

L'ECRITURE DU LIEN EDUCATIF : POUR UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'EXPERIENCE

François BOUCHARD

Educateur spécialisé

Docteur en Science de l'éducation

Formateur occasionnel à l'IFRAMES de Nantes

francoisbouchard@free.fr

Introduction

Une profession se fait connaître et se spécifie de ce qu'elle sait écrire d'elle-même. Elle se passe donc difficilement de l'écriture.

L'écriture des éducateurs possède, comme son métier, une histoire récente, disons un peu plus de 40 ans. A-t-elle atteint pour autant l'âge de la maturité ? Peut-on trouver dans les pratiques d'écriture certains indices qui laissent penser que ces pratiques s'autonomisent ou tout au moins, qu'elles sont capables de penser le métier par elles-mêmes ? Certes, les savoirs se conceptualisent, la recherche se développe, les publications se multiplient. Les éducateurs diffusent leurs écrits à travers de nombreux réseaux. Mais, qu'en est-il vraiment de l'écriture du lien éducatif, celle qui tente de traduire la *praxis* du métier ?

Nous développerons cette réflexion à partir d'une recherche effectuée entre 2001 et 2006 dans le cadre de la formation d'éducateurs spécialisés sur le mémoire professionnel.

1. L'objet de recherche

Le mémoire professionnel est un outil transversal par excellence, qui se prête très bien à l'articulation des savoirs et des compétences essentiels du métier : cognitives, techniques, expérientielles, pédagogiques, sociales, scripturales, sans oublier la dynamique identitaire qu'il met en œuvre. Du fait de ses qualités de visibilité et de publicité, le mémoire est toujours un objet de prestige pour une formation longue. Tout cela fait de cet objet un puissant outil de formation, relativement complexe et il est vrai, assez redouté par les étudiants mais néanmoins très investi par eux. C'est à ce titre que j'ai considéré le mémoire dans ma recherche comme un *analyste naturel du processus de formation au métier*, et notamment, du processus de formation à l'écriture du métier.

Dans ce métier précisément, la médiation du langage - le dialogue avec autrui, dans ses modalités interactives et intersubjectives - reste le support fondamental de la *transaction éducative*. L'approche communicationnelle différencie le travail du lien social du travail de production de biens ou d'objets utilitaires qui requiert, quant à lui, une approche instrumentale.

Cette conception préalable du métier a des conséquences directes sur l'écriture. La prise en charge de l'expression de la relation comme lien social vivant devient une question fondamentale à laquelle l'écriture devra répondre. Comment l'étudiant, comme narrateur et acteur impliqué dans la situation qu'il présente, va-t-il réussir à construire un écrit qui à la fois, instruit la réalité de façon rigoureuse et pertinente, et respecte autrui comme un autre

soi-même dans ses paroles, ses actes et ses intentions, sans pour cela faire disparaître sa qualité d'auteur écrivain ?

L'enquête présentée ici sur les mémoires a été effectuée avec des étudiants et des formateurs de la région des Pays de Loire. Son objectif a été de comprendre, du point de vue des acteurs, ce qui est en jeu dans l'écrit de mémoire en regard des textes et des diverses attentes dont il est l'objet. La question de départ a été celle-ci : comment les étudiants prennent-ils en compte l'expérience du monde vécu dans la démarche de construction du mémoire, dans son processus de problématisation ?

Nous avons mis en évidence au cours de la recherche quatre postes énonciatifs à l'œuvre dans le mémoire :

- **L'acteur** : il est celui qui doit restituer et traduire l'action aussi fidèlement que possible. L'acteur dit : *j'ai fait ou j'ai dit telle chose avec tel enfant, il s'est passé ceci à tel endroit, j'ai ressenti cela, et ensuite j'ai fait ou j'ai dit ceci ou cela...*
- **Le chercheur** : il est celui qui doit analyser cette action et la mettre en rapport avec des savoirs. Il dit : *je pense que, j'en déduis que*. Il essaie de reproblématiser l'action en mettant en rapport les hypothèses, les données, la méthode, les concepts.
- **Le narrateur** : il est celui qui met en forme le texte, orchestre les différentes voix, assure la cohérence, la lisibilité, le montage linguistique, la logique et la présentation des discours au destinataire.
- **L'auteur** : il est celui qui enracine le discours dans son existence, son parcours, son histoire. Ce poste est important et complexe. L'auteur est pris au sens de celui qui fonde et établit : il désigne son œuvre dont il estime être à l'origine (fonction *d'appropriation* du discours). Mais il a aussi un rôle identitaire central, reconstitutif ; il situe le mémoire, son sens et sa problématique dans son parcours de formation et plus largement dans son expérience biographique (fonction *d'historisation*). Au final, nous dirons que l'auteur a une fonction globale de *subjectivation*.

Ces quatre postes (ou *je* énonciatifs) donnent lieu à quatre catégories de discours correspondants eux-mêmes à quatre logiques.

Le <i>je</i> de l'acteur	discours pragmatique	logique de l'action
Le <i>je</i> du chercheur	discours épistémique	logique de recherche
Le <i>je</i> du narrateur	discours communicationnel	logique de présentation
Le <i>je</i> de l'auteur	discours singulier	logique de subjectivation

2. Etude et résultats

Le constat global montre d'abord une sous représentation des savoirs fondés sur l'expérience. Les savoirs d'action apparaissent très peu : il y a peu de développement et d'explicitation de l'action. Les vrais récits d'action sont exceptionnels, les observations dépassent rarement le mode constatatif et descriptif pour se construire dans le narratif. Il manque au récit tantôt le

contexte, les lieux, les personnages, leurs noms, tantôt le début, la fin ou le déroulement de l'action, la description des échanges interactifs et la dimension intersubjective de ces échanges.

Second point, il y a une survalorisation de savoirs théoriques. La partie théorique est dominante, parfois massive avec la présence de concepts cumulés incontournables (à dominance psycho psychanalytique) qui n'ont pas toujours de rapport avec l'étude. Il y a une forme de clivage entre la partie théorique qui valorise des auteurs "théoriciens" et la partie projet-action qui convoque des auteurs "praticiens" issus du travail social. On remarque également une utilisation très fréquente du discours explicatif employé comme une sorte de "savoir-analyser" universel. Ce discours explicatif "prêt-à-porter" tend à stopper l'épisode narratif au détriment du processus d'explicitation et d'analyse compréhensive des situations.

Par ailleurs, c'est le troisième point, le narrateur éprouve des difficultés à identifier son destinataire (lecteur et auditeur). La relative simplicité de la consigne officielle "une recherche en lien avec une pratique" révèle en fait une diversité de normes et de modèles sous-jacents (épistémologiques ou méthodologiques) qui sont parfois en tension, voire en opposition. Les critères d'évaluation portés par les jurys sont impossibles à identifier clairement. Devant ces repères incertains, les étudiants ont du mal à cibler leur discours et les modalités d'énonciation deviennent floues, la présentation de soi et de son action hasardeuse. Les attentes entre les acteurs, les partenaires et les évaluateurs du mémoire ne semblent pas coïncider.

Dans ce contexte d'indécidabilité, l'authenticité de la démarche professionnelle, son incomplétude, devient une démarche à risque et l'auteur se met à développer des stratégies de prudence. On remarque (c'est le quatrième point) une attitude générale de repli de soi, notamment un désaveu de "soi", qui se traduit dans l'expression de la relation par un évitement de la dimension subjective et autoréférentielle. On relève peu de marques de subjectivité dans les dialogues, de marqueurs énonciatifs (je + verbe d'action), peu d'affects et d'émotions dans les échanges, peu d'élan critiques ou de jugements dans les propos argumentaires. On note également beaucoup de marques de certitude, de preuves de réussite au détriment de marques de questionnement, d'étonnement ou de doute.

On peut tirer de ce constat que l'expérience de l'action éducative peine à se constituer comme argumentaire de la problématique. Le métier se donne à lire au destinataire, non pas comme une problématisation dialectique qui relierait la question à traiter et l'expérience personnelle, mais plutôt comme la mise en scène d'un problème théorique d'où les marques de subjectivité et de singularité tendent à être évacuées. L'idée de significativité est, si l'on peut dire la dimension dominante, au détriment de la référentialité et de l'expressivité.

Ce qu'on observe en revanche, c'est qu'il y a bien une corrélation entre le processus identitaire déclenché par la saisie de l'expérience et la qualité générale de la problématisation. Mais que la reconnaissance de cette démarche par les instances certificatives est beaucoup trop aléatoire pour être significative. Les stratégies de contournement ou de prudence par mise à l'écart de soi et de son implication conduisent, dans l'ensemble, à de meilleurs résultats dans la notation. Ce qui semble privilégier les jurys paraît donc être globalement un processus de conceptualisation dominé par une problématique théorisante, plutôt qu'une problématisation fondée sur l'expérience vécue.

Ces constats pose naturellement la question suivante : le mémoire est-il bien en cohérence avec les textes qui le régissent et qui prônent une problématisation en prise sur les pratiques

de référence ? On serait alors en droit de se demander si le type de mémoire décrit ici ne finit pas par s'éloigner de son caractère professionnel, d'une conception praxéologique du métier... Quelle leçon tirer alors de cette recherche pour la formation des étudiants au mémoire, et pour la formation à l'écriture en général ? La suite de notre propos tente une réponse : d'abord en précisant la notion fondamentale d'expérience, puis en approfondissant le problème de sa communication écrite.

3. L'expérience : entre épreuve et expérimentation

Le concept d'expérience est en général plus connu et plus utilisé dans le domaine des sciences "dures", expérimentales. Dans les sciences humaines, il est issu de deux grands courants philosophiques qui se croisent et s'opposent.

John Dewey, philosophe américain *pragmatiste* du début XX^{ème}, développe la notion d'expérience qui s'inspire de la démarche expérimentale, mais dans l'esprit d'une éducation qui se veut progressiste et démocratique. Pour Dewey, l'expérience naît véritablement d'une réflexion sur elle-même qui donne à l'individu le pouvoir d'expérimenter dans le futur de nouvelles actions. L'expérience vécue est le fondement pratique sur lequel se construit le problème. Le problème n'est pas une affaire d'état psychique, il est à trouver dans la réalité concrète ; il n'est pas nécessairement le fruit d'une réflexion philosophique mais d'une démarche rigoureuse. Ce n'est qu'au terme d'une enquête minutieuse sur l'expérience, après détermination des *données* et des *conditions* du problème, qu'on s'autorise à déclarer la situation "problématique".

Le deuxième courant, plus ancien, s'inscrit dans la tradition allemande de la *Philosophie de la Vie* (Schleiermacher, Dilthey, et Gadamer). Pour Gadamer, au contraire de Dewey, l'expérience n'est pas le produit de données concrètes immédiates qui se généraliserait dans une connaissance. Dans ce qu'on appelle la visée *herméneutique*, l'homme de l'expérience est celui qui s'instruit de l'expérience nouvelle en prenant appui sur la tradition. L'homme s'ouvre à des expériences par-delà la production et l'interprétation de ses œuvres, qu'il réintègre à son histoire. Dès lors, le sujet se comprend et se libère dans les actes qu'il pose en s'éduquant et en se formant à travers les événements de la vie. Pour Gadamer, la vérité ultime n'existe pas. Comprendre, c'est toujours comprendre *mieux* ou *autrement*. C'est une démarche qui ne conduit pas à un savoir dogmatique, mais à une sorte de savoir permanent d'ouverture, conçu à partir du lieu où l'expérience est surmontée – parfois même dans le désagrément et la douleur.

Ces deux aspects sont complémentaires dans le sens où ils constituent les deux faces du *problème* que pose l'expérience pour un individu, ainsi que les deux manières par le biais desquelles il pourra le traiter (Fabre 2003).

En même temps, ils présentent cette opposition : d'un côté, *l'expérimental* qui s'acquiert par l'apprentissage, comme un processus mental *d'expérimentation* (reproductible) mais un peu intemporel (Dewey) et de l'autre, *l'expérientiel* (intransmissible) qui se comprend par les *épreuves* de la vie et dans la continuité de l'histoire (la *Bildung*, Gadamer). De ces tendances, il découle deux risques : dans *l'expérimentation*, l'expérience sera vue de manière objectivée et extérieure au sujet ; dans *l'épreuve*, l'expérience passera par le déroulement du récit, avec sa part de dramaturgie, de fiction, voire de *roman individuel*.

Contrainte entre "l'objectivisme" de l'expérimentation dérivant vers une codification rationalisante des faits et le "subjectivisme" de l'épreuve ouvrant au relativisme des interprétations singulières, la voie d'accès à l'expérience paraît étroite !

Comment, en d'autres termes, la traduction de l'expérience professionnelle peut-elle se distinguer d'une écriture à la première personne imprégnée de fiction sans sombrer pour autant dans une définition désincarnée des faits d'où les sujets seraient exclus ? Comment peut-elle gagner en vérité, en authenticité, tout en intégrant des normes rationnelles acceptables, gages nécessaires de légitimité ? Quelles pourraient être alors les modalités d'écriture de l'expérience qui parviendront à déjouer ce double écueil ?

4. Le sens de l'expérience

L'expérience est étroitement liée à la notion d'évènement au sens où P. Ricœur l'entend, c'est-à-dire, d'une temporalité vécue. Mais comment un évènement prend-il sens dans le langage ? Pour G. Deleuze (1969), le sens d'un évènement se décline selon trois dimensions :

- *La référence.* C'est le contexte qui donne le fondement de l'évènement. Sans contexte, on ne sait pas de quoi on parle. La référence, c'est le terrain : les objets, les gens, les difficultés. La dimension référentielle du mémoire puise dans les mondes vécus, les mondes pratiques. La référence possède une valeur de vérité : vraie ou fausse.
- *La manifestation.* Les observations ne se disent pas toutes seules. Elles se manifestent dans des énoncés des désirs et des croyances qui attestent de la réalité. Ni vraie, ni fausse, la manifestation se caractérise par la *sincérité* ou l'*authenticité* de l'expression.
- *La signification.* L'ensemble des significations est stabilisé dans le langage, dans les rapports des mots aux concepts et aux liaisons des concepts entre eux, ceci au moyen de raisonnements, de logiques. La signification n'est ni vraie, ni fausse, elle est possible ou elle n'est pas possible (absurde).

Le sens ne peut être déduit ni d'une, ni de deux dimensions, mais du nouage des trois. Ce qui fait tenir le sens dans le langage *ordinaire*, c'est ce que Deleuze nomme *l'exprimé* de la proposition. Le sens tient en fait à l' "évènement" que constitue la proposition exprimée, prise dans son déroulement spatio-temporel, avec des interlocuteurs. Dans le langage ordinaire (la conversation par exemple), le sens apparaît dans la dimension dite *énonciative* de la narration. Aussi, dans ce langage ordinaire (le langage oral du *je* de *l'ici* et du *maintenant*), la description des évènements ne se pose-t-elle pas avec la même acuité que dans le langage écrit. Un évènement se transmet en se racontant dans une intercommunication. En revanche, il est beaucoup plus difficile à transmettre dans un écrit à caractère professionnel ou scientifique où le langage démonstratif (c'est le cas du discours épistémique) est habituellement requis pour exprimer des propositions objectives à prétention de vérité. Le langage démonstratif ne parvient que très mal à traduire les actions du monde vécu. Le discours narratif, en revanche, intéresse notre capacité à raconter. Il mobilise un sujet qui parle, un autre qui écoute et une chose dont on parle. C'est un discours rigoureux qui comporte des exigences linguistiques, en particulier des *postes narratifs* comme le narrateur, le destinataire, le héros (celui dont on parle), ce qui permet de reconstruire ce que Ricœur appelle *l'intrigue* de l'évènement. Le discours démonstratif peut très bien avoir un référent indépendant de celui qui parle. Avec le discours narratif, c'est impossible : le *il* et le *tu* ne peuvent pas être déconnectés du *je*. C'est pourquoi le discours narratif est le discours privilégié de l'expression de l'action ; c'est celui qui permet en outre la plus grande palette de ce que Wittgenstein appelait des "jeux de langage" ouvrant aux expressions humaines les plus variées. Il est utile notamment pour le mémoire, qui contient une diversité de type d'écrits : synthèses d'ouvrages, observations, récits, éléments de réflexion, de méthodologie, d'analyse, d'interprétations. En faisant appel à

de multiples discours (descriptif, désignatif, évaluatif, prescriptif, interrogatif, etc.), le discours narratif se prête à l'interprétation du sens – une lecture *herméneutique*.

Mais allons un peu plus loin. Nous disions que l'expérience humaine se transmettait par le biais de l'*événement* – et non pas par celui de l'*information*, au sens classique de la théorie de Shannon. Or nous savons aussi depuis Ricœur, que le caractère temporel du vécu de l'expérience résiste mal au passage de l'oral à l'écrit. La signification de l'expérimentation – la trace intellectuelle de l'expérience – reste, mais pas l'*événement de l'expérience* – le caractère temporel, fugitif de l'épreuve –, ni non plus, l'intention du sujet dans le déroulement de cette action (Ricœur, 1986). Pour tenter de garder à l'évènement son caractère, le récit d'action doit dès lors s'accompagner de contraintes linguistiques qui ne relèvent ni du registre de la manifestation subjective, ni de la référence objective, ni même de la cohérence de la signification. Ce sont des contraintes qui appartiennent au registre *pragmatique* de l'énonciation.

Même si les deux termes ont la même étymologie (grec *pragma* : activité), il faut distinguer la *pragmatique* du *pragmatisme*, qui est un courant de pensée d'origine américaine (Pierce, James, Dewey), et qui privilégie l'efficacité de l'action plus que le principe de l'action. Contrairement à la sémantique où le sens est issu de la représentation, dans la pragmatique, *le sens est produit par la communication*. Le langage n'exprime pas seulement une signification, c'est aussi un *moyen d'agir* sur autrui. On trouve cette théorie à l'origine chez Austin et Searles, et plus récemment dans la philosophie de la communication, chez Habermas ou Appel par exemple. La pragmatique, c'est le langage pris dans une structure de communication qui fait qu'on s'adresse à un autre, non pour lui raconter ce qu'on fait, *mais ce qu'on fait en voulant dire quelque chose*. Ce dont la théorie pragmatique se préoccupe, ce n'est pas le langage en tant qu'il produit une signification, mais le langage comme *moyen d'agir* sur autrui. A travers divers jeux de langage, le sujet peut par exemple vouloir *déclarer* ou *constater* (ex : *je déclare la séance levée*), il peut aussi bien chercher à *persuader*, à *influencer* ou à *manipuler* l'autre pour obtenir de lui un changement, de manière plus ou moins explicite (*je souhaite que vous partiez*, ou *j'exige que vous sortiez*). La pragmatique met à jour l'importance des éléments qui concernent la position du narrateur et du destinataire dans leurs discours, et qui sont définis par des *déictiques* désignant les énoncés : par exemple *ceci est*, ou *ceci a lieu*, ainsi que par des verbes donnant aux énoncés une valeur dite *performative* (qui relie l'acte à son énoncé). Dans le langage ordinaire, l'énoncé déclaratif est une subordonnée sous-tendue en réalité par une *principale* qui n'apparaît en fait que rarement. Quand je dis "il pleut", ce qui est sous-entendu, c'est "*je constate* qu'il pleut". Mais il ne me viendrait pas à l'idée de dire que "je le constate" si je suis vraiment sous la pluie ! Le rôle de la principale est de rendre explicite l'action et sa valeur performative en référant la position de l'énonciateur. On peut dire que la proposition principale concerne la valeur performative de l'énonciation, et que la proposition subordonnée contient la valeur informative de l'énoncé. Le langage écrit tend aussi à reproduire cet implicite en ne gardant que la subordonnée sous la forme d'une principale, ce qui supprime par la même occasion les indices déictiques et performatifs du discours. Et c'est ainsi que le sujet de l'énonciation indiquant le sens de l'action disparaît au bénéfice des contenus informatifs.

Cependant, le système des instructions pragmatiques concerne aussi la transcription *syntactique* de l'expérience. Pour cela, il faut mettre en rapport ce système avec la structure linguistique des personnes verbales. Cette idée a notamment été développée dans le champ de la philosophie par Robert-Dany Dufour (1990) et Jean-Marc Ferry (1991, 2003). Ferry, par

exemple, propose de penser l'expérience à travers la forme de ce qu'il appelle une *grammaire fondamentale*.

De quoi s'agit-il ?

5. Une grammaire fondamentale du lien social

Pour accéder au langage de l'expérience, il faut d'abord nous réconcilier avec la grammaire ! Les grammairiens n'ont rien inventé qui ne soit déjà présent comme allant de soi dans nos pratiques les plus quotidiennes. Si la grammaire souvent nous rebute, c'est sans doute parce qu'elle nous contraint à reconstruire un chemin contraire pour en trouver le sens pratique. C'est pourtant bien de l'expérience vécue qu'il faut partir pour saisir tous les ressorts de la grammaire. La grammaire, rappelle J.-M. Ferry, c'est d'abord le verbe et le sujet.

Les modes verbaux, par exemple, expriment l'attitude du sujet parlant. Le mode *infinitif* marque l'état primitif du sujet : pas de sujet, pas d'expression, pas d'intention, pas d'adresse (ni temps, ni personne, ni mode). L'infinitif est le degré zéro du désir. Le temps du désir n'est pas établi et la première réclamation – pour l'enfant – prend la forme de *l'impératif* (*vient ! donne !*)

L'indicatif est le mode qui conduit à la réalisation du désir (immédiat, présent), désir qui s'exprime dans la demande. Cette demande n'est pas toujours suivie par la réalisation du désir : selon la réponse, il y a acceptation ou déception ; la déception renvoie le sujet à un état antérieur de lui-même (un *passé déçu*, ou un *imparfait*). Le temps de l'attente introduit une tension qui, si elle n'est pas trop courte, et non immédiatement comblée, introduit la différenciation temporelle : la notion de temps *présent-futur*. Le *passé* peut être requis pour reconstituer le processus et se lancer dans le futur d'un nouveau projet.

Par la déception des expériences négatives, le sujet apprend également à différencier ses adresses : les *il* qui font partie des choses qui ne répondent pas, les *tu* qui sont susceptibles d'écouter et de comprendre, les *je* qui peuvent opposer une demande identique ou différente à la nôtre et avec laquelle il faut donc composer.

Le *mode* des verbes marque les moments d'engagement dans le désir. Le *conditionnel* qui exprime la conditionnalité à faire (*si... alors je pourrais ...*), peut évoluer vers le *subjonctif* du devoir faire (*il faut que je fasse..., que je doive*). Le subjonctif est le mode du regret et de la nostalgie, mais aussi du souhait et de l'espoir.

Puis le sujet s'affirme dans le rapport à l'indicatif dans la résolution (du faire) : *je dois*, ou à l'impératif adressé à lui-même *je fais*. Le passé devient mise à distance comme un *il*, (objet qui se détache) le présent est le lieu du *je* (sujet) de la décision charnière, le futur est le lieu du *tu* que le *je* s'assigne à lui par le biais de sa décision (projet). G. Bachelard disait que "dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet." (Bachelard, 1991, p.15).

On peut dire que *l'indicatif* est le mode dominant de l'existence pragmatique par lequel le sujet accède à la réalisation de ses projets concrets. L'indicatif possède une force affirmative qui l'autorise le plus souvent à des énoncés descriptifs (*ce qui est*) ou à des recommandations ou à des prescriptions (*ce qui doit être*). Néanmoins, le risque de l'indicatif peut être de chercher à s'imposer comme force dominante du logos, une pensée "dure" vécue comme le seul code valable de nos comportements dans une référence au monde et aux choses sur le mode cognitif. Même si les autres modes sont moins aisés à employer dans l'écriture, ils expriment des modes d'expressions plus doux, une forme de pensée plus subjective, que l'indicatif ne pourrait offrir : par exemple le doute, le regret, la nostalgie qui sont rendus dans le mode subjonctif, tendu vers le passé (*je doute qu'il échappe à cette influence, je crains qu'il ne soit trop tard, je regrette qu'on ait eu ce temps là*) ; d'autres sentiments, l'espoir ou le désir,

sont signifiés dans certaines langues européennes par le mode optatif (espoir) ou désidératif (désir), qui expriment le souhait, l'espérance, ou sur le mode exclamatif, (*je lui souhaite de réussir ! Puisse-t-il voir ce danger !*). Enfin l'emploi du conditionnel exprime le fait que l'action est assortie de certaines conditions. Rappelons-nous : dans notre champ de travail, le savoir professionnel n'est-il pas hypothétique et le doute, comme chez Descartes, n'est-il pas notre outil de travail, contrairement à la logique de la preuve des champs technologiques et scientifiques ? Les possibilités de la grammaire verbale offrent ainsi un système syntaxique riche et varié permettant l'expression des subjectivités du lien social et leur modalisation.

En déclinant tout ce jeu des modes et des temps verbaux, nous voyons que la grammaire verbale est autre chose qu'un ensemble de règles formelles scolaires : sa complexité ressortit au milieu ambiant de notre intelligence la plus ordinaire. Il en est de même pour la structure des catégories pronominales *il, tu, je*.

Dans un écrit de terrain ou de formation, le jeu grammatical ouvre aux espaces imaginaires de projection et d'identification. Dans les écrits longs (comme un mémoire), le *il*, objet de la recherche, est un projet inscrit dans une question identitaire, voire dans une préoccupation existentielle. Le *tu* fait intervenir un *lecteur modèle* selon le mot de E. Eco ; il est la résultante de projections complexes faisant intervenir des personnages réels ou imaginaires en rapport avec la thématique choisie. Quant au *je*, il renvoie à la découverte de soi. Le mémoire constitue un écran où l'auteur projette des événements marquants de son existence, parfois sous la forme d'un scénario fictif dont l'origine s'inspire souvent d'un roman individuel ou familial.

Mais le jeu des verbes et des pronoms ne s'arrête pas à cette projection identitaire sur les adresses imaginaires, il est également au fondement du langage communicatif dont il construit les adresses pragmatiques. Le propre du *logos* humain, dit Ferry en écho à K.O. Apel, c'est lorsqu'il y a un *je* (sujet) qui parle à un *tu* (interlocuteur) à propos d'un *il* (référént) ou encore, selon Dufour, c'est quand un *je* raconte à un *tu* une histoire qu'il tient d'un *il*. Rapporté au récit d'une expérience éducative, il s'agit d'évoquer un personnage dans un contexte donné *il*, dans la rencontre avec un destinataire *tu*, en interaction avec un soi réflexif *je*. *Adresse à quelqu'un, référence à quelque chose, implication de soi* : ce triptyque représente *le lien social minimal*. Il désigne à la fois l'espace des signes qui régissent les codes sociaux en même temps qu'il autorise l'accès au monde symbolique et qu'il confère au sujet son identité. La grammaire verbale apparaît pour Ferry, comme une sorte *d'ontologie* du sujet : elle définit la façon dont l'être se manifeste au monde, son noyau identitaire, en même temps que le sens donné à sa vie. Par les règles pragmatiques qu'elle instaure avec les temps verbaux, les espaces pronominaux et les modes propositionnels, elle structure son être communicant.

On comprend pourquoi la prise en compte de la communication n'est pas un aspect mineur de l'écriture de l'expérience. La signification de l'action, sa sémantique, ne suffit pas à déterminer son sens pratique. Chaque énoncé d'action ne devient réellement interprétable que s'il est accompagné d'un discours textuel grammaticalement situé – selon les registres pragmatiques et syntaxiques.

Conclusion

L'usage des déclinaisons des verbes – temps, modes –, du jeu des pronoms et leur maîtrise révèlent ici leur pertinence pour l'écriture de l'expérience vécue en général, et par restriction de toute situation éducative qui admet des acteurs impliqués dans l'action.

Ces règles grammaticales nous semblent utiles pour indiquer dans l'écriture, non seulement ce que l'acteur fait, ou dit, mais comment il dit ce qu'il fait, du lieu où il parle et vers le lieu qu'il vise ; autrement dit, si ses actes de langage sont en rapport avec ses intentions pratiques. Si mon discours s'appuie sur ma pratique d'éducateur, je dois y affirmer que mon action est bien mon action, qu'elle m'implique, *quitte à me faire prendre un risque*. Et c'est probablement ce qui fait la valeur humaine de cette action, qu'elle a aussi la possibilité d'échouer, contrairement au développement des savoirs cognitifs qui conduisent logiquement au succès. Mais si doute ou échec il y a, ce sera au moins dans un discours admis selon des règles dont le principe présuppose qu'elles sont accessibles au destinataire. On peut penser que ces considérations sur l'écriture permettent une expression plus "objectives" des subjectivités qui, lorsqu'elles sont énoncées appartiennent dès lors, non plus à un langage implicite qui relève d'une logique de communication stratégique, mais au langage public qui fonde son éthique sur une logique communicationnelle et partagée de l'expérience, pour reprendre la pensée d'Habermas.

Une remarque pour finir. Mon propos a tourné autour de la notion d'expérience et j'ai insisté sur l'aspect pragmatique et syntaxique du discours dont je pense qu'il est souvent méconnu dans la formation des travailleurs sociaux. Cela dit, derrière ces considérations parfois un peu techniques, cette insistance peut sembler laisser en retrait – à tort – le discours narratif. Il faut reconnaître que le discours narratif est très certainement celui qui se prête le mieux à la transmission du lien social. Il est incontournable pour thématiser les rapports au monde *avant* qu'ils ne soient problématisés dans d'autres discours. C'est ce que Jean-François Lyotard soulignait en déplorant la perte des "grands récits" dans notre société dite post-moderne. "Ce qui se transmet avec les récits, disait-il, c'est le groupe de règles pragmatiques qui constituent le lien social". (1979, p.40) L'absence de récit entraînerait donc un appauvrissement du lien social. Néanmoins le discours narratif n'est pas le seul discours qui peut être utilisé dans les écrits éducatifs. Moins pessimiste que Lyotard, J.-M. Ferry suggère, au-delà du discours argumentatif d'Habermas, un discours "reconstructif" où le sujet est défini par son aptitude éthique à communiquer dans le respect des bonnes raisons d'autrui, pour autant que ces bonnes raisons puissent être aussi les nôtres. Dans cette perspective, *l'éthique reconstructive*, c'est l'idée que "le monde partagé par tous ceux qui, éprouvant quelque chose, peuvent comprendre ce qu'ils éprouvent, comprenant ce qu'ils éprouvent, peuvent dire ce qu'ils comprennent, et disant ce qu'ils comprennent, peuvent s'entendre sur ce qu'ils disent." (Ferry, 1991, p.198)

C'est à partir de cet espace intersubjectif, alliant la compréhension herméneutique à la communication pragmatique que le discours de l'expérience pourra être mis à l'épreuve, reconstruit dans le langage et retranscrit dans un texte. Bien sûr, les mots, les verbes et leur grammaire ne suffiront jamais à transmettre exactement l'expérience, mais ils peuvent néanmoins aider à mieux la présenter.

* * *

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, G. (1938-1991). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Vrin.

BOUCHARD, F. (2006). *Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. De l'expérience personnelle à la construction de savoir : mise en scène théorique et désaveu de subjectivité*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*, Paris, Editions de minuit.

DEWEY, J., (1938-1993). *Logique, La théorie de l'enquête*, PUF, 1^{ère} édition.

DUFOUR, D.-R. (1990). *Les mystères de la trinité*, Gallimard, Paris.

FABRE, M. (2003). *Le problème et l'épreuve, Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.

FERRY, J.-M. (2004). *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Editions du Cerf.

FERRY, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*. Tome 1: *Le sujet et le verbe* ; tome 2 : *Les ordres de la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf .

GADAMER, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Le Seuil.

LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les éditions de Minuit.

HABERMAS, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, Tome 1-2.

RICŒUR, P. (1986) *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris, Essais, Point Seuil .

HADOT, P. (2004). *Wittgenstein et les limites du langage*, Paris, Vrin.