilisée Jean-Louis LE MOIGNE pour distinguer entre trois types d'organisation : la hiérarchique, l'anarchique et la « mémarchique », c'est-à-dire l'organisation caractérisée par la prégnance structurante d'une mémoire centrale directement accessible à tous (LE MOIGNE Jean-Louis, *Concevoir l'organisation de l'entreprise en univers complexe*, conférence « Perspectives INSEP » du 25 septembre 1992).

³⁵ Voyez ci-dessous la contribution intitulée **Gérer une action de formation en entreprise**. De toute façon, je ne parle pas ici d'entreprise, ni d'organisme de formation. Je me situe à un niveau second, celui du modèle d'organisation.

³⁶ On pourra lire, pour s'en convaincre, les travaux de Georges LERBET sur le sujet. Par exemple, la contribution qui clôt le numéro d'*ÉDUCATION PERMANENTE* où sont publiés les articles déjà abondamment cités de Guy JOBERT et Christine REVUZ : LERBET Georges, **Recherche-action, écriture et formation d'adultes**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°102, avril 1990, p. 143-147 ; mais aussi, par exemple, **Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation**, *RECHERCHE ET FORMATION*, n°12, 1992, p. 21-32.

³⁷ 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.

³⁸ *Ibid.*, p. XII.

³⁹ *Ibid.*, chapitre cinq (p. 63-83).

⁴⁰ Dans l'introduction au présent *CAHIER*.

⁴¹ Voyez BLANDIN Bernard, *Formateurs et formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Paris : Les éditions d'organisations, 1990, 250 p.

de l'évolution de la demande de formation elle-même, qui doit s'analyser dans le cadre général de l'évolution de l'entreprise⁴³.

Dans l'entreprise, le salarié est donc appelé à se requalifier sans cesse, sous peine d'en être exclus : son poste de travail change, mais aussi l'organisation de la production. Le concept d'organisation qualifiante implique la nécessité, pour chaque salarié, de pouvoir créer et restructurer son propre poste de travail, grâce à et dans une dynamique collective : « c'est l'apprentissage de l'organisation qui est central, et c'est le processus d'apprentissage qui est permanent plutôt qu'intermittent, global plutôt que segmenté, centré sur le problème et relié à son contexte. Il inclut tous les membres de l'entreprise »⁴⁴. On comprendra que l'autoformation tienne un rôle important dans une telle démarche. Chaque salarié doit posséder « la conscience individuelle, la motivation et la capacité d'apprendre sans cesse tout en travaillant »⁴⁵. C'est la gestion de l'entreprise elle-même qui se transforme ainsi en un processus d'autoformation. Les capacités d'apprentissage de l'individu sont défiées par cette nouvelle organisation du travail (lieux de travail à fonctions intégrées - notamment « réintégration de l'intellectuel et du manuel dans des champs de travail plus vastes et enrichis »⁴⁶-, travail en groupes, îlots de production, ...).

Il est plausible de transposer ce raisonnement aux organismes de formation. En effet, les acteurs de la formation sont, eux aussi, condamnés à se requalifier sans cesse, sous peine d'être exclus du marché du travail de la formation. A tout le moins, une rigidité accusée de leur professionnalité constituerait un frein sérieux au développement de l'organisme qui les emploie. Pour y contrer, les organismes investissent en actions de formation de formateurs. Les pouvoirs publics ont compris cette nécessité, mais aussi le coût que cela représente pour les organismes, en mettant en place des « Missions régionales de formation de formateurs » ou des CRAPT, voire en intégrant (parfois) le financement de la formation de formateurs au financement des actions de formation elles-mêmes (pour le programme PAQUE, par exemple).

Organisme de formation, démarche qualité et organisation qualifiante

⁴² Voyez TARBY André, **Le statut des formateurs. A l'heure d'une nouvelle négociation**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°118, 1994/1, p. 99-117.

⁴³ Voyez les contributions deux et trois du présent *CAHIER*, notamment dans cette dernière l'encadré d'Élisabeth CHARLON sur la « cellule IDEE » du CUEEP.

⁴⁴ STAHL Thomas *et alii*, *op. cit.*, p. 109. Voyez aussi p. 51 et l'ensemble du chapitre quatre de l'ouvrage (p. 49-61).

⁴⁵ *Ibid.*, p. 110 ; voyez aussi p. 75-78 : l'autoformation sur le lieu de travail comme modèle d'apprentissage de l'organisation qualifiante. On peut également lire NYHAN Barry (coord.), *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation - Perspectives européennes sur la formation et le changement technologique*, Bruxelles : Commission des Communautés européennes, 1991, 220 p. Le lecteur qui voudra situer l'autoformation dans la problématique de la formation continue pourra lire avec profit DUMAZEDIER Joffre, *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*, Lyon : Se former+, septembre 1993 (fascicule S32), 28 p. ; et CARRÉ Philippe, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : La Documentation française, coll. « Recherche en formation continue », 1993, 212 p.

⁴⁶ STAHL Thomas *et alii*, *op. cit.*, p. 20.

Cette transposition du raisonnement type « organisation qualifiante » aux « entreprises de formation » n'est pas seulement plausible. Elle est raisonnable, et doit être poussée jusqu'aux limites de l'utopie. En effet, que constate-t-on, à côté de la diversification de fait des métiers de la formation ? On constate que, si les organismes ont (inégalement, certes) investi dans la recherche-développement sur quatre domaines bien déterminés⁴⁷, aucune recherche d'envergure n'a encore été engagée, à ma connaissance du moins, à partir de la question de savoir si un organisme de formation peut être, à l'interne, c'est-à-dire en tant qu'organisation, en tant qu'entreprise, une « organisation qualifiante » au sens d'EUROTECNET.

On s'est, pour l'heure, contenté de soumettre le « produit formation » au crible de la qualité⁴⁸. Mais l'investigation, dans le cas de l'application de la démarche-qualité à la formation continue, vise la relation clientèle de l'organisme de formation (du « prestataire », comme on dit précisément) et non directement le fonctionnement global de l'organisme. Pire ! D'un certain point de vue et si l'on en croit François VIDAL, les deux investigations se tournent le dos. Alors que la constitution de l'organisation qualifiante implique la création des conditions de la libération du potentiel créatif des acteurs, « *l'idéologie de l'assurance-qualité porte [...] en elle le risque d'assécher les marges de créativité porteuses de progrès dans le jeu des acteurs sur le terrain* ». François VIDAL dénonce ainsi une dérive dangereuse de la démarche-qualité : à force de « *formaliser les façons de faire* », on se dirige, sans nécessairement en avoir conscience, vers « *un management [des organismes de formation] par la règle* », voire « *un fonctionnement bureaucratique formel* ». « *Au final, conclut-il, la question qui se pose est moins celle de la formalisation des procédures que celle des modifications du système de management des organismes de formation* »⁴⁹.

Poser la question de savoir si un organisme de formation peut être, à l'interne, une « organisation qualifiante » au sens d'EUROTECNET, cela revient à demander dans quelle mesure un organisme dont la mission est la qualification des hommes est lui-même, dans son fonctionnement ordinaire, qualifiant pour son propre personnel. Et il convient ici de se méfier des toujours possibles jeux de miroirs qui déformeraient notre question. Le fait que le cordonnier fabri-

⁴⁷ Trois de ces domaines avaient déjà été pointés dans MOR Alain, MORIN Philippe, SCHEER Jacques, *L'évolution récente des organismes de formation. Méthodes d'analyse et synthèse*, Paris : Délégation à la formation professionnelle, novembre 1989, p. 71. Il s'agit de la psychopédagogie de l'adulte en formation, de l'introduction de nouvelles technologies éducatives, et de la réflexion sur l'ingénierie de formation, avec mise en place de nouveaux systèmes de formation. J'ajouterai à cette liste la didactique des disciplines elle-même. Les auteurs de l'étude de 1989 remarquent que « *ces efforts attestent une prise de conscience et se traduisent par des démarches empiriques, utilitaires, dont les objectifs sont fréquemment à court terme, soumis à la commande. Le degré de formalisation reste faible. Cependant les prix moyens des marchés, notamment du marché public, ne permettent pas d'assurer un effort de recherche-développement plus conséquent* ».

⁴⁸ De l'abondante littérature produite, depuis plusieurs années, sur ce thème de la qualité en formation, je ne proposerai, volontairement, qu'une seule référence, toute récente : le « Point-Recherche » présenté par Philippe CARRÉ dans *ENTREPRISES-FORMATION*, n°75, mars 1994, encart central, où l'on peut lire l'article de François VIDAL cité note suivante.

⁴⁹ VIDAL François, **Portée et limites de la démarche-qualité en formation**, *ENTREPRISES-FORMATION*, n°75, mars 1994, p. VIII. Pour une lecture juridique de la question, voyez TARBY André, **La démarche « qualité » appliquée à la formation : où en est le droit ?**, *DROIT SOCIAL*, n°6, juin 1994, p. 570-577.

que et répare les chaussures de ses clients n'implique pas, loin s'en faut, que ses propres chaussures soient en bon état, voire qu'il ait des chaussures aux pieds. Ou encore le fait qu'un salarié d'entreprise du bâtiment participe à la construction de maisons luxueuses est tout à fait compatible avec le fait qu'il habite dans une courée obscure un logement dépourvu du confort minimum. La question n'est donc pas anodine ni sans fondement *a priori*. Bien sûr, en cette fin de conclusion, je n'ai pas la place, ni la prétention d'ailleurs, de répondre à la question que j'ai posée. Telle réponse devra mobiliser l'ensemble de l'organisation.

Pour conclure : une piste de recherche

Par contre, je conclurai en faisant l'hypothèse que, sur fond de changement continu des compétences, le cadre conceptuel de l'organisation qualifiante permet de situer l'intérêt que peut représenter, pour une institution de formation et de recherche sur la formation, la caractérisation de l'activité d'écriture de ses membres, quel que soit leur statut, comme un élément qualifié et qualifiant de leur fonction.

Le pari de l'organisation qualifiante

Dans un système de professionnalités complémentaires multiples en train de se recomposer, le partage des expériences des professionnels apparaît comme le moyen le plus sûr de responsabiliser ces derniers, individuellement et collectivement, par rapport au développement de l'institution. L'écriture pratique constitue l'une des méthodes privilégiées pour la construction d'un savoir collectif et partagé, où chacun mesurera - c'est-à-dire maîtrisera - les évolutions de son propre poste de travail, mais situées dans une évolution plus globale, celle de l'institution elle-même. Remobilisant tout l'arsenal conceptuel de l'organisation qualifiante, on peut finaliser l'activité d'écriture comme mode privilégié d'autoformation collective.

Faisons l'hypothèse de travail, ou plutôt le pari de l'écriture, pari « pascalien »⁵⁰ de l'organisation qualifiante de l'institution de formation : tout le monde est capable d'écrire, pourvu que l'environnement y soit favorable. La publication des *Suppléments* AFPA, EDF, et GRETA de la revue *ÉDUCATION PERMANENTE* le montre. Les *CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP* aussi. Avec une politique volontariste et explicite de l'écriture, c'est la gestion de l'institution qui se transforme en un vaste processus d'autoformation, c'est-à-dire d'évolution qualifiante, où l'avenir de l'institution devient une préoccupation collective et partagée. Grâce à l'écriture pratique, ce capital que constitue l'expérience collective fructifiera dans le sens d'une réflexion prospective commune nourrie des éléments d'un savoir spécifique partagé.

⁵⁰ Pari pascalien au sens où celui qui le fait ne peut y perdre. Pari pascalien, aussi, au sens où celui qui le fait s'engage à tout mettre en oeuvre pour le gagner, quitte à en modifier l'orientation de sa vie toute entière. Pari pascalien, enfin, au sens où il en va du « salut » de celui qui le fait. Ce pari de l'écriture serait d'une certaine façon analogue au pari de la gestion mentale d'Antoine de La GARANDERIE, tel que le formulent certains enseignants de la formation initiale.

Écrire dans l'action et écrire sur l'action

A plusieurs reprises dans les pages qui précèdent, j'ai distingué entre l'écriture (praticienne) sur l'action et l'écriture dans l'action (praticienne par définition) : différence dans l'articulation entre l'écriture et l'action, différence aussi quant à la mobilisation de l'intime de l'écrivain, différence enfin concernant les possibilités de lecture par autrui. D'autres différences seront repérables quand on aura inscrit cette distinction dans une problématique plus large. Mais le temps est peut-être venu pour moi de risquer l'affirmation de la complémentarité de ces deux types d'écriture ainsi que la proposition d'un travail de recherche sur les conditions de possibilité du passage de l'écriture dans à l'écriture sur l'action.

Complémentaires, les deux écritures le sont, ne serait-ce qu'au sens où les écrits **dans** l'action sont des éléments très concrets de l'action **sur** laquelle un travail d'écriture pourra être entrepris. L'« écriture dans » produit le *corpus* de l'action, et, partant, un ensemble (à géométrie variable) de lisibilité potentielle de l'action (avec plusieurs niveaux de lecture possibles). D'où l'importance de l'archivage des écrits produits dans l'action⁵¹.

Écrire dans puis sur l'action

Mais cette complémentarité ne prendra sa dimension existentielle que lorsque la question du passage de l'écriture dans à l'écriture sur l'action sera traitée, au moins posée. Dans quelles conditions un acteur de la formation écrira-t-il sur l'action dans laquelle il est (actuellement) engagé ? Dans quelles conditions pourra-t-il prolonger son écriture dans en écriture sur l'action ? La question se formulerait de multiples façons : elle reste à problématiser. Pour l'heure et provisoirement, je proposerai l'hypothèse centrale suivante : **l'écriture pratique dans/sur l'action est une méthode appropriée pour transformer une institution de formation (et de recherche sur la formation) en « organisation qualifiante », parce qu'elle constitue un mode privilégié d'autoformation collective.** Cette hypothèse, ainsi formulée, renvoie à une série d'hypothèses secondaires. En voici quelques unes :

- l'écriture pratique abrite des enjeux sociaux différents selon qu'elle est écriture dans l'action ou écriture sur l'action ; mais le passage de l'une à l'autre est gradué sur l'échelle de l'engagement social du praticien écrivain [sociolinguistique⁵², sociologie des organisations⁵³, ethnométhodologie⁵⁴]

⁵¹ Voyez, plus haut, la note 12. Dans le cas de la recherche-action de type stratégique, Marie-Renée VERSPIEREN (*op. cit.*, p. 348-351) développe l'idée de la nécessité d'un archivage systématique, au sens large (enregistrement de réunions pour retranscription, conservation de procès-verbaux de réunions et des écrits préparatoires aux réunions, ...), et montre le bénéfice que l'on peut tirer de la pratique du journal de bord par le chercheur-acteur, « *journal de l'acteur individuel* », lieu de l'archivage au jour le jour des moments (institutionnels, relationnels, psychologiques, etc.) de l'action en cours.

⁵² La sociolinguistique semble ne s'intéresser que trop peu à la compétence et à la production scripturales des adultes. Michel DABENE parle du « *silence actuel* » de la sociolinguistique (mais aussi de la linguistique, de la pragmatique et de l'ethnographie de la communication) sur les « *pratiques scripturales ordinaires* ». « *Un champ reste ouvert qui devrait susciter des interrogations multiples* », constate-t-il au début de son ouvrage de 1987 (DABENE Michel, *op. cit.*, p. 36 ; voyez aussi p. 214-215).

- les procédures cognitives qui fonctionnent dans l'écriture sont de nature différente selon que celle-ci est écrite dans l'action ou écrite sur l'action ; mais le passage de l'une à l'autre est gradué sur l'échelle de l'implication psychologique du praticien écrivant [psycholinguistique⁵⁵, théorie de l'autonomie⁵⁶ ;
- le passage d'une écriture à l'autre⁵⁷ comprend plusieurs étapes dont la plus topique est sans doute le travail sur le journal de bord du praticien comme lieu de consignation mixte⁵⁸ ;
- l'organisation du travail, dans l'institution de formation (et de recherche sur la formation), peut se modifier dans l'objectif d'instauration d'un système

⁵³ Voyez le manuel d'initiation de BERNOUX Philippe, *La sociologie des organisations*, Paris : Seuil, coll. Points, 1985 (troisième édition), 386 p. ; et ALTER Norbert, **Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence**, *REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE*, n°34/2, avril 1993, p. 175-197.

⁵⁴ L'apport de l'ethnométhodologie est enrichissant, ne serait-ce lorsqu'elle critique la sociologie instituée : « *Le sociologue savant traite [...] l'acteur social, selon la formule de H. Garfinkel, comme « un idiot culturel, qui produit la stabilité de la société en agissant conformément à des alternatives d'actions préétablies et légitimes que la culture lui fournit ».* *Les sociologues ont jusqu'à présent « sursocialisé » le comportement des acteurs, et leur hypothèse sur l'intériorisation des normes, provoquant des conduites « automatiques » et impensées, ne rend pas compte de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, reconnaissent le familier et construisent l'acceptable, et n'explique pas comment les règles gouvernent concrètement les interactions* » (COULON Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : P.U.F., 1993, p. 18). *Contra*, voyez la note critique de Jean-Claude FILLOUX dans la *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE*, n°107, avril 1994, p. 141-144. Pour un rapide cadrage théorique de l'ethnométhodologie, le lecteur pourra se reporter à SMELSER Neil J., **Les théories sociologiques**, *REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES SOCIALES*, n°139, février 1994, p. 9-24.

⁵⁵ La psycholinguistique tente de modéliser la production de l'écrit ; pour un petit voyage au pays des modèles, voyez FAYOL Michel, **La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°102, avril 1990, p. 21-30.

⁵⁶ Voyez les articles déjà cités (plus haut, note 36) de Georges LERBET.

⁵⁷ Voyez, à un autre niveau d'analyse, l'idée de « continuum scriptural » chez DABENE Michel, *op. cit.*, p. 218-129.

⁵⁸ On parle souvent du journal de bord du chercheur type ethnographe (cf. le « journal de route » que Marcel MAUSS, dans son *Manuel d'ethnographie* [1947], présente comme « *la première méthode de travail* » ; voyez, d'autre part, POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles : Mardaga, 1988, p. 124), quelques fois du journal de bord du chercheur-acteur (voyez, plus haut, la note 51). Pourquoi ne pas parler ici du journal de bord du praticien ? Tenant ce journal - où il consigne, dans un ordre chronologique (temps de l'action/temps de l'acteur), les textes produits dans et pour le déroulement de l'action, mais aussi des textes plus personnels qu'il produit pour conserver la mémoire de sa propre pratique et de son « vécu » de l'action -, le praticien mêle les deux écritures. Aux textes produits dans et pour l'action, il ajoute comme un commentaire personnel sur l'action (voire sur les textes produits dans et pour l'action), et peut-être surtout sur son engagement dans l'action, sa réflexion dans l'action (sur ce terme de « réflexion dans l'action », voyez ST-ARNAUD Yves, *Connaître par l'action*, Montréal : Les presses de l'université de Montréal, 1992, p. 51-64). Certes cette « écriture sur » ne produit pas encore un savoir exprimé « *sous une forme qui le rend potentiellement utilisable par d'autres acteurs* », comme dit Jean-Marie BARBIER (voyez plus bas, note 31). Il y a de l'intime, manifestement, un intime qu'on peut « traquer » (voyez LOURAU René, *Le journal de recherche*, Paris : Méridiens Klincksiek, 1988, p. 15 et suivante, mais aussi tout le chapitre où LOURAU montre comment Michel LEIRIS a « dépassé » le « cadre maussien »), un intime qui façonne aussi bien l'écrit que l'écriture elle-même, un intime qui constitue le lieu où se côtoient et se fondent (fusion et fondement) l'écriture dans et l'écriture sur.

d'autoformation⁵⁹ collective et d'autogestion⁶⁰ [sociologie des organisations, ingénierie de la formation].

Je parlais plus haut d'utopie. Ceci rappelle à ma mémoire d'ingénieur-documentaliste un propos de Philippe ZARIFIAN, extrait d'un entretien où il affirmait l'impossibilité de parler d'organisation qualifiante sans remettre en cause l'ensemble du système décisionnel des entreprises⁶¹. Le chercheur disait ceci : « à moins de définir l'usine comme un espace suffisamment autonome pour réfléchir sur son propre projet de développement et non plus comme un atelier qui gère des coûts, l'organisation qualifiante relèvera inéluctablement de l'utopie ».

⁵⁹ Il est clair que cette autoformation ne sera pas réservée à l'acquisition de compétences techniques dans le domaine de l'expression écrite (sur ce qu'on peut entendre par « compétence scripturale », voyez par exemple HALTÉ Jean-François, **Savoir écrire-savoir faire**, *PRATIQUES*, n° 61, mars 1989, p. 3-28 ; ou encore DABENE Michel, **Un modèle didactique de la compétence scripturale**, *REPÈRES. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, 1991, p. 9-22). L'autoformation sera plutôt centrée sur l'organisation elle-même, sur le système des compétences et des professionnalités à l'oeuvre dans l'institution, etc. Une technique, par contre, risquera de se révéler ici très efficace, celle de l'atelier d'écriture (voyez le numéro 61 de la revue *PRATIQUES* [mars 1989, 128 p.] tout entier consacré aux ateliers d'écriture ; mais surtout peut-être l'article de FREY Marie-France, **Une pratique d'atelier d'écriture professionnelle**, *LES ACTES DE LECTURE*, n°44, décembre 1993, p. 54-59), où les journaux de bord des praticiens en autoformation collective serviraient de matériau de départ d'un travail de réflexion et d'écriture. Le journal de bord du praticien est, en effet, un texte, c'est-à-dire un tissu, où s'enchevêtrent les produits des deux types d'écritures (voyez la note précédente). Le travail en atelier d'écriture pourra tout naturellement s'attacher, dans un premier temps, à analyser cet enchevêtrement - afin, notamment, de qualifier son statut scriptural-, puis, dans un deuxième temps, à imaginer les conditions qui permettront d'utiliser le journal de bord pour une écriture collective sur l'action et sur l'organisation en évolution des compétences mobilisées.

⁶⁰ Il semble que l'on doive imaginer une étape intermédiaire avant d'en arriver à l'autogestion. Je veux parler de la recherche de transparence de l'organisation par rapport à elle-même (« lisibilité » à l'interne), en parallèle de la pleine reconnaissance de ses capacités d'évolution proprement collective. Voyez, sur ce point, FAVEREAU Olivier, **Objets de gestion et objet de la théorie économique**, *REVUE FRANÇAISE DE GESTION*, n°96, novembre 1993, p. 6-12.

⁶¹ **Démocratiser l'organisation pour mieux la qualifier**, propos recueillis par Olivier Zeller, dans *FORMATION*, n°13, juin 1993, p. 22-23. Voyez ZARIFIAN Philippe, *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°112, octobre 1992, p. 15-22. Voyez aussi le postulat politique de la formation expérientielle : « Apprendre par l'expérience de travail suppose une politique participative » (GELPI Ettore, **Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle**, *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°100/101, octobre 1992, p. 15-22). Enfin, pour avoir une idée du discours managérial sur cette question, on pourra lire le dossier réalisé par Marie MAISONNET dans la revue du Mouvement français pour la qualité : **La qualité et les hommes : le défi de l'entreprise de demain**, *QUALITÉ EN MOUVEMENT*, n°11, mars 1993, p. 25-34.

Les Cahiers d'études du CUEEP, n°27, décembre 1994 *reprise des*
« Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience » *p. 147-168*