

Accompagner la délibération : pour un positionnement critique *À propos de l'atelier structuration des écrits...*

« En situation de formation, il faut faire le pari de l'intelligence critique des interlocuteurs pour déjouer la violence des positions asymétriques et utiliser seulement leurs possibles vertus accompagnatrices.

Il s'agit d'une réflexivité non pas surplombante mais coopérative, encourageant une co-réflexivité apaisée, en confiance (Laurence Cornu, 1998) »

1. Introduction

« DÉLIBÉRER¹ est emprunté au latin *deliberare* : « faire une pesée dans sa pensée, réfléchir mûrement » et « prendre une décision ». Le verbe est composé de *de-* et soit de *libra* « balance » (livre), soit de *liber* (libre) : si les Anciens penchaient pour *libra*, certains linguistes modernes ont allégué le fait que le composé attendu avec *libra* serait « *delibrare* » (comme il existe un simple *librare*) et non *deliberare* (délivrer).

Le verbe correspond d'abord, d'après le latin, à « mûrir longuement une décision » et, construit avec *de-*, à « aboutir à une décision, décider de quelque chose. »

En français moderne, l'accent est mis sur le caractère collectif et fait prévaloir l'idée de débat, de discussion, par exemple dans le contexte d'une assemblée. Cette acception a bénéficié de l'emploi de délibératif et délibération en droit. »

La complexité et l'évolution du contexte de l'intervention sociale imposent, aux travailleurs sociaux, une lecture fine des situations vécues par les publics. Cette lecture, qui oscille entre expertise, souci éthique et art de la délibération, se nourrit au croisement des expériences et d'un étayage réflexif largement diversifié, empreint de culture et de sources conceptuelles.

¹ Alain REY, Dir., 2010, Dictionnaire historique de la langue française, Les Dictionnaires Le Robert-SEJER, Paris, Editions numérique

Curieusement, à de rares exceptions, les personnes qui s'engagent dans les formations en intervention éducative et sociale manifestent des représentations en retard sur ces évolutions. La moyenne d'âge est en baisse et nous rencontrons une population qui, en utilisant naturellement les réseaux sociaux, Internet, inscrit l'instantanéité, la réponse en réaction à un stimulus comme un fonctionnement ordinaire. Dans les faits, la position critique, celle qui consiste à mettre en dialogue, à ouvrir des espaces de délibération est difficile à concevoir, réduite à un affrontement d'opinions à l'image des discussions sur les forums.

C'est bien cela qu'il s'agit de restaurer dans nos formations. Nous souhaiterions que les étudiants, en particulier ceux des formations de niveau 3 puissent interroger, à partir d'une situation réelle, la rencontre entre les politiques publiques qu'elle convoque, les attentes des personnes concernées mais aussi leur besoins et les spécificités de l'institution pour en identifier des marges... soumettre à la question éthique une proposition d'intervention... envisager le partage du risque, accompagner l'expérimentation autour d'une hypothèse délibérée...

Nous souhaiterions que les écrits et tous les travaux réalisés dans les formations, permettent de réconcilier qualification et professionnalisation et constituent une démarche œuvrante. Pour cela, nous attendons de l'identité professionnelle, qu'elle se construise dans un processus qui soumet les idées à l'épreuve de la réflexion, comme le sculpteur soumet la matière à l'outil, afin de structurer une pensée qui permet l'intervention dans la complexité. Dans les contextes largement évoqués par l'ensemble des acteurs la question de la structuration de la pensée devient alors un enjeu des formations sociales du niveau 5 au niveau 1.

Si la structuration de la pensée n'est pas un objet d'enseignement, comment pouvons-nous accompagner les personnes en formation dans cette voie ? À partir du constat des difficultés d'écriture d'un nombre croissant d'étudiants nous avons proposé la mise en place d'un atelier de structuration des écrits. En effet passées les fautes d'orthographe, la méconnaissance évidente d'un certain nombre de règles c'est bien l'absence de la délibération aggravée par le manque de maîtrise de la langue qui est en question. C'est pourquoi nous avons forgé l'hypothèse selon laquelle les difficultés d'expression écrite, en hypothéquant directement les possibilités d'une structuration fluide, pouvaient être travaillées dans un espace de délibération où les contraintes de langue et d'écriture servent l'explicitation d'un positionnement professionnel et une décision partagée dans un cadre éthique.

Nous nous proposons de faire un retour sur cette première expérimentation et sur les perspectives qu'elle offre en matière de pédagogie. En appui sur les résultats de cette expérimentation nous présenterons la démarche d'ingénierie de cet atelier, l'organisation et le modèle pédagogique proposé.

2. Des constats

Depuis plusieurs années nous constatons pour l'ensemble des filières, en particulier celles de niveau III, des difficultés pour les personnes en formation, à rendre compte, à partir de leurs écrits d'un cheminement, d'une réflexion étayée, délibérée. Ces écrits, commandes institutionnelles, objets de certification, étapes ou traces de la construction d'une identité professionnelle, ou même parfois simples entraînements, montrent pour une partie de plus en plus importante, une absence de structuration, d'organisation de la pensée. La plupart du temps ils laissent perplexes, quand ce n'est pas dans un grand désarroi les formateurs lecteurs.

Ce sont souvent des écrits où l'on se perd, où la pensée semble chaotique, ou le texte se livre à des redondances permanentes, où l'absence de trace de quelque opération logique convoque en marge des appels du lecteur en détresse : « que voulez-vous dire ? », « avez-vous compris la question ? », « faites-vous la différence entre analyse et constat ? », « avons-nous lu le même sujet ? »... quand il ne s'agit pas du signe désespéré, vide de mots « ...? !! ».

Ces constats nous ont amené à réfléchir sur ce que l'on pouvait attendre des écrits de futurs professionnels de l'intervention éducative et sociale. Cette réflexion dépassait évidemment la simple question de la réussite aux épreuves et interrogeait bien le positionnement à travers la construction de l'identité professionnelle des personnes en formation.

Cette tension entre d'une part les exigences au diplôme et la nécessité de produire une réflexion fine était la plus prégnante dans la filière des Assistants de Service Social.

Il a été décidé dans un premier temps, que le directeur pédagogique puis dans un second temps la responsable du centre de ressources documentaires accompagneraient les étudiants dont les difficultés semblaient les plus criantes autour de la structuration, dans un atelier fermé. Le diagnostic s'appuyait sur les premières livraisons écrites : fiche de lecture, devoir de politiques sociales et début de l'entraînement à la synthèse. L'inscription sur l'atelier nécessitait une recommandation de l'équipe pédagogique, et une libre adhésion, chacun étant libre de décliner l'invitation. C'est avec un groupe de dix personnes que nous avons débuté l'expérimentation.

3. L'expérimentation

Dans notre hypothèse nous avons prévu de travailler sur différents aspects de l'acte d'écriture : collecter des informations pertinentes, les trier, les séparer de notions distractrices, les hiérarchiser... enfin, reposer les bases de l'analyse qui semblaient absentes. Egalement construire des récits d'observation, de séances d'accompagnement, en interpellant l'étudiant lorsqu'elle aurait commis quelque indélicatesse ou liberté vis-à-vis de la syntaxe, de la grammaire...

La première séance allait assombrir notre pronostic et nous conduire à revisiter l'hypothèse sur laquelle nous avons bâti notre proposition.

Le premier tour de table a vu chaque participante pleurer lorsqu'elle abordait la question de la lecture ou de l'écriture. La question était marquée de douleur. Les réflexions empreintes de fatalisme : « *j'ai toujours été comme ça* », « *j'ai jamais d'idée à l'écrit* », « *je suis nulle depuis que suis petite* », « *je ne sais pas écrire autrement que comme je parle* ». Certaines étudiantes minimisaient : « *moi c'est juste un problème de temps avec les verbes... je mets tout au présent... comme ça je n'ai pas de problème...* ».

Nous avons prévu de commencer par des exercices ludiques : permettre à un lecteur de retrouver la position et la place du narrateur dans la salle, autour de la table... Cet exercice d'apparence simple se montra d'une grande complexité pour tous les participants. Certains n'étaient même pas en mesure de reconnaître leur texte. A propos de reconnaissance l'écoute des textes lus à voix haute était insupportable. Tous ont reconnu ne jamais se relire... le travail d'écriture était toujours réalisé dans l'urgence, au dernier moment, livrant souvent un grand vrac au lieu de la production structurée. Chaque participant avouait être surpris par le terme des échéances pourtant annoncé à l'avance.

Deux questions se sont posées :

- Comment ces candidats ont pu franchir la barrière des épreuves de sélection écrite ?
- Comment accompagner ces étudiants au-delà du problème de structuration d'un écrit mais bien vers l'élaboration de la pensée ?

... nécessitant de « *mener une réflexion sur les enjeux de la question de l'écrit*² ». C'est bien la question des enjeux qui nous a guidé vers l'élaboration d'un premier cahier des charges de notre accompagnement.

² Sophie Jacquet, Intervention à l'IFTS, septembre 2014.

3.1 Les principes de l'accompagnement

Les premiers constats nous montrent que « quelque chose » bloque et empêche l'acte d'écrire. Les écrits lorsqu'ils sont livrés montrent une production non conforme, comme détachée... tout ce passe comme si les étudiants écrivaient pour écrire sans que cela n'ait aucun sens.

Il faut travailler la compréhension liée à l'acte d'écriture pour instaurer une forme de sagesse pratique qui, selon Ricœur (2004)³ est « *ce discernement, ce coup d'œil en situation d'incertitude, braqué sur l'action qui convient* ».

Ensuite les écrits montrent une désorganisation totale caractérisée par une absence de hiérarchisation des idées, une déconnexion de la pertinence et, lorsqu'on interroge les étudiants, une incapacité à mobiliser leurs connaissances ou leurs expériences pour alimenter ce travail.

Il faut donc accompagner les étudiants vers l'identification de stratégies personnelles visant à recréer les liens rompus entre les éléments nécessaires à la structuration à savoir : la planification (hiérarchisation, anticipation et réalisation logique), le renoncement aux évidences, le soutien de l'attention tout au long du processus d'écriture et la mobilisation de la mémoire de travail.

Le lecteur est le grand absent de leur champ d'attention. La dimension du tiers, la perspective de la transmission n'impacte pas leur acte d'écriture ce qui rend vaine toute tentative de relecture. Enfin ils se décrivent comme incompetents pour écrire et manquent cruellement de confiance en eux.

L'accompagnement visera donc à convoquer « l'Autre » dans l'acte d'écrire. C'est la raison pour laquelle la proposition se fait sous la forme d'un atelier dans lequel l'écriture ouvrira un espace collectif, non confidentiel et non intime, un espace de délibération.

3.2 Une organisation au service des principes

Si les principes de l'accompagnement sont indispensables pour mener à bien l'expérience, pour autant la formalisation de l'organisation ne l'est pas moins. En effet souhaitant, en première intention instaurer une relation de confiance devant un phénomène aussi douloureux, un certain nombre de règles d'organisation ont été posées. Elles respectaient les principes suivants :

³ Cité par DENOYEL, N., 2014, « La délibération, tournant interlocutif de l'expérience », Formation expérientielle et intelligence en action, Education permanente, N° 198, Arcueil, 237 p.

- Un nombre de participant réduit : 6 à 8 participants maximum.
- Un accompagnateur extérieur à la filière. Celui-ci en étant ni impliqué ou engagé dans la filière offrait la garantie d'une absence de jugement a priori, tout au moins pour l'accompagnement à la structuration des écrits. L'écriture pour les participants est l'acte qui entraîne un jugement dans lequel ils sont toujours coupables d'incapacité.
- Une garantie de confidentialité par rapport aux différents référents pédagogiques.
- Un engagement librement consentit.
- Des temps courts, un à deux ateliers à chaque regroupement.

3.3 La délibération

Nous avons l'intuition qu'il fallait inventer une organisation pédagogique inédite dans notre institution. Fondée sur une forme de confiance a priori que l'on s'accorderait mutuellement, un peu à l'image de l'accompagnement en VAE où le « *je sais que vous savez* » libère des encombrements, de la connaissance ou des académismes, la voie du sens, celui de la rencontre avec l'expérience vécue.

L'instauration de la confiance nécessitait un espace apaisé, où « *la réciprocité est la loi sans que naisse aucun complexe de supériorité (ou) d'infériorité* » (Carroi, 1947). L'hypothèse de travail a reposé sur la capacité réflexive du groupe, qui, si elle s'inscrit dans un principe de réciprocité, dépourvu de jugement, engage un processus délibératif. En effet la confrontation des regards croisés sur une production singulière ou chacun pouvait soumettre l'écrit d'un autre au groupe, a permis, en situation de formation, l'émergence d'une intelligence du contexte et de l'interaction. C'est le principe même de la délibération.

C'est donc ce principe qui s'est mis en place dès les premières séances et qui, au fur et à mesure de l'avancée dans le temps a élargi son champ, d'abord limité aux objets spécifiques de l'écriture, puis ouvert aux contenus eux-mêmes, allant parfois jusqu'au sens que l'on pouvait donner à un positionnement.

La délibération a introduit alors la possibilité, non pas d'une interprétation (« *tu as voulu dire ceci ou cela* ») mais des reflets réflexifs (« *voilà ce que j'en ai compris* »). L'introduction de l'autre non jugeant dans le regard sur l'écrit a permis très rapidement l'instauration de cette confiance, en soi, en l'autre, tout au moins dans le groupe, mais également le souci du lecteur pour celui qui écrit.

Le groupe a délibéré afin de transformer tout ce qui pouvait constituer une situation instable en situation stable : l'incompréhension d'une consigne, d'une méthodologie. La re-

cherche d'un équilibre au sens d'une compréhension qui faisait consensus a guidé l'acte de délibération. Chacun a également appris à se défaire des réflexes impulsifs, devant une problématique déstabilisante.

La délibération a produit l'émergence de la « *vue exercée* », celle « *des gens d'expérience, des personnes douées de sagesse* », à qui l'expérience a donné « *une vue exercée qui leur permet de voir correctement les choses.* »⁴

La délibération a également opéré pour le choix collectif de l'écrit qui serait « travaillé » par le groupe. Plus tard la délibération permettra aux auteurs d'affiner la présentation d'une problématique, par exemple.

Très rapidement les choix stratégiques, (comment engager un travail d'écriture par rapport à une commande donnée ?) ont été soumis à la délibération et des modalités inédites ont pu voir le jour : par exemple les participants ont décidé de reformuler la note méthodologique accompagnant un devoir de synthèse. Le temps d'échange sur la compréhension de ce que l'on pouvait bien leur demander (la commande) a été un objet de délibération significatif. Ce temps était souvent ponctué par l'instant heuristique, quand le groupe s'exclamait « *ah ! C'est ça qu'il demande ? Mais pourquoi il ne le dit pas ?* ».

3.4 La structuration des séances

La structuration des séances s'est faite en fonction de l'évolution des étudiants. Il y en a eu environ une trentaine et la durée variait entre une heure et demi et deux heures.

Au début, afin d'instaurer la confiance, les séances ont consisté à exposer ses difficultés puis à se lire et se faire lire. La délibération était utile pour prendre conscience de ce que l'autre ne comprenait pas en lisant les écrits.

Il y avait également un temps d'exercice ludique permettant, à partir de matière écrite courte de ciseler l'intention narrative autour de la description d'un évènement singulier, par exemple « *ce que j'ai ressenti en apprenant mon entrée en formation* ».

Puis, toujours dans un temps de délibération, l'élaboration de la planification du travail au regard des commandes de la filière (fiche de lectures, préparation des devoirs de politiques publiques, synthèse...). Chaque participant avait la possibilité de proposer un calendrier proposant des stratégies diverses. Le débat sur l'opportunité de réaliser telle ou

⁴ Aristote, cité par Ricœur (1997)

telle tâche avant l'autre a permis d'élaborer non seulement des plannings de préparation mais d'identifier les étapes de réalisation.

Pendant les séances plus longues le travail de traduction des méthodologies a été très important. C'est une véritable production de savoirs après un temps de délibération qui était assez conséquent. Souvent cela a pris plusieurs séances. Le choix de la méthodologie à traduire était aussi le résultat d'une délibération, chacun cherchant à proposer celle où il avait le plus de difficultés ou celle où, au contraire, il se sentait le plus à l'aise. Egaleme nt un travail de compréhension a été entrepris systématiquement sur les annotations des formateurs : Qu'est-ce qu'un contre-sens ? Qu'est-ce qu'il ne comprend pas dans ma formulation ?...

Enfin une délibération en fin séance fixait le contenu de la séance à venir.

3.5 L'écrit et le livre

A la fin de la première année de l'expérimentation (les étudiants étaient en deuxième année) la question de la lecture a été convoquée par la nécessité de travailler sur les bibliographies des mémoires.

Les étudiants lisaient très peu, effrayés soit par la densité des ouvrages, la longueur des textes ou l'absence d'images. Ils confiaient qu'ils avaient du mal à trouver les ressources documentaires et qu'ils n'arrivaient même pas à savoir de quoi ils avaient besoin. Cela ressemblait assez à leurs difficultés de retrouver des éléments de connaissance ou d'expérience.

La responsable du service de ressources documentaires associée à la réflexion pédagogique, dès le début de l'expérimentation, a été sollicitée pour intervenir dans les séances pour toutes les problématiques liées à la lecture.

L'apport de son intervention et les débats qui ont suivi ont permis la construction d'une méthode pour appréhender la lecture d'un livre. Ce sont ces débats qui alimentent actuellement une réflexion institutionnelle autour de l'accessibilité des « monuments » qui bien souvent « tombent des mains » des lecteurs et lectrices infortunés ! Leurs délibérations nous ont mis sur la voie d'un parcours de lecture utilisant aussi bien des ressources sonores que numériques.

Des temps de lecture à haute voix ont permis de réintroduire la notion de plaisir autour du livre et de l'écrit.

L'intervention de la documentaliste a également permis de travailler sur la structuration d'une méthodologie de recherche documentaire préfigurant la construction des problématiques dans le mémoire de fin d'étude. L'accompagnement à la lecture, fondamental, est

devenu systématique dans la deuxième année d'expérimentation. Enfin notre collègue documentaliste a contribué à dédramatiser la rencontre avec un auteur, ou un ouvrage en chassant les idées reçues sur la lecture qui fait pénitence, quand le livre ne devient qu'une suite de lettre, mais qu'il faut mener à son terme... comme il faut atteindre un sommet ! Ou bien encore sur la possibilité de commencer un livre au milieu ou à la fin par la post-face ou ne se contenter que de la préface.

Les 6 étudiantes qui ont participé à cet atelier ont toutes été diplômées.

4. Suivi de l'expérimentation

Dès la fin de l'expérimentation nous avons constitué un groupe de suivi et de réflexion à propos de la structuration des écrits. Ce groupe, constitué de formateurs et de responsables de filière, a reçu pour mission d'analyser l'expérimentation puis d'élaborer un cahier des charges et un cadre pour cet atelier, dans la perspective d'une extension aux autres filières.

4.1 Le cahier des charges

Composition des groupes

Les groupes doivent être composés de 4 à 6 étudiants et constitués par promotion, et par filière. S'il faut constituer un groupe plus restreint (2 étudiants par exemple) il serait toutefois possible de regrouper deux filières (par exemple AS et EJE). Toutefois ce cas ne devrait pas se produire car il y a toujours plusieurs étudiants en difficulté...

Le cadre

- L'atelier d'écriture s'inscrit dans un travail supplémentaire au programme de formation.
- Il ne permet pas de valoriser des ECTS.
- La participation est volontaire, sur proposition de la filière.
- La notion d'engagement est obligatoire : à la suite de la première séance les étudiants peuvent décider de ne pas participer. Par contre s'ils restent ils s'engagent jusqu'au terme. Nous avons fait le constat que la confiance ne s'instaure que lorsque le groupe est stabilisé.

Le rythme

- 1^{ère} année : 2 heures x 6 séances (soit 12h).
- 2^{ème} année : 3 heures x 6 séances (soit 18h).
- 3^{ème} année : 3 heures x 6 séances (soit 18h).

Soit un total de 48 heures pour les trois ans.

Lors de l'expérimentation, 20 heures avaient été prévues et il a été effectué 60 heures.

L'intervenant

Il a été convenu que l'intervenant devait être dans une posture d'accompagnateur et non de formateur. Il doit être « hors filière » afin de garantir toute absence de préjugés.

5. Conclusion

Pour cette expérimentation nous avons posé comme hypothèse que la délibération pouvait permettre l'émergence des ressources dont les étudiants en difficultés avaient besoin pour transformer leur expérience vécue, leurs difficultés d'élaboration, de structuration des écrits, en expérience vitale, décisive et fondatrice.

La mise en œuvre d'un espace de délibération n'a été possible qu'à partir du moment où la confiance réciproque a pu être posée. Il ne s'est pas agi d'une confiance crédule mais bien d'une « *institution symbolique* » (Cornu, 1998), non formalisée qui a permis de poser la délibération comme un mouvement collectif, une action « entre » et non une action « sur ». La transformation a d'abord opéré sur la façon de travailler ensemble où les objets de travail étaient soumis à l'action des regards croisés et non à un programme. Ensuite elle s'est étendue aux outils de travail proposés par les formateurs : trame méthodologique, planification, échéanciers, balisage de nouvelles étapes de réalisation... Un travail crucial d'appropriation et de traduction au regard de ce qui faisait sens. Sens constamment réinterrogé dans les délibérations. Il ne s'agissait pas de palabres ou s'affrontaient les désaccords mais bien d'une construction collective. Ainsi la question du sens a convoqué celle du positionnement professionnel. Graal de la construction de l'identité professionnelle, le positionnement si souvent absent des écrits premier faisait une entrée fracassante dans la réflexion collective. Ainsi la délibération, dans un espace protégé par la confiance a priori, a construit une dimension critique, émancipatrice. N'est-ce pas le propre de l'auteur que de s'autoriser.

Aujourd'hui c'est à la participation des personnes en formation à l'élaboration des processus pédagogiques que cette expérience invite. Si on considère l'espace de la pédagogie comme un espace de rencontre alors la question de la langue et de l'adaptation réciproque est centrale. Elle nécessite de poser la confiance comme un effet de reconnaissance et d'instaurer des dynamiques d'échanges sous l'angle de la délibération.

Au moment où toutes les politiques publiques affirment leur caractère participatif, la citoyenneté, quelles sont les expériences de participation que nous pouvons construire avec

ceux-là même qui seront en charge de mettre en œuvre ces politiques sur les territoires, dans les institutions, avec les publics qu'ils devront accompagner ?

Il en résulte que la délibération est actuellement au cœur de notre réflexion pédagogique : et comme un facteur d'appropriation des connaissances et des savoirs, et comme une condition fondatrice du positionnement professionnel dans l'intervention éducative et sociale en vue d'accompagner la participation des publics.

6. BIBLIOGRAPHIE

CAROI, 1947, Anne-Marie, *Expérience et éducation avec une présentation de la pédagogie de John Dewey*, Editions Bourrelier, Educateurs d'Hier et d'Aujourd'hui, Ferce sur Sarthe, 96 pages.

CORNU, L. 1998. « La confiance dans la relation pédagogique », *Le Télémaque*. N° 13, p. 111-122.

DENOYEL, N., 2014, « *La délibération, tournant interlocutif de l'expérience* », *Formation expérientielle et intelligence en action, Education permanente*, N° 198, Arcueil, 237 p.

GASSE, S. et coll., *Education non formelle et apprentissages tout au long de la vie*, *Education permanente*, N° 199, Arcueil, 188 p.

KAHN, S. et SEGHETCHIAN, D., 2013, *Actualité de la pédagogie différenciée*, *Les Cahiers Pédagogiques* N° 503, Paris

MONTCLAIR, B. et coll., *Ecole : « Peut mieux faire ! »*, 2013, *Culture et société* N° 25, Tétraèdre, Paris, 152 p.

PINEAU, G., 1998, *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, l'Harmattan, 303 p.

PINEAU, G., 2000, *Temporalités en formation. Vers les nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos, 208 p.

PINEAU, G., 1986, *Temps et contretemps en formation permanente*, Maurecourt, Editions Universitaires UNMFREO, 165 p.

RICŒUR, p. 1997. « A la gloire de la phronesis ». Dans : J.-Y. Château. *La vérité pratique, Aristote. « Ethique à Nicomaque »*, Paris, Vrin, p. 13-22.