

Le Fil du récit : écrire la pratique éducative, pourquoi, comment ?

Ce travail d'explication, d'explicitation, doit selon nous déboucher sur une théorisation des pratiques éducatives à partir des pratiques elles-mêmes.¹

Une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production²

Il est de plus en plus rare de rencontrer des gens capables de raconter quelque chose dans le vrai sens du mot (...) On dirait qu'une faculté qui nous semblait inaliénable, la mieux assurée de toutes, nous fait maintenant défaut : la faculté d'échanger nos expériences

(W. Benjamin³)

La question de départ serait : qu'est-ce que les éducateurs ont à dire, que personne d'autre ne peut dire ? La réponse serait : le *récit* de leur recherche singulière.

Il y a des années maintenant, je me suis trouvé à cette place étrange qui est celle de formateur auprès d'éducateurs – hors terrain, à distance. J'ai commencé à inviter ceux-ci à raconter par écrit des situations vivantes. Je les orientais délibérément sur le récit d'un moment de « réussite » (on y reviendra), scène où ils étaient impliqués comme acteurs : « ce jour-là... » J'ai récolté ces histoires, et les ai gardées précieusement... Après quelques années, nous étions quelques formateurs à partager cet intérêt pour le récit considéré comme pierre de touche de l'analyse des pratiques, et à susciter cette forme d'écriture : nous avons fondé une revue, *Le Fil du Récit*, pour rendre publics ces textes qui nous semblaient riches de « trouvailles » éducatives - et de poésie...

J'avais auparavant longtemps pratiqué des ateliers d'écriture, auprès de publics très variés. Je m'inscrivais dans la démarche des ateliers d'Elisabeth Bing⁴ : on y propose des thèmes à

¹ Valérie Pezet et alii, De l'usure à l'identité professionnelle, le burn out des travailleurs sociaux

² Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, 1, p. 120

³ Walter Benjamin, *Le narrateur*, in *Rastelli raconte et autres récits*, Points Seuil, p. 145-6

la fois précis et ouverts, qui servent de supports à la recherche par chacun d'une « voix » qui serait la sienne. Une dimension essentielle de cette démarche est le travail de *nomination* des choses en deçà des effets rhétoriques qui surgissent souvent quand nous décrivons et racontons, clichés « poétiques » qui nous viennent de loin (les rédactions scolaires...), commentaires et projections psychologisantes qui veulent maîtriser les choses et « les personnages » que nous mettons en scène.

Or, de son côté, la pensée éducative, difficile à cerner, se fait souvent plus narrative et poétique que conceptuelle. Ce n'est sûrement pas un hasard si les plus grands de l'éducation spécialisée et bien des pédagogues ont eu quelque chose à voir avec la littérature : Makarenko et son « Poème pédagogique », J. Korczack auteur de fictions comme F. Deligny dont l'écriture est souvent faite de métaphores filées et d'aphorismes ; quant à Freinet, il était hanté par la recherche d'un texte « vraiment libre », qui permettrait aux enfants de dire le monde, et il suffit de lire le début de *Naissance d'une pédagogie populaire* pour ressentir son propre regard poétique sur la nature ou sur l'univers des enfants. Il y a d'ailleurs chez tous ces auteurs une dimension « épique » de l'aventure pédagogique, même s'ils ne cessent de nous rappeler que cette aventure est tout sauf un long fleuve tranquille. Plus près de nous, Torey Hayden⁵ transmet son expérience sur le mode de récits réfléchis, commentés, mais sans référence conceptuelle et Francis Alfordi convie les éducateurs à s'y mettre enfin, à raconter ce qu'il font... : « Il est temps de développer une nouvelle façon de dire le travail social. Une parole vraie doit émerger de l'intensité des moments vécus. »⁶ Paul Fustier souligne que les « grands éducateurs sont des gens qui savent faire des récits ». Il suggère qu'il y a peut-être là une nécessité fondamentale : « Si on part du principe que l'éducateur se situe dans l'accompagnement au quotidien (qu'il n'est pas un « homme de bureau » comme le psychologue), on pourrait avancer que le récit, comme mode de transmission et mise en forme de son « quotidien complexe », est une nécessité vitale pour lui » ; « le récit est pour lui la seule façon d'aborder et de « traiter » la situation dans le quotidien, en l'accueillant sans trop la simplifier ».⁷

S'agissant de l'analyse des pratiques avec des éducateurs, il m'a donc semblé pertinent de transposer quelque chose des ateliers d'écriture, et de lier recherche de fond et travail de langue : raconter pour raconter, décrire sans se projeter, dire sans interpréter. Pour autant, il

⁴ Elisabeth Bing, *Et je nageai jusqu'à la page*, éd. Des femmes

⁵ Cf. Torey Hayden, *L'enfant qui ne pleurait pas*, éd. J'ai lu, *Kévin le révolté*, éd. J'ai lu

⁶ *Mille et un jour d'un éducateur, vivre l'action éducative à domicile*, éd. Dunod, 2002, p. 4

⁷ *Le Fil du Récit* n°3, p. 124

ne s'agira pas de faire du « poétique » avec du professionnel. Il s'agira de promouvoir le récit nu comme temps fondateur de la *réflexion* : miroir, première reprise de l'expérience. Celle-ci est la source initiale, elle était déjà imprégnée de choix, de présupposés, de zones d'ombre et de lumière, qu'on pourra analyser, mais ensuite et seulement ensuite. Pour repenser cette expérience, il faut d'abord la rendre visible, la « révéler », tel le négatif d'une photographie.

Mais comment raconter ? donc : et quoi ?

A quoi peut ressembler le récit écrit d'une situation précise ? Il n'y a pas de modèle ni de méthode, mais des exigences plus ou moins fortes. D'abord, prendre le temps de s'arrêter sur un *portrait* physique – un « visage » au sens de Lévinas, et pas simplement un « cas », un « usager », un « résident », un « bénéficiaire » « pris en charge ». Il s'agit de regarder pour *décrire*, de faire un travail *d'observation* attentive de la personne dont on parle, de raconter une rencontre avec un être humain, un visage, un corps (s'agissant d'éducation spécialisée, les corps sont souvent handicapés, ou du moins marqués par la vie, expressifs). On donnera à voir dans la scène elle-même les interactions précises : regards, gestes, attitudes, voix, mots exacts, intonations... Et la scène a un décor, une ambiance, qu'il est souvent important de décrire : l'événement n'a pas lieu n'importe où, n'importe comment. Il sera question aussi de retrouver notre *implication* propre : nos gestes, nos mots à nous... Et puis ce qui ne se voit pas : les pensées et les émotions qui nous ont traversés et qui ont fait partie de la « situation ». Ce monologue intérieur qui s'est déroulé en contrepoint de notre implication immédiate est le fil conducteur de notre narration, parce que c'est de ce point de vue narratif, de cette place d'acteur impliqué, que nous racontons. Ce qui a été recherché à chaud d'une réponse juste ne doit pas être recouvert par nos interprétations a posteriori ; c'est le présent de la scène qu'il faut retrouver, l'improvisation qui nous a fait choisir sur le moment telles paroles, telles attitudes, tels gestes.. Revivre le moment au présent de l'expérience, cela impliquera souvent des citations exactes de paroles prononcées (« style direct ») ; et parfois, au lieu d'écrire au passé, on choisira le présent de narration. (Temps qui rend plus « présents » les êtres et les choses, qui aide à repasser le film au ralenti, à le revivre en direct plutôt qu' « en différé »).

S'il faut souvent passer par le détail sensible pour retrouver le déroulé d'une « danse interactive » subtile, c'est bien que dans les moments-clé, tout se joue au mot, au geste

près. *Dieu gît dans les détails* : « Il n'y a bien que des « petites histoires » en éducation »⁸. Le contingent du quotidien contient en germe des repères que nous ne voyons pas si nous ne nous arrêtons pas pour regarder - parfois au microscope. « La réalité relationnelle de l'univers pédagogique est faite de *moments* », nous dit Isaac Joseph⁹. Le plus souvent, en analyse des pratiques, nous partons d'une « étude de Situation » de la personne, de son histoire longue (histoire familiale, histoire d'une « prise en charge », dossier, anamnèse...). Tout cela est essentiel, mais il paraît crucial de faire des arrêts sur image concernant des séquences tirées du quotidien où nous étions impliqués. Moments où celui qui raconte a été aussi un acteur, et dont on pressent qu'ils ont été significatifs sans toujours savoir très bien en quoi ils l'ont été. Il s'agit de revenir aux choses mêmes. On ne peut analyser une situation qu'on n'a pas racontée. Le récit est le chaînon manquant entre action et théorisation ; cette histoire, c'est d'abord la nôtre, celle de la recherche d'une réponse à une question qui m'est posée à chaud : comment accompagner l'autre, ici et maintenant ? Il apparaît en fait qu'il y a un isomorphisme fondamental entre la pratique du récit et la pratique tout court : intervenir, c'est s'introduire comme acteur dans une histoire, mettre en scène le petit drame d'une rencontre pour tenter de faire que le dénouement en soit le plus heureux possible.

Les éducateurs sont au cœur des problèmes les plus actuels, ils sont aux prises avec leur traduction psychologique vivante, et devant y répondre à leur niveau, ils produisent sans le savoir des effets de connaissance uniques : les pratiques éducatives constituent un matériau où s'applique le principe : « si tu veux connaître quelque chose, essaie de le changer ».

L'objet du récit n'est pas l'autre, mais nos choix et tentatives avec lui.¹⁰

Mais pourquoi *écrire* ces moments ? Ecrite, l'histoire acquiert un statut de *document* transmissible. La fable est alors ouverte à bien des morales possibles. Elle devient support, carte posée devant nous, qu'on peut interroger pour qu'elle devienne peut-être table

⁸ Philippe Mériau, *Le choix d'éduquer*, p. 165

⁹ Isaac Joseph, Préface à Fernand Deligny, *Graine de crapule* suivi de *Les vagabonds efficaces*, p. X.

¹⁰ Cela veut dire pour moi, en tant que formateur, que pour tous les écrits de formation que j'accompagne, je privilégie toujours le(s) récit(s) avant l'analyse et la théorie. Même pour le mémoire, c'est parce que l'éducateur en formation me raconte, essentiellement par écrit, des situations vivantes, que je peux l'aider à expliciter le fil central de sa recherche, à partir de celle, implicite et tâtonnante, qu'il a déjà pratiquée sur le terrain même. Le « sujet » du mémoire se dessine en filigrane de ces histoires, l'analyse explicite et la théorisation viennent soutenir, élargir, parfois contester ce qui surgit dans les récits. On parle parfois, à propos de cette façon d'accompagner un écrit, de « renverser le sablier » : on part de l'expérience racontée, non d'un « sujet » plus ou moins artificiel, d'une problématique a priori, qui sont souvent assez plaqués au départ. Cela demande du temps, mais en contrepartie, j'apprends beaucoup moi aussi... « Former », c'est peut-être alors en partie donner forme à cette matière plus que transmettre un savoir parfois décalé, artificiel relativement à la pratique spécifique des travailleurs sociaux.

d'orientation. Quoique nécessairement subjectif, le récit nu pousse l'auteur à s'arrêter un instant, à ne pas tourner la page d'un moment de vie sans l'avoir lue, à ne pas enchaîner les jours sans garder trace (Le journal de bord est de ce point de vue un bel outil : « Maintenant que j'écris ce que je fais, je ne peux plus faire n'importe quoi », me disait une éducatrice qui en tenait un). Des éducateurs m'ont parfois dit qu'écrire leur fait « mieux voir » ce qu'ils ont fait. Je dis souvent aux éducateurs en formation : racontez vraiment, prenez le temps de le faire, l'analyse sera déjà faite en grande partie, il n'y aura plus qu'à l'explicitier et à la prolonger. Pour donner au texte sa force et sa rigueur – sa précision, il faut que l'auteur passe le film « au ralenti » : *ne pas résumer*, accepter une certaine lenteur, s'installer dans le temps de la narration, avec ses tensions, son suspens, sa chute. Nous avons souvent trop tendance à ne raconter que pour *illustrer* ce qu'on sait déjà, une idée préalable. Si nous n'avons pas un authentique *document commun*, suffisamment détaillé et impliqué, si nous en restons à une évocation orale vague, celui qui « n'était pas là » perdra peut-être des éléments essentiels, restés dans la seule mémoire de l'auteur. Combien de fois ai-je découvert presque par hasard, en questionnant l'auteur d'un écrit de formation, des détails essentiels que l'acteur n'avait pas dit, que l'auteur n'avait pas donné... ? Il fallait aller chercher de façon volontariste des compléments, deviner pour ainsi dire les blancs, les silences de l'auteur, qui souvent contenaient la part la plus précieuse, la plus inventive de ce qu'il avait fait. Il faut laisser à l'évènement sa part d'énigme : nous n'apprendrons à partir de lui que si nous ne fermons pas trop vite le sens,

« L'évènement », on se dit, dans le quotidien, qu'on s'en souviendra. Mais l'oral est volatile : il faut sortir de l'oralité évanescence qui est notre « culture » la plus spontanée : débats souvent stériles, parole vaine sur l'éducateur et la relation éducative, langue de bois éducativement correcte, ou grands discours sur l'éthique, le Sens. Ethique et sens s'incarnent dans des moments vivants. Et souvent, en mêlant à la restitution d'une histoire des analyses, des justifications, on court-circuite le temps du récit ; on y perd en fait sur les deux tableaux : à récit sommaire, analyse sommaire, plus ou moins plaquée... Retrouver la simplicité d'une histoire écrite est primordial pour trouver en deçà des commentaires qui tournent à vide, une assise qui nous ramène au sol de notre intervention, à ce qui fait notre identité même. Au lieu de nous empoigner sur la sanction, racontons chacun une histoire.

Ce qui est aussi en jeu, pour qui raconte, c'est de trouver ses mots, une liberté d'expression, un style peut-être. Le *plaisir d'écrire* manque souvent cruellement aux éducateurs et aux professionnels de l'aide. Raconter et écrire, c'est trouver un souffle pour

recréer en mots l'expérience et lui donner la dignité qu'elle mérite : non un moment banal qu'on résume à la va vite, qu'on passe à la moulinette d'une certaine langue de bois psychopédagogique, mais une rencontre humaine unique en même temps qu'un problème posé à tous les professionnels. Un texte vivant, ce n'est pas donné : c'est le fruit d'un combat contre les modèles de discours fascinants et inhibants, et parfois contre nos facilités et nos complaisances. Il n'est pas facile d'accepter de livrer notre petite histoire aux regards de l'autre sans l'habiller de justifications, de théories prêtes à porter...

Il est vrai qu'écrire ainsi est dangereux ! C'est prendre en effet le risque de s'exposer doublement : dire sa pratique d'une part, l'écrire d'autre part. « J'ai honte de raconter parce que je n'estime pas assez ce que je vis », ose dire Mireille Cifali qui ajoute : « L'écriture est, dans certains contextes, encore plus dangereuse que la parole. »¹¹. Certains auteurs des textes publiés dans le Fil du Récit nous ont confié que le regard de leurs collègues n'était pas toujours bienveillant. « Ils jurent qu'on ne les y reprendra plus, qu'ils resteront silencieux, sans plus se faire remarquer », note M. Cifali au sujet de certains étudiants qui se sont risqués à publier (ib.). L'écriture serait-elle réservée aux clercs, aux « intellectuels » ?

Mais quels moments raconter, à quoi s'arrêter plus particulièrement ?

Dans le cadre de la formation, nous avons donc choisi de faire raconter aux étudiants une « trouvaille éducative », qui sera commentée, analysée et étayée par une théorisation. Dans la plupart de ces histoires, tout commence par un « *moment pédagogique* » : « Il y a donc résistance, et de cette résistance naît ce que je nomme le « moment pédagogique », c'est-à-dire ce moment où j'entends que l'autre ne marche pas, « n'entre pas dans mon jeu », s'enferme dans son mutisme ou réagit par la violence. Or, c'est à ce moment-là que tout peut basculer : ou bien l'éducateur veut briser cette résistance et tous les moyens seront bons pour cela, de la séduction à l'exclusion... Ou bien l'éducateur accepte de travailler sur cette résistance et de repenser ses méthodes pédagogiques. »¹²

Nous avons donc fait le choix de faire raconter la sortie d'une impasse, une « trouvaille éducative » : l'analyse des pratiques, ce n'est pas seulement l'analyse des difficultés, c'est aussi et surtout l'analyse des ouvertures (Y a-t-il des moments bien ?). Ce jour-là nous avons perçu que notre façon de faire habituelle menait à une impasse, induisait un cercle vicieux, et, placés au carrefour, nous avons choisi de prendre un tournant relativement à ce que nous

¹¹ Le Fil du Récit n°4, p. 126-7

¹² Philippe Mérieux, « Les méthodes en pédagogie », in « Eduquer et former », J-C Ruano-Borbalan (dir.), Ed. Sciences humaines.

faisons avant. Alors vient le récit de l'essentiel : le pas de côté, la prise de risque, une réponse neuve. Qu'avons-nous fait là de différent des autres jours ? Quelle leçon pouvons-nous tirer de notre propre savoir-faire momentané, improvisé ? Au-delà d'une trouvaille ponctuelle, tactique, il y a souvent un fil à tirer, qu'il ne faut pas manquer. Nous autres formateurs avons mis du temps à nous apercevoir de ce qui nous semble maintenant évident : ces scènes, ces moments sont des moments fondateurs, il y a un avant et un après pour les protagonistes de l'histoire. Quelque chose de durable se construit au delà de la séquence en question, par exemple l'habitude de jouer quand il n'y avait pas de jeu, un nouveau rituel, un atelier institué, ou à tout le moins une certaine complicité, une certaine pacification de la relation. Ces récits ne sont donc pas de « petites histoires », de jolies anecdotes plus ou moins émouvantes ; ils relatent des moments-clés qui marquent le plus souvent un tournant dans une aventure relationnelle, un nouveau départ dans l'accompagnement d'une personne.

Alors, écrits, ces récits deviennent des outils pour d'autres, pour l'analyse des pratiques. Le lecteur ressent bien souvent en lui-même l'écho de tel récit particulier, et, « surtout s'il est éducateur, peut avoir du plaisir à s'identifier : « Il y a des moments où j'ai fait pareil, je me souviens de tel petit, quand je lui ai dit quelque chose qu'il n'attendait pas, il m'a regardé d'un air stupéfait, et nos rapports ont changé à partir d'un moment de ce genre... » » (P. Fustier, p.126). Oui, ces choses se répètent de ton expérience à mon expérience, les récits se croisent, se confirment, se nuancent les uns les autres. Ainsi, choisissant des moments-clés où du nouveau surgit du fait de l'initiative du professionnel, c'est la recherche de repères, l'identification de gestes éducatifs fondamentaux, que nous mettons en perspective.

« Un évènement » est aussi un point de départ pour la théorisation « de la pratique à partir des pratiques elles-mêmes ».

Mais quelle théorisation ? Comment nommer les stratégies qui opèrent dans ces histoires, la pensée qui les sous-tend ?...

Nous avons choisi de laisser ces questions, essentielles, en suspens dans *Le Fil du Récit*. Nous avons délibérément adopté le créneau du récit pur : « A chacun de tirer le fil, pour tisser, à sa façon, la « morale de l'histoire » », disons nous dans la quatrième de couverture. Nous demandons à l'auteur de raconter d'abord, sans commentaire ; nous offrons au lecteur de faire le travail d'analyse et de théorisation

Nous avons émaillé chacun des textes de petits commentaires d'une ou deux phrases et nous avons parsemé la revue de citations, en guise de clin d'œil, d'invitation au rebond vers

l'analyse et la théorie. Sur notre chemin, nous avons rencontré l'attention amicale de Daniel Pennac (n°2), de Paul Fustier (n°3), de Mireille Cifali (n°4), qui chacun à leur façon s'intéressent au récit, comme outil cardinal de l'analyse des pratiques : ils réfléchissent avec nous sur ce sujet, dans les trois derniers numéros, sous forme d'entretiens. Le récit dit une vérité même s'il ne dit pas « la réalité », remarque le premier ; c'est peut-être la « voie royale » pour dire l'expérience éducative, suggère le second ; tandis que la dernière nous convainc que dans « les métiers de l'humain », raconter est la première pierre pour penser ce qu'on fait.

Pourquoi existe-t-il si peu de témoignages précis donnant à voir la rencontre réelle, et ce que peuvent en « faire » les professionnels ? « Les éducateurs n'écrivent pas », c'est bien connu, ou du moins ils n'écrivent pas ce qu'il font... de mieux ! Une éducatrice me raconte une histoire étonnante, où elle avait réussi par le jeu à faire disparaître spectaculairement un symptôme chez un homme psychotique. Je la presse d'écrire cela, pour témoigner, pour que « ça serve » peut-être à d'autres. « Tu me demandes ce que j'ai de mieux, mais si on me dit que c'est pas bien, qu'est-ce qu'il me reste ? » Elle avait peut-être énoncé tout haut ce que bien d'autres pensent. Faut-il se résoudre à ce que ce travail, sa finesse et son humanité, restent fondamentalement invisible ? Quoi qu'il en soit, nous avons décidé de nous y mettre, de notre place de formateurs, bien conscients que l'entreprise nous dépasse : il faudrait que chacun se propose de se faire conteur ou collecteur de récits vivants...

Et la nécessité d'écrire ce qu'on fait, d'autres que nous la disent très fort - comme un appel à s'y mettre enfin : « L'éducateur est tout entier dans son écriture. Par elle, il peut reformuler les choses, (...) redéfinir les principes de la commune humanité avec l'inadapté. (...) Ne pas se prendre pour un autre, juge ou psychiatre, et prendre soin d'une disposition singulière attachée à son métier : apprendre à vivre et à fabriquer du commun, son écriture n'y est pas pour rien »¹³.

¹³ Isaac Joseph, Préface à *Graine de crapule* suivi de *Les vagabonds efficaces* de Fernand Deligny, éd. Dunod, p. IX

François Hébert, formateur (IRTS-Paris IDF), rédacteur en chef de la revue *Le Fil du récit*

Le Fil du Récit n° 1 : *Ecrire, trouver*

Le Fil du Récit n° 2 : *Récits et ricochets*

Le Fil du Récit n° 3 : *Dedans Dehors*

Le Fil du Récit n° 4 : *Inventer le jeu*

Revue animée par : Institut Régional de Travail Social (IRTS-Paris IDF)

Pour acheter la revue : Tel : 01 47 95 98 60

01 47 95 98 27

Pour nous contacter : François Hébert, IRTS Paris idf, 145 Av. Parmentier, 75010 Paris ; Tel :

01 73 79 51 44 ; Mail : hebert.francois@wanadoo.fr ou francois-j.hebert@laposte.net