



RAPPORT

RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE

LES ECRITS PROFESSIONNELS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

*De l'analyse des dispositifs de formation
à la réflexion sur le cadre institutionnel de l'écriture professionnelle*

Septembre 2014

Ce travail est l'œuvre collective de

Anne OLIVIER Cabinet TESSITURES

Paulette BENSADON DGCS

Jacques RIFFAULT Institut régional de travail social Ile-de-France Montrouge-
Neuilly/Marne

Colette THOMMERET DRJSCS Ile-de-France

Avec la participation de

Marie HALOUX Institut régional de travail social Ile-de-France Montrouge-Neuilly/Marne

Olivia LE NAVEAUX Institut de formation sociale des Yvelines Versailles

Et de trente travailleurs sociaux d'Ile-de-France

Sommaire

I. Cadre et méthodologie de la Recherche Action	
A. Origine de la demande	5
B. Contexte général	5
C. Publics et partenaires concernés par la recherche action	6
D. Le dispositif proposé	
1. Deux modalités de participation à la recherche en situation d'écriture.....	7
2. Une recherche / évaluation	8
3. Méthodologie de la RAC.....	8
II. Les participants à l'étude : résultats du questionnaire	
A. Les caractéristiques des professionnels et leurs attentes envers la formation proposée	
1. Les structures d'appartenance des professionnels.....	10
2. Les métiers des participants	11
3. Des professionnels à l'expérience diversifiée	11
4. L'ancienneté modifie les attentes des professionnels.....	11
B. Leur point de vue des enjeux de l'écriture professionnelle	
1. L'écrit professionnel comme aide à la décision	12
2. L'écrit professionnel comme enjeu rédactionnel	13
3. L'écrit professionnel comme enjeu éthique	13
4. L'écrit professionnel comme enjeu de transmission entre pairs.....	14
5. L'écrit professionnel, reflet d'enjeux plus personnels.....	14
C. Les difficultés énoncées par les professionnels	
1. Difficultés liées à la nature de l'écrit.....	15
2. Nature des difficultés liées à l'écrit professionnel	16
3. Difficultés liées au regard tiers.....	17
4. Difficultés particulières de la note de synthèse et de l'évaluation	17

D. Regards sur l'organisation institutionnelle	
1. Eléments favorisant l'écriture	18
2. La pratique de la lecture aux usagers	19
3. La signature de l'écrit.....	19
4. Un temps pour écrire, un temps dédié.....	19
III. Trois expériences pédagogiques vécues en atelier	
A. Points spécifiques à chacun des ateliers	
1. Atelier « Ecrire, oser écrire en atelier ».....	20
2. Atelier « Ecrire les pratiques professionnelles »	26
3. Atelier « Une équipe entière d'un service de l'aide sociale à l'enfance - Au travail de son écriture »	30
B. Points convergents aux trois ateliers	
1. Pour qui et pourquoi écrire ? La question du sens de l'écriture	36
2. Les questions éthiques entre commande institutionnelle et prise en compte des besoins de l'utilisateur	38
3. La politique institutionnelle de l'écrit	40
4. Les signataires	40
5. Les outils	41
6. La place des écrits dans les relations interinstitutionnelles	42
7. Des effets inattendus de la prise en compte de la subjectivité.....	42
8. Le passage du « nous » au « je » : écrire à la première personne, engagement et liberté à être	43
9. Pratiques de co-écriture et lecture du rapport.....	44
C. Les apports de la recherche action collaborative et les conditions du changement	
1. Le groupe	45
2. Positionnement de l'encadrement et outils d'encadrement.....	46
IV. En conclusion	47

I - Cadre et méthodologie de la Recherche-Action

Origine de la demande

En 2011, la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale d'Ile-de-France a mené une étude avec la participation du cabinet Tessitures portant sur « La recherche des qualifications en travail social ». Cette étude a mis en lumière les interrogations de l'encadrement des travailleurs sociaux de niveau III portant en particulier sur les besoins de formation.

Les cadres ont fréquemment manifesté une insatisfaction à l'égard de la qualité des **écrits des professionnels**, ils ont souligné la nécessité d'une meilleure communication, d'écrits utiles aux décideurs dans le respect de l'éthique professionnelle. L'importance des écrits dans le travail social prenant une acuité grandissante dans la communication interinstitutionnelle avec la possibilité de leur accès aux usagers, la démarche de travailler la question s'est peu à peu imposée.

Contexte général

Ces dix dernières années, des travaux ont été menés, entre autre par les Cahiers de PROMOFAF d'Ile-de-France : « *Ecrire en situation professionnelle : Les enjeux d'une transmission, Les Cahiers de PROMOFAF N° 10, Mai 2003* » et le numéro 2 de la revue du CEDIAS « *L'écriture professionnelle. Pratique des écrits, écriture des pratiques ; avril 2009* ». Il est constaté que chaque établissement de formation en travail social propose des formations initiales et continues sur le sujet, chacun avec une approche particulière. Dans les services des Conseils généraux, les cadres cherchent à développer des supports ; des ateliers d'écriture sont parfois proposés aux travailleurs sociaux. La préoccupation des responsables est identique dans le secteur associatif depuis la loi du 2 janvier 2002, sans qu'il soit possible de recenser avec exactitude les formations et les pratiques sur le sujet.

Sur la question des Ecrits professionnels : des objectifs différents pour des choix concrets de formation.

Il apparaît que le sujet complexe de cette production des écrits est à questionner dans les modalités choisies de travail de l'écriture.

En formation continue et dans les services, trois approches s'affrontent. La première, quasi scolaire, identifie le problème dans sa seule forme, en vue d'une écriture communicable, efficace, concise et juste du point de vue de l'orthographe. La seconde approche contourne la voie de la formation pour proposer des outils supposés aider à l'écriture et qui visent à faciliter la production. La troisième approche, plus complexe, cherche à mettre les difficultés d'écriture des travailleurs sociaux en rapport avec le cadre, le contexte dans lesquels ils prennent place. Cette dernière approche invite les professionnels à réfléchir sur l'objet même de l'écrit ; la question qui se pose alors est la suivante : « ***Sommes-nous invités à écrire sur l'autre ou bien sur notre travail avec autrui ?*** »

En contre point de ce débat, deux moments d'élaboration d'écrits permettent déjà de percevoir une évolution de la perception de ce qui fait problème dans ces écrits professionnels. En formation initiale, première étape de cet apprentissage, le dossier de pratiques professionnelles est le médium désigné pour inviter les étudiants à communiquer leur travail dans une approche réfléchie de l'action, en luttant contre la dérive scolaire qui risque de vider l'exercice de son intérêt formatif, et en mettant l'accent sur l'implication du professionnel dans la relation avec l'utilisateur. C'est ici clairement la relation professionnelle et le travail auprès de l'utilisateur qui deviennent objets de description et de réflexion et non pas l'utilisateur et ses difficultés seulement.

En validation des acquis de l'expérience, la démarche exige du postulant qu'il rédige des textes s'efforçant de rendre lisibles, par la description de leur mise en œuvre, les compétences qu'il dit avoir acquises. Pour cela, ces écrits procèdent d'une approche centrée également sur la description du professionnel en action. La pratique de l'écrit pour le livret d'expérience introduit une nouvelle approche similaire à celle qui est aussi attendue dans le dossier de pratiques professionnelles. Elle met en lumière une action sensée et située ; elle rend perceptible la posture du professionnel dans sa relation professionnelle avec l'utilisateur.

Dans cette perspective, mais au-delà des idées a priori et des réponses partielles, la réappropriation de la complexité de la question dans la collectivité professionnelle est désormais à l'ordre du jour.

Publics et Partenaires concernés par la recherche-action

Dans le cadre de sa politique publique de développement de la qualité des formations sociales, la direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale d'Île-de-France (DRJSCS IDF) a proposé, en collaboration avec l'Institut régional en travail social (IRTS) de Montrouge/Neuilly-sur-Marne, ce projet de recherche-action innovant sur les écrits professionnels, à une diversité de collectivités et d'employeurs franciliens, et spécialement à ceux ayant participé à l'étude précitée.

Il s'agit, dans cette recherche, de questionner les effets des pratiques de formation dans un cadre construit de recherche. Il existe aujourd'hui plusieurs modèles pédagogiques générant autant d'offres correspondantes et concurrentes, que mal connues. Mais, cette diversité, et sans doute la méconnaissance de ces dispositifs, procurent un sentiment d'insatisfaction généralisé qui perdure, tant du côté des cadres que des professionnels eux-mêmes.

L'objectif général de cette recherche-action est de permettre une meilleure connaissance de ces modèles pédagogiques, en les observant, en les questionnant dans leur mise en œuvre et dans leurs effets à court et moyen terme, afin de favoriser une meilleure adéquation des demandes de formation avec les effets attendus, tant pour ce qui concerne le fond que la forme et le sens de ces productions d'écriture.

L'action a été placée sous le pilotage des animateurs/chercheurs et des responsables de service. Les professionnels travailleurs sociaux qui ont participé à l'action ont bénéficié immédiatement des apports formatifs.

Le Dispositif proposé

Ce projet de recherche/action piloté par la DRJSCS d'Ile-de-France et IRTS Ile-de-France, Montrouge/Neuilly-sur-Marne, prévoyait une participation des professionnels à la recherche par une mise en situation et une recherche/évaluation distanciée.

1° Deux modalités de participation à la recherche en situation d'écriture, individuellement et collectivement.

La première modalité, très spécifique, concerne UNE EQUIPE de travailleurs sociaux à laquelle il était proposé d'effectuer, avec un intervenant extérieur, un retour critique régulier sur les écrits qu'elle produit (ou qu'elle avait à produire) dans une période donnée, à raison d'une ½ journée tous les 15 jours, sur une amplitude de 4 à 5 mois. L'équipe choisie s'engageait à la régularité de participation de ses membres, avec qui le calendrier fut déterminé, et à la variabilité des auteurs de texte. L'action recherche se déroula sur le site professionnel. Les effets de ce travail firent l'objet d'une analyse interne au groupe et externe par les chercheurs associés à l'action. Les différents membres de l'équipe furent sollicités pour un entretien collectif par ces derniers. L'équipe entière participa à la demi-journée de Conférence introductive et de présentation de l'Action recherche, ainsi qu'à la demi-journée de conclusion et de restitution à la fin de l'action.

La deuxième modalité proposée à des travailleurs sociaux diplômés de niveau III (AS, ES, CESF...), s'inscrivant à titre individuel, avec l'autorisation des responsables de leur service, est l'engagement de participer à un atelier d'écriture et de répondre aux demandes d'entretien émanant des chercheurs associés à l'action. Ouverte à 24 personnes travailleurs sociaux, cette modalité fut organisée en deux groupes de 12 participants : « Ecrire, oser écrire en atelier » et « Ecrire les pratiques professionnelles », pour en interroger les points communs et les différences explicites, repérables ou ressenties, à la fois dans les modalités pédagogiques déployées dans chacun des ateliers et dans leurs effets d'écriture chez les participants.

Les deux modalités partageaient l'objectif commun d'un développement des potentialités d'expression écrite des participants capitalisable dans les situations professionnelles, par la participation à un atelier d'écriture. Elles en ont aussi les mêmes règles :

- Engagement de présence et de régularité ;
- Obligation de production d'écrits à chaque étape du processus, pendant les séances ou entre celles-ci ;
- Lecture publique dans le groupe de certains écrits ;
- Interdiction d'expression de tout jugement de valeur et de toute interprétation portant sur le contenu ou la forme des écrits ;
- Confidentialité absolue. Anonymat des personnes et des structures dans toutes les communications.

Les différences méthodologiques et leurs effets constituant une des variables à interroger dans le cadre de la recherche, elles n'ont pas été communiquées a priori pour éviter de fausser les données à recueillir et à interpréter. Les participants ont été répartis dans les deux groupes par le comité de pilotage qui a veillé à les constituer dans une homogénéité satisfaisante (diversité de services et de formation) pour permettre une analyse suffisamment claire des variables constatées. Les effets de cette action ont fait l'objet d'une analyse et d'une évaluation interne, au sein du groupe, et externe par les chercheurs associés à l'action (entretien collectif). Ils ont participé à la demi-journée de conférence introductive et de présentation de l'action recherche, ainsi qu'à la demi-journée de conclusion et de restitution à la fin de l'action.

2° Une Recherche/évaluation

- La recherche vise à déterminer les modalités de l'action, les effets de ces pratiques sur les individus et leur rapport à l'écriture, les savoirs produits, les apprentissages mis en place que les professionnels et les animateurs peuvent repérer. La diversité des lieux d'exercice est une des variables prise en compte.

- deux chercheurs/formateurs, qui ont pu déjà produire une réflexion sur le sujet, participent au dispositif de recherche, pour poser le cadre d'analyse adapté à ce travail. Trois formateurs, praticiens reconnus en la matière, ont animé les quatre séances d'ateliers et ont contribué également à la recherche.

3° Méthodologie de la recherche-action collaborative

Le cadre épistémologique de la recherche

La méthode collaborative de la recherche action choisie implique que l'on reconnaisse à chacun un savoir qui constitue une force de changement. Sa visée est dynamique, interactive. C'est par un réel engagement et une implication forte de la part des participants que ce travail permet à chacun de vivre ce moment comme une ***expérience de travail clinique***.

Le concept d'une démarche collaborative réunit, autour d'un questionnement lié à une pratique professionnelle, le champ de la recherche et le champ de la pratique professionnelle.

Dans cette perspective, trois énoncés structurent cette conceptualisation ; tout d'abord l'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés ; elle joue sur deux registres à la fois, celui de la production de connaissances, mais également celui du développement et de la transformation de la propre pratique des professionnels. Cette démarche co-constructive contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de professionnels. C'est une vision socio-constructive du « savoir » que nous avons proposée, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation, jusqu'aux résultats mis à la discussion de l'ensemble des participants.

Il s'est agi de croiser les points de vue nécessairement « situés » (types de structures, métiers...) afin de favoriser la construction d'une connaissance pluri référencée.

La règle déontologique de l'anonymat fut respectée dans toutes les communications, autant celui des personnes que celui des structures.

Objectifs de la recherche-action

- identifier les effets des trois modalités pédagogiques en atelier, mises en œuvre dans le cadre de ce dispositif spécifique de formation aux écrits professionnels
- en mesurer l'impact sur les individus, les collectifs et les organisations des services à partir des données remontées par les questionnaires transmis aux participants au moment de l'inscription
- établir les différences de production d'écrits dans chacun des ateliers, avec l'attention au critère « lieu d'exercice ». Les entretiens avec les cadres responsables de service qui participèrent à la recherche, visaient à identifier leurs perceptions des modifications dans les écrits, en termes de qualité et dans l'appréhension du travail par leur équipe, mais aussi sur leur propre pratique et leur regard sur l'activité.

Éléments de méthode

Un questionnaire préalable envoyé à l'ensemble des professionnels participants visait tout d'abord à identifier les représentations de l'écriture professionnelle, les difficultés rencontrées, leur nature, et les organisations et outils dont les professionnels disposent dans leurs structures pour produire ces écrits. Ce questionnaire nous a permis de dresser un éventail des différents outils proposés pour la rédaction de ces écrits.

Le questionnaire avait également une visée de 1^{ère} élaboration pour les participants, permettant de « *mettre au travail les professionnels volontaires engagés dans la démarche* », avant le début officiel de la formation.

Dans le même temps, préalablement au début des ateliers, une **note d'intention pédagogique** fut demandée aux animateurs-formateurs. Cette note visait à identifier le cadre pédagogique de départ et ses fondements théoriques, les outils et méthodes utilisés, le processus dynamique de mise en œuvre et les effets attendus.

Par la suite, et dès le début des ateliers de formation début 2013, il fut demandé aux participants et aux animateurs des 3 ateliers de tenir **un journal de bord**. Ce journal, individuel et personnel, visait à consigner les situations vécues, les réflexions, analyses et questionnements au fil des jours. L'écriture pour le journal de bord devait être le plus libre possible (sans contrainte, ni de forme, ni de fond, puisque le rédacteur était en principe le seul lecteur) et très régulière : à la suite de chaque temps d'atelier, en intersession, en situation professionnelle de rédaction d'un rapport de situation ou d'une information préoccupante. L'objectif était de densifier la réflexion quant au processus de l'écriture professionnelle et de garder en **mémoire** des situations, des réflexions, des difficultés et le sentiment de passer des étapes... A ce titre, il a été indiqué aux professionnels que le journal de bord gagne à être fourni et qu'il est souhaitable d'y consigner le maximum d'éléments.

A la fin des sessions d'écriture, le 2 juillet 2013, les participants et les formateurs rédigèrent **des synthèses de leurs journaux de bord destinés aux chercheurs**. Ces synthèses de journaux de bord ont été affinées et complétées par des entretiens : en groupe pour les participants-chercheurs et individuellement pour les animateurs-chercheurs. Tous les entretiens, individuels et collectifs, ont été enregistrés par les chercheurs, retranscrits et analysés, afin de mobiliser toute la dynamique de l'expérience, énoncée oralement et écrite.

Le 27 septembre, les premiers résultats de la recherche furent proposés à la **discussion**. L'ensemble des participants et les cadres de leurs structures d'appartenance y participèrent.

Un **comité de pilotage**, comprenant les deux chercheurs, les animateurs des ateliers, la DRJSCS IDF et l'IRTS Ile-de-France Montrouge/ Neuilly-sur-Marne et des cadres/responsables de service s'est réuni trois fois pour valider les principales étapes de l'étude.

II -Les participants à l'étude : résultats du questionnaire

Le questionnaire préalable transmis aux participants visait plusieurs objectifs :

- d'une part, identifier les enjeux, les attentes et les difficultés rencontrées, tels qu'ils sont perçus par les professionnels ;
- d'autre part, recenser les différentes organisations mises en œuvre par les structures des professionnels participants à la formation autour des écrits professionnels.

A terme, ces résultats devaient permettre à la fois de percevoir sur quelles difficultés les trois dispositifs de formation proposés par la recherche collaborative peuvent avoir un effet, mais également de se rendre compte d'une éventuelle évolution de la représentation des écrits professionnels, tant en termes de difficultés que d'enjeux.

En outre, ce questionnaire avait pour but d'enclencher une dynamique d'élaboration et de participation propice à la recherche collaborative. Il est à noter une très bonne participation, puisque seulement 3 participants sur 28 n'ont pas répondu au questionnaire.

A. Les caractéristiques des professionnels et leurs attentes envers la formation proposée.

1. Les structures d'appartenance des professionnels

Les structures sont assez diversifiées, avec une prédominance de la protection de l'enfance (13/28). Ceci peut s'expliquer par le dispositif de formation « équipe entière », qui comprend une équipe entière de l'aide sociale à l'enfance (ASE).

Les professionnels des conseils généraux, par le secteur de la polyvalence de secteur, sont représentés par 6 professionnels ; viennent ensuite les professionnels mandataires de

l'UDAF (4), les professionnels du secteur du handicap (3), ceux de l'Education nationale (1) et les professionnels du secteur de la santé (1).

Cette représentation assez large nous permet d'interroger la part des difficultés d'écriture qui relève des choix ou des non choix institutionnels, ainsi que l'application de la loi de 2002 sur la place de l'utilisateur. Cette représentation variée peut aussi nous donner des indications sur la nature des difficultés liées, à la fois aux métiers, mais également à la nature des écrits demandés.

2. Les métiers des participants

La majorité des répondants sont des éducateurs spécialisés (12/28), ce qui peut s'expliquer par la représentation d'une équipe entière de l'aide sociale à l'enfance (l'exercice de cette mission se fait par un recrutement par les structures, principalement autour de la compétence de l'accompagnement éducatif).

Viennent ensuite les assistantes sociales (6/28). Les autres professions représentées le sont très faiblement. Certaines personnes ont fait état de plusieurs diplômes liés à l'exercice de leur mission.

3. Des professionnels à l'expérience diversifiée

Les participants, pratiquement tous volontaires, sont à part égale des professionnels expérimentés et moins expérimentés. Ils sont également pour un tiers des professionnels présents depuis moins de deux ans dans leur structure (9/28).

Ainsi, le questionnement sur l'écriture professionnelle ne paraît pas relever uniquement de l'inexpérience.

4. L'ancienneté modifie les attentes des professionnels

La demande est plus forte, de la part des embauchés récents (moins de 2 ans) pour de la méthode, (apprendre à rédiger ou acquérir de l'aisance).

Les professionnels plus expérimentés mettent davantage l'accent sur le fait d'utiliser l'écrit pour penser leur pratique et leur travail. Très peu d'entre eux aspirent pouvoir apprendre à rédiger, à partir d'un dispositif de formation extérieur à leur institution.

L'ancienneté dans la fonction et l'expérience professionnelle semblent modifier nettement les attentes des professionnels, concernant l'acte et la production d'écrits en institution. Toutefois, persistent des besoins en termes d'aisance, voire de méthode ; ceci peut apparaître comme un premier sujet de questionnement : la pratique de l'écrit professionnel en institution ne paraît pas, en majorité pour ces professionnels, permettre les conditions d'un apprentissage, ni l'acquisition de compétences.

B. Leur point de vue des enjeux de l'écriture professionnelle.

A la question : « *Quels sont pour vous les trois enjeux principaux de l'écriture professionnelle ?* », les réponses portent sur cinq thèmes.

1. L'écrit professionnel comme aide à la décision

De façon massive et prioritairement, « **l'écrit comme aide à la décision (18/83)** » est représenté massivement dans les réponses apportées. Ceci reflète sans doute la représentation majoritairement partagée, en amont des formations, selon laquelle l'écrit s'adresse à un destinataire principal (juge, inspecteur de l'aide sociale à l'enfance, commission MDPH...). L'écrit est perçu ici, parfois, comme un outil de communication entre l'utilisateur et le professionnel, mais surtout comme un document qui permettra à un acteur important de la prise en charge d'être éclairé sur la situation, voire convaincu, afin de pouvoir prendre une décision. Cette décision représente un enjeu important, puisqu'elle aura pour effet de transformer l'avenir de la mesure, donc la poursuite ou l'arrêt de celle-ci. Voici comment ces points ont été évoqués :

« Le devoir de rendre compte au prescripteur pour assurer le contrôle, le financement, la continuité »

« Savoir transmettre les éléments les plus importants, afin de faciliter les décisions à prendre »

« Savoir éclairer le décideur dans sa prise de décision, voire le convaincre »

« les jeunes que nous suivons(...), à leur majorité,(...) pourront prendre connaissance (...) des rapports de situation les concernant »

« Un outil de communication entre l'utilisateur et le professionnel, dans une démarche de transparence et de collaboration »

« Tous les écrits sont dans la base de données interne à l'établissement. Certains servent à la rédaction de la note de synthèse qui est lue aux stagiaires (...). La lecture des écrits au stagiaire demande du temps qu'il est souvent difficile de planifier. La rédaction de ces écrits, qui sont destinés à la fois à des professionnels et à des stagiaires, est difficile ».

« Je pense qu'il est courant de faire des écrits pour un usager, sans lui lire, en raison de la notion de temps, de la simplicité, de l'intérêt que l'utilisateur y porte, de sa capacité à appréhender l'écrit (...); cela renvoie à la notion d'assistantat, puisqu'on se retrouve à " faire à sa place". A mon avis, il est intéressant de repenser cette pratique, pour que l'utilisateur puisse à la fois se rendre compte du travail réalisé pour sa situation, mais aussi pour qu'il puisse être acteur et critique de ces nombreux écrits, ce qui est le premier pas vers son autonomie. ».

On peut mesurer ici, par les réponses apportées, combien ces écrits professionnels sont conçus pour être adressés à deux destinataires différents et portés par des intérêts parfois contradictoires : l'utilisateur bénéficiaire et le décideur en charge de la mesure. Cela peut expliquer à la fois la difficulté de l'élaboration de l'écrit et de sa transmission.

2. L'écrit professionnel comme enjeu rédactionnel

La synthèse relative à la situation d'un jeune, d'une famille, présente un enjeu rédactionnel fort par la pluralité de ses destinataires : usagers, décideur, partenaires.

« Trouver une mécanique logique d'enchaînement, sans être répétitif ou redondant »
 « Il faut toujours avoir en tête, lorsqu'on écrit, que la personne lira cet écrit ».
 « Les écrits sont aussi signés par l'inspecteur de l'aide sociale à l'enfance ; ils passent par la voie hiérarchique et sont alors transmis au destinataire. »
 « Pour le projet de la personne, c'est l'éducateur référent avec le chef de service qui lui transmet à la fois oralement pour une meilleure compréhension et nous lui laissons une trace écrite. Je pense que les écrits professionnels devraient être formalisés, être lus systématiquement par un cadre et être cosignés, que la personne accompagnée soit informée de tous les écrits faits à son égard en s'assurant de sa compréhension ».
 « Nous faisons signer notre rapport à notre responsable de circonscription ; celui-ci est envoyé au groupement, à l'attention de l'inspecteur de l'ASE qui, à son tour, le valide pour le transmettre à son destinataire : le juge des enfants. Je pense qu'il est essentiel et indispensable que les rapports soient lus et validés, avant leur transmission, car ils tendent à signifier le positionnement et les préconisations de notre service ».

Ce qui prévaut autour de ces réponses est la part très importante accordée, à la fois aux modalités de la transmission de l'écrit à l'utilisateur et au décideur, mais également à la nécessité de voir son écrit compréhensible par tous et, bien entendu, par l'utilisateur lui-même. La forme de l'écriture et le champ lexical devraient s'adapter pour veiller aux droits de l'utilisateur de pouvoir avoir connaissance des écrits le concernant. C'est ici la mesure prise de la responsabilité qui incombe aux professionnels de rendre leur travail, donc leur parole et de surcroît, leur écrit, accessibles à leurs destinataires. L'écrit apparaît donc ici comme un document porteur d'une forte teneur symbolique qui acte la réflexion d'un travail avec autrui, à un moment donné. Les uns et les autres ne seront plus les mêmes avant et après l'écrit professionnel.

3. L'écrit professionnel pris comme enjeu éthique

L'enjeu éthique (7), est abordé essentiellement à travers la question de la subjectivité et l'écrit comme trace mémorielle (3) ; nous les retrouvons exprimés comme suit :

« Distinguer la réalité objective des faits de la représentation subjective afin de rester dans l'analyse professionnelle de la situation »
 « L'objectivité : afin que l'écrit se rapproche au mieux de la réalité »
 « Ecrire dans le respect de la personne et notamment ne transmettre que les informations nécessaires à la compréhension globale de la situation » ;

Ces expressions semblent souligner combien la politique institutionnelle menée, y compris par l'encadrement des professionnels, peut ou non offrir un cadre structurant, permettant l'élaboration clinique des professionnels. Les professionnels savent que l'accompagnement se tisse, à partir d'un travail relationnel, forcément porteur de subjectivité. L'auteur voulant rester proche de la réalité, par des faits révélant la « vérité », peut rencontrer des difficultés à accomplir sa tâche.

La question qui se pose également, à travers ces témoignages concernant la question éthique, relève de l'autorisation que le professionnel prend à énoncer pour l'autre ; il s'agit là d'une question d'identité professionnelle aux prises avec l'expérience humaine et la vie

des gens (lorsque nous ne nommons pas les personnes « usagers »). Ces interrogations ne nous engagent-elles pas à souligner et à redonner au travail social toute la portée d'une praxis de l'accompagnement ?

Ainsi éclairé, l'enjeu éthique renforce la nécessité de redonner, pour tout praticien, un espace et un cadre pour penser et élaborer sa pratique.

4. L'écrit professionnel comme enjeu de transmission entre pairs

La dimension « transmission entre pairs » qui viendrait refléter l'importance accordée à la transmission, à la mise en débat d'une pratique professionnelle, donc au travail collectif et à la coopération, n'est citée que 7 fois (sur 83).

« Pour ne pas être seul ou se sentir seul »

« Se faire comprendre des autres professionnels »

« Que les partenaires puissent comprendre le travail qui a été fait à travers nos écrits »

La question de la transmission est vue ici du point de vue de la justification de son travail et engage peu du point de vue d'une dynamique d'accompagnement clinique. Ces remarques interrogent peut-être la façon de travailler aujourd'hui des professionnels et peut-être la nature des tâches qui leur sont demandées.

A contrario, **l'écrit comme outil d'accompagnement**, donc tourné vers l'utilisateur en tant que destinataire, n'est évoqué que 6 fois. Soulignons aussi que **l'utilisateur** évoqué l'est parfois sous forme de **lecteur potentiel** et non comme **une pratique de travail institutionnalisée de transmission de l'écrit à l'utilisateur**.

5. L'écrit professionnel comme reflet d'enjeux plus personnels

Les enjeux plus personnels de l'écriture ont à voir, dans les retours des questionnaires, avec « la réflexivité, la prise de distance » et la « construction d'une identité professionnelle ». Ils ont été mentionnés respectivement 5 et 2 fois. Ils apparaissent sous les formes suivantes :

« Permettre un regard distancié par rapport aux situations problèmes »

« S'affirmer et avoir confiance dans ce que j'écris »

« Construction d'une identité professionnelle par une écriture experte et de qualité (concision, clarté, objectivité et respect des règles déontologiques et de la loi) »

Les enjeux personnels ont à voir ici avec le regard que porte le professionnel, à la fois sur sa propre compétence, mais aussi sur l'autorisation qu'il s'accorde ou qu'on lui accorde de dire, d'agir et de penser son travail.

C. Les difficultés énoncées par les professionnels

1. Les difficultés liées à la nature des écrits demandés

Les écrits perçus comme les plus difficiles sont l'évaluation (11), la note de synthèse (10), puis le projet individualisé (8).

En ce qui concerne les difficultés ressenties à propos de la note de synthèse, il existe de grandes disparités suivant les formations initiales ; alors qu'elles semblent majoritairement ne pas poser de difficultés aux assistantes sociales (1 sur 6), en revanche pour les conseillères en économie sociale familiale (2 sur 3) et pour les éducateurs spécialisés (5 sur 12), c'est un écrit difficile. Les conseillères en économie sociale familiale mentionnent à l'unanimité (3/3) le projet individualisé comme un écrit compliqué, ce qui n'est pas le cas des autres professionnels.

En revanche, l'évaluation est perçue par ces trois professions comme un écrit complexe. Le rapport de fin d'intervention n'est nommé que par les éducateurs (techniques et spécialisés) (5/13). Dans ce cadre, il est difficile de savoir si les difficultés repérées et ressenties sont liées aux formations initiales ou si elles relèvent de parcours professionnels et de rôles différenciés.

*« J'ai souligné la **note de synthèse**, car mes rapports et mes notes de situation sont assez longs ; dans ma pratique, je ne suis pas amenée à faire des notes de synthèse et j'ignore si je saurai être concise »*

« En tant qu'éducatrice de l'ASE, je suis amenée régulièrement à effectuer un certain nombre d'évaluations. Cet exercice m'est difficile, car je suis comme envahie par les enjeux de ces écrits ».

*« **Evaluations** : informations préoccupantes et agréments d'assistantes familiales. Il faut retranscrire de façon concise, dans un langage clair, l'histoire familiale qui peut être complexe, en étant au plus proche des propos des personnes avec une analyse de la situation, afin de faire des propositions. Ces écrits sont réalisés avec des délais définis par la loi, sans avoir toujours le temps nécessaire dédié à ces écrits ; avec des enjeux graves concernant les décisions qui vont être prises par la suite pour les familles ».*

« L'évaluation me semble la plus difficile à rédiger, car elle décrit la situation de la personne à un moment donné et propose une intervention, en fonction de notre analyse. Par opposition, il me semble plus simple de rédiger un rapport de fin d'activité ou un dossier social, car il mentionne des actions concrètes réalisées ».

« L'évaluation sociale (...) est toujours le premier acte professionnel que j'effectue avec des items communs. Il est nécessaire de s'adapter à l'histoire unique de chaque usager et au destinataire de l'écrit, mais cela se fait assez simplement. Les signalements sont plus complexes pour moi, compte tenu des enjeux qu'ils soulèvent(...) nécessité de synthétiser [faire] apparaître les faits importants avec détail. La difficulté à prendre du recul pour entrer dans l'analyse et apporter des conclusions est à prendre en compte. Enfin, le choix des mots est subtil, car cela reflète le sens de la situation.

« Le projet individualisé doit se construire avec la personne ; cela nécessite d'adapter-retranscrire- au plus juste les propos. Il inclut une notion de temps d'avenir, alors que les autres écrits traduisent l'état que l'on fait d'une situation. Le projet individualisé prévoit également la réalisation d'objectifs et d'évaluation. Il n'est pas destiné à informer, mais à formaliser un projet fait avec la personne. En ce sens, il est plus difficile à rédiger. Le dossier social est également difficile, dans le sens où il doit être complet ; il est donc important d'y souligner les points importants et de suivre un plan et une logique ».

2. Nature des difficultés liées à l'écrit professionnel

A propos de l'ensemble des écrits, la question de la concision (évoquée 8 fois), du choix des éléments à transmettre semble périlleuse, du fait de la complexité des situations ; au travers des avis exprimés, transparaît la règle implicite de rédiger des **écrits relativement courts** ; or, une part de l'expérience professionnelle s'y refuse ; elle s'exprime ainsi :

« Faire la part des choses entre l'indispensable, l'essentiel et le secondaire. »
« Il est nécessaire de reprendre tous les éléments qui nous semblent avoir un intérêt, de façon à ce que, si par la suite le dossier est ré-ouvert, les informations permettent de bien comprendre la situation et qu'il n'y ait pas de perte de temps avec une nouvelle évaluation... »
« Difficile de synthétiser et d'organiser mes idées ».
« Difficile de mettre à l'écrit ce que j'observe et peux exprimer à l'oral ».
« Il est difficile de savoir quoi écrire dans les notes de suivi : devons-nous tout écrire ?
« Comment faire le tri des informations ? Devons-nous rester objectifs ou pouvons-nous introduire nos ressentis ? ».
« Le Temps passé ».
« Manque de temps et de réflexion dans cette activité ; le mandataire travaille seul, en interne. Difficulté due à la population dont on s'occupe ».
« Blocage dans la rédaction ».
« Ordonner toutes les idées et informations à transmettre est parfois compliqué pour moi ».
« Car certains éléments du projet individualisé ne paraissent pas légitimes dans cet écrit ; du coup, cela freine ma rédaction ».
« J'ai des difficultés à ne pas prendre en compte la complexité et j'ai également du mal à me positionner, car je ressens le besoin de concertation, d'analyse et d'ouverture ; d'où la nécessité de pouvoir faire ce préalable, en amont, en équipe, en dehors d'un écrit ».
« Parce qu'il s'agit de sélectionner les informations prioritaires et essentielles »

Nous avons successivement des difficultés de nature très différentes pour les professionnels. Néanmoins, les éléments forts de ces retours sont à prendre en compte, du côté du temps imparti pour écrire, de la très grande difficulté pour certains de penser devoir aller à l'essentiel et d'être concis. Certains mêmes se trouvent bloqués dans leur écriture, car ce qui est attendu n'est pas énoncé clairement par leur service. Le professionnel semble généralement totalement livré à lui-même. Il apparaît très clairement, pour certains professionnels, la grande difficulté qu'ils rencontrent à transcrire par écrit une pensée ou une réflexion qu'ils

n'ont pas pu poser et construire à l'oral. Se pose probablement, dans ce questionnement, la part de temps consacrée par les institutions à la réflexion et à l'élaboration collective.

3. Difficultés liées au regard tiers

La difficulté d'être lues ou éventuellement lues par l'utilisateur est pointée par 4 personnes. Pour l'une d'elles, le fait de devoir écrire avec l'utilisateur vient compliquer la tâche ;

« Le respect du droit des usagers et de l'accès possible à leur dossier ajoute un caractère procédurier à ce type d'écrit avec lequel le travailleur social n'est toujours pas à l'aise. »

« Les différents écrits seront lus par les intéressés ; aussi il est nécessaire d'être vigilant pour ne pas tomber dans l'excès, tant sur le plan négatif que positif ; savoir garder l'équilibre pour aider au mieux le jeune qui nous est confié »

« Le projet individualisé doit se construire avec la personne ; cela nécessite d'adapter-retranscrire- au plus juste les propos »

4. Difficultés particulières de la note de synthèse et de l'évaluation

Plusieurs personnes soulèvent la question épineuse de la note de synthèse qui reflète l'approche pluridisciplinaire et la diversité des points de vue des professionnels. Ainsi, le manque de travail en équipe et les modalités de coopération (4/9) sont clairement identifiées comme pouvant être l'une des raisons des difficultés.

« Notre équipe n'a aucune pratique dans ce domaine. Chaque professionnel s'exprime avec son jargon et met en lumière un certain nombre de difficultés. Mais il n'y a pas de lien entre les différents écrits, pas de travail de "composition". Ces écrits semblent s'adresser au professionnel lui-même et en aucun cas à un collectif de professionnels et encore moins à l'utilisateur. »

Nous observons combien l'écriture de la note de synthèse convoque plusieurs exigences, celle de recueillir des informations et des analyses diverses pluri professionnelles, parfois antagonistes, et d'en rendre compte dans un écrit commun qui présente une certaine cohérence. Cela vient bien sûr interroger la façon dont la réunion de synthèse est conduite ; c'est-à-dire, comment des présupposés sont questionnés et approfondis, de quelle façon ils peuvent être contextualisés, afin de ne pas apparaître comme généraux et immuables.

Les difficultés de l'évaluation sont plutôt exprimées en termes d'enjeux (2) et de manque de temps (2), démontrant que la portée de l'écrit freine la rédaction. Cette situation est aggravée par le sentiment de solitude de certains professionnels ;

« Les signalements (enfance en danger, en risque de danger, adulte vulnérable) sont complexes pour moi, compte tenu des enjeux qu'ils soulèvent »

D Regard sur l'organisation institutionnelle

1. Eléments favorisant l'écriture

L'organisation autour des écrits semble très peu développée dans toutes les institutions représentées. Presque la moitié (12/28) des participants ne mentionnent aucune organisation autour des écrits professionnels. Certains professionnels attestent de l'existence de grilles (10/28), mais seulement 3 disent avoir du temps dédié à l'écriture.

La dimension collective de l'écrit paraît, elle aussi, rarissime ; 4 professionnels témoignent écrire en binôme, et 3 évoquent la préparation de l'écrit, en réunion de synthèse. Globalement, les avis exprimés font apparaître une représentation positive des grilles perçues comme des aides (8/21), y compris les outils informatiques qui créent des dossiers partagés entre les différents professionnels ; en revanche, le manque de temps dédié (9/21) est vécu comme difficile.

Le rôle de l'encadrement n'est évoqué qu'une seule fois et de façon négative :

« Une correction est réalisée presque systématiquement par l'encadrement, sans qu'il y ait de véritable travail en commun. De plus, les corrections portent plus souvent sur la forme (fautes, formulaire obsolète, charte graphique) que sur le fond. Cela a déjà posé problème à de nouvelles professionnelles du service, à qui on a renvoyé plusieurs fois leurs écrits à refaire, alors qu'elles auraient souhaité un temps spécifique pour comprendre leurs erreurs et avoir des outils pour s'améliorer. »

Cette question n'interroge-t-elle pas, à propos de l'écrit professionnel, la conception même de l'encadrement dans le secteur social et médico-social, comme pratique managériale et gestionnaire, plutôt que comme une pratique de soutien et d'accompagnement des professionnels ?

*« Nous disposons **d'outils informatiques** qui permettent de centraliser l'ensemble des informations. Au sein de la structure nous utilisons un **logiciel** où le référent renseigne des informations faites, puis chacun des professionnels peut compléter à son tour le référentiel, pour compléter le projet concernant le résident. »*

*« Nous venons d'engager une réflexion sur la création de **modèles**, afin de préciser les attendus (le fond) et d'harmoniser la forme ». « Il n'y a pas d'organisation de temps d'écriture ; cependant, des fiches techniques et notes internes existent, afin de connaître les procédures à suivre.(...). Prochainement, des ateliers seront mis en place pour rédiger toutes les procédures existantes, ».*

« Cela apporte une aide, donne une trame avec les principaux points à aborder »

« Il n'y a pas d'organisation spécifique. Il s'agit d'un mode de travail personnel : je peux écrire sur ordinateur, papier, chez moi, dans le train, au bureau... Ma seule exigence, c'est d'avoir les anciens rapports avec moi. »

« Manque d'outils »

*« Il n'y a pas de **schéma** institutionnalisé. Une trame serait peut être nécessaire, »*

« Aucun temps spécifique n'est dédié à l'écriture dans mon service. Cependant, les formulaires vierges sont disponibles, via l'intranet, et il est souvent demandé à un

*collègue un de ses propres écrits pour s'y référer. Nous avons souvent recours à une **entraide**, de manière informelle, où les collègues les plus expérimentées ou qui connaissent mieux certaines problématiques sont sollicitées.*

« Je pense que nous sommes trop isolés dans notre pratique, face à des personnes très précarisées. Le travail d'équipe manque et j'en souffre ce qui a, à mon avis, un effet sur mes écrits. Cela est spécifique au métier de mandataire JPM, vécu comme gestionnaire par les prescripteurs. »

*« Il est difficile de pouvoir mettre en place une **organisation d'écriture**, car les reports et notes sont demandés en fonction des événements (incidents, audience, synthèse, fin de prise en charge) »*

2. La pratique de la lecture aux usagers

Les écrits semblent souvent ou toujours lus aux usagers pour 17 professionnels sur 28 ; pour les autres (11), les écrits sont parfois lus ou jamais lus. Dans certains cas, le fait de lire ou non les écrits relève d'une pratique individuelle qui n'est donc pas portée sur le plan institutionnel.

3. La signature de l'écrit

La co-signature est la pratique courante pour la moitié des professionnels ; 9 d'entre eux signent seuls leurs écrits ; dans aucune des institutions, il ne semble y avoir de signature d'équipe. Ce qui corrobore ce que nous avons identifié précédemment, c'est-à-dire le faible travail en équipe sur les écrits professionnels.

Enfin, les transmissions ne se font quasiment jamais directement par le travailleur social, mais passent le plus souvent par un circuit plus ou moins long de validation hiérarchique ; les écrits sont alors transmis, sans être relus par le professionnel.

4. Des conditions pour écrire ; un temps dédié

Trois professionnels sur 28 mentionnent des temps dédiés à l'écriture, ce qui représente la moitié des mandataires judiciaires et un tiers des structures liées au handicap, ce qui est très marginal et n'est pas compensé par du temps en réunion d'équipe et très peu par des réunions de synthèse. Il n'est donc pas exagéré de souligner l'absence de prise en compte de l'écrit dans la planification du travail.

Cette question du temps pour écrire a été reprise massivement. Nous la retrouvons exprimée ainsi :

« J'ai besoin de concentration et de silence(...); aussi, l'essentiel de mes écrits a été réalisé durant des temps personnels. »

« Un temps dédié une trame serait indispensable pour être plus rapide. »

« Pour certains écrits, soutien par l'encadrant technique. Le manque de temps pour la réflexion, avant l'écriture, surtout ceux qui demandent une évaluation conséquente (information préoccupante) »

« L'écriture consiste parfois en "un compte rendu" du travail social effectué et comprend une littérature propre à chacun »

« Il y a aussi des journées à domicile : indispensable, car permet de ne pas être dérangé.. Je pense que des temps plus posés et organisés, dans le cadre de mes tranches horaires de travail, seraient nécessaires, voire indispensables. Ces temps me permettraient d'appréhender mes écrits plus sereinement. Le caractère urgent imposé jusqu'à maintenant serait moins pesant.

Il n'y a pas d'organisation, je trouve que c'est un défaut ! »

Ce manque de temps dédié révèle le report, sur les ressources individuelles (auto organisation, compétences propres, coopération informelle), de la responsabilité à rédiger les écrits. Cette absence d'organisation est un facteur de stress.

III - Trois expériences pédagogiques vécues en atelier

A. Points spécifiques à chacun des ateliers

1. Atelier «Ecrire, oser écrire en atelier »

10 participants. Retour de 9 synthèses. 8 participants étaient présents, lors de l'entretien collectif.

Les objectifs :

- Découvrir ou se réconcilier avec l'écriture ;
- Y prendre plaisir.

C'est l'atelier où la présence a été la plus constante et le retour de synthèses le plus élevé. C'est aussi l'atelier où certaines critiques ont été émises, la plus prégnante étant la difficulté à réinvestir ce travail dans les pratiques professionnelles. Parfois, un peu d'ennui a été également relaté ; mais, en revanche, la notion de plaisir est très partagée, tant dans l'écriture des textes que de leur écoute.

L'attention à soi.

Pour certains professionnels, l'écriture régulière ou quotidienne du journal de bord a permis de découvrir les vertus d'une écriture antérieure à l'écrit professionnel. Les humeurs et ressentis, les pensées fugaces, les actions ordinaires sont parfois saisis par la pratique quotidienne de l'écriture : ce qui était souvent méconnu devient lisible et visible pour soi-même. Le lien entre ressenti et capacité à écrire a été exploré :

« L'on apprend à s'écouter, lorsque l'on écrit »

« Le journal de bord est une sorte de « défouloir » ; on peut y délivrer ce que l'on veut. On y note les informations qui nous passent par la tête. Ce qui permet de s'extirper de cette situation. « Se sauver par l'écriture ». Il peut être nécessaire de se décharger, avant d'élaborer un écrit, afin de déposer ses émotions et que ces dernières ne troublent pas l'écrit. Dans le cadre professionnel, mon journal de bord correspond aux notes de suivis que je réalise quotidiennement. Elles me servent pour produire les écrits professionnels »

« La tenue du carnet de bord a été plus contraignante. Il m'a fallu expérimenter le lien entre le professionnel et l'atelier pour être plus assidue dans les notes du carnet de bord et l'étendre alors au quotidien des journées de travail, construisant ainsi une soupape à des temps parfois difficiles. »

L'approche réflexive vient mettre en évidence comment l'attention à soi « Comment je me sens ? Comment je ressens cet accompagnement ? » permet un travail de distanciation et de subjectivation.

Aussi, certains jugent tout à fait important d'écrire ses ressentis, pour les mettre plus à distance : ils développent une écriture préparatoire à l'acte d'écriture professionnelle. C'est par ce biais que les participants font la différence entre récit descriptif et subjectivité. Dans ses choix pédagogiques, l'atelier a, notamment, proposé des modalités d'écriture centrées sur l'expression des sentiments, sachant que celle-ci est habituellement réservée au champ littéraire, l'écriture professionnelle reposant sur des normes de neutralité. Or, pour certains participants, cette écriture des ressentis a été réinvestie dans l'écriture préparatoire :

« C'est à l'occasion d'un écrit difficile dans la rédaction et non dans l'analyse que s'est dégagé l'intérêt de l'atelier ; « coincée » par des ressentis négatifs à l'encontre des parents, j'ai utilisé la démarche d'écriture de mes ressentis pour les mettre plus à distance. Dans cette démarche d'oser écrire les choses qui m'étaient difficiles, parfois avec humour, parfois avec colère, j'évacuais alors ce qui « transpirait » dans l'écrit à transmettre au juge des enfants » « extrait d'un journal de bord »

Il ne s'agit pas là d'un brouillon, ensuite retravaillé, mais bien d'une autre nature d'écriture - une écriture pour soi, sans lecteur - rendant possible l'expression, sans risque des ressentiments, des questionnements ... une écriture de décantation. Trois participantes la décrivent ainsi :

« Pendant le temps du journal de bord, j'ai découvert une écriture quotidienne qui permet une mise à distance des événements, c'est un peu défriché. Cela permet une mise à distance de ce que l'on accumule »

« Oser... je m'autorise à écrire des choses qui, après, vont me permettre d'écrire. Les ressentiments... une fois que c'est tracé, c'est tracé... »

« Ecrire. Consigner dans un carnet les mots d'un instantané. Laisser décanter. Déchiffrer les mots pour en appeler à des verbes, à des phrases, à des styles, constituant un texte, infiniment retouchable et modelable, selon l'imaginaire à l'œuvre, mais qui se figera pour être lu ».

Ces personnes disent avoir gardé depuis ce mode d'écriture.

Cette écriture pour soi et sur soi renvoie aux exercices d'écritures philosophiques de connaissance de soi, préconisés par les philosophes antiques et repris par Michel Foucault : «Aucune technique, aucune habileté professionnelle ne peut s'acquérir sans exercice ; on ne peut non plus apprendre l'art de vivre, la technê tou biou, sans une askêsis qu'il faut comprendre comme un entraînement de soi par soi [...] »¹

Ainsi, une écriture régulière, voire quotidienne, s'avère être un exercice de la pensée qui permet de mettre en ordre sa représentation du monde et de porter un regard critique sur ses pratiques ; cela renvoie à une posture éthique importante sur le plan professionnel : « Le souci de soi a pour fin, non pas de retrancher le soi du monde, mais de se préparer, en vue des événements du monde, en tant que sujet rationnel d'action » (Foucault, 2001a)²

« Je me suis mise à distance de l'objet et de moi-même. Je me suis ressaisie de ce qui s'était passé et je l'ai actualisé par l'écriture. L'écriture m'a permis de mettre à distance pour mieux comprendre. »

L'écriture est une rencontre entre l'écrivain et le lecteur.

Dans ce dispositif, la phase de partage des textes apparaît aussi importante que l'écriture en elle-même et cela a des répercussions fortes sur la façon de concevoir l'écriture, y compris professionnelle. L'écriture semble devenir un prétexte, un support à la communication. Il paraît à tous indispensable de faire relire, d'écouter les réactions que suscite l'écrit et particulièrement de repérer les écarts entre l'intention d'écriture et la réception.

Le destinataire apparaît de façon centrale, il ne s'agit pas seulement de l'utilisateur. Avant tout, les participants décrivent leurs soucis de se faire comprendre et d'y mettre les moyens : relecture par une autre personne, choix des mots. Apparaît aussi l'objectif d'intéresser, de susciter l'intérêt, d'être dynamique : l'écrit ne paraît pas seulement rechercher les qualités pragmatiques de se faire comprendre ou d'aider à la décision, mais un ferment de l'interrelation.

Cette préoccupation énoncée dans les synthèses écrites se retrouve, lors de l'entretien collectif.

. Là, où Jules Renard soulignait qu'écrire, c'est la possibilité de parler sans être interrompu, les participants soulignent combien la finalité de l'écrit professionnel nécessite l'instauration d'un espace, où l'interruption soit effectivement possible, par un collègue d'abord, par l'utilisateur ensuite :

« Il est à prendre en considération la place du lecteur, grâce à « l'après-coup » ; ce dernier doit pousser l'auteur à développer un point flou (...) ; envie de relecture par un tiers pour gagner en précision et en objectivité, sachant qu'il y a des choses qu'on laisse sous silence, dans l'ombre».

« L'absence de lecture et de modifications réalisées par un tiers ne permet pas de remise en question. L'importance et le poids des mots est à prendre en compte, car

¹ Foucault, Michel. *L'écriture de soi*, in Dits et écrits 1954-1988, Ed D. Defert et Ewald, Paris, Gallimard, 2001.

² Foucault, Michel, *L'Herméneutique du sujet*, Collège de France (1981,1982). Paris, Seuil, 2001

chaque mot peut être interprété différemment, puisqu'il n'a pas la même référence pour tout le monde. Il n'existe donc pas de « bon » mot ».

Une écriture qui s'ajuste donc dans la rencontre, dans l'aller vers l'autre, pour (ré)-écrire là où surgissent des questions ou des attentes, là où on ne le pensait ou ne le souhaitait pas... Comme le formule une participante : « ce n'est pas du tout cette question que je voulais que tu me poses ! »

Et comme l'écart, de toute façon, se refuse à complètement disparaître, c'est nécessairement le compromis, sur le fond ou sur la forme (faire cohabiter deux points de vue dissemblables) qui sera le cœur du travail, ce qui sera une forme d'éthique de la communication. Si une relecture a cours, en l'absence de l'auteur, par un tiers - pas nécessairement hiérarchique - et qu'une phrase en vient à être barrée, cela peut venir amputer l'intention portée par l'écrivain. Un participant le dit :

« Si on touche un écrit, cela doit être parlé : c'est vivant »

Ainsi, dans cet atelier, les participants verbalisent que les écrits professionnels ne peuvent advenir que s'ils font l'objet d'un échange ; l'écrit est vivant, ou bien encore, il donne à voir et à comprendre une part de la vie de l'utilisateur, dans une moindre mesure de celle du professionnel et de l'interrelation ; en cela, il doit faire l'objet de beaucoup d'attention, au sens propre du terme. C'est la dimension perlocutoire de la langue qui est relevée ici, c'est-à-dire le fait que l'acte de langage produit des effets psychologiques sur le récepteur³ dont J. Austin souligne qu'ils ne dépendent pas de l'intentionnalité de l'émetteur. Ce qui rend évidemment extrêmement complexe la réception d'un écrit finalisé par un usager, en dehors de toute possibilité de modifications et d'explications.

Un écrit qui n'est pas parlé, l'autre ne peut pas répondre, sauf à écrire... Et écrire comporte des risques, il peut avoir un impact psychologique et affecter l'identité de l'utilisateur. Soumettre le texte à la lecture de l'utilisateur revêt donc un risque, surtout si la lecture se fait en différé, hors de la présence du rédacteur. Aussi, la préoccupation de la réception par le lecteur s'avère-t-elle centrale.

« Produire des textes lisibles par les principaux concernés, des textes respectueux qui ne heurtent pas une vulnérabilité déjà mise à l'épreuve »

Voilà ce que dit une participante sur cette dimension, à l'issue de l'atelier :

« Maintenant, je vais chercher l'autre ; avant, j'écrivais seule - je me rends compte qu'alors, j'écris pour moi et je me ferme... ; cela me permet d'ouvrir : on discute énormément. Je m'octroie le droit de demander... ».

Si l'écrit est une rencontre, alors certains participants se posent la question d'écrire - quand cela leur paraît possible - avec l'utilisateur ; l'une des participantes le fait, maintenant, et elle note que cela modifie l'implication de l'utilisateur et la relation.

³ Austin John *Quand dire c'est faire*, Paris, Ed. Seuil, 1970

Une réflexion sur les conditions d'écriture

L'atelier a été l'occasion de percevoir l'influence des phénomènes extérieurs sur la capacité et l'envie d'écrire : difficulté de transport, météo, fatigue ...

La capacité de concentration, la créativité, l'importance des conditions d'écriture ont été explorées ; cette connaissance d'eux-mêmes leur a parfois servi à reconsidérer leurs contextes et leurs choix d'écriture. A partir de l'exploration de leurs ressentis : comment je me sens pour écrire ? Certains professionnels témoignent de réaménagements personnels de leurs temps d'écriture :

« Aujourd'hui, j'ai besoin de calme. Je les fais chez moi, si je veux tirer un bénéfice de ce que j'ai fait ici (...); je me rends compte, aujourd'hui, que ce n'est pas annexe ; cela demande un vrai temps de travail ; avant, de temps en temps, j'écrivais une phrase sur l'ordinateur et, au bout du compte, cela faisait un texte haché »

« Il a été essentiel de se rendre compte qu'écrire invite à se mettre en situation, à disposer son corps, à organiser son matériel, à développer ses sens (odeur de l'encre, esthétique du stylo, mais aussi son inspiration »

« Réfléchir à la « temporalité » de l'écrit : ce qui est écrit avec évidence, le lundi, apparaît parfois plus difficilement cernable le vendredi. C'est lié, aussi bien au contexte autour de l'écrit (sortie d'entretien, de réunion houleuse), qu'à l'évolution des situations, qu'à mes propres états d'âme (fatigue, envie d'ailleurs, de vacances) »

Cela leur a aussi permis de se positionner, de demander des aménagements :

« Depuis l'atelier, je m'autorise à dire : y'a pas d'urgence, je ne suis pas une machine à écrire... Autrement, je perds le plaisir ».

Ecouter différemment les textes

Autant que l'écriture, les participants disent avoir développé un sens de l'écoute ; l'écoute des textes des participants à l'atelier, mais également l'envie de lire/ d'écouter des textes littéraires.

« Entendre les textes des autres permet de faire évoluer son écrit »

Une écriture efficace et plus libre

Ici, il n'est pas mentionné l'idée de rallonger les textes, mais au contraire de choisir des mots plus ajustés et qui aient des effets sur l'usager ou sur les décisionnaires. La liberté gagnée au cours de l'atelier semble vecteur d'efficacité.

« J'identifie une potentialité à pouvoir m'exprimer, avec plus de justesse et d'originalité, par écrit. Je me sens prête à rendre mon écrit plus dynamique, plus intéressant, à faire gagner mon texte en maturité et à aller à l'essentiel »

« Ecrire, faire un compte rendu d'un travail éducatif en cours ; saisir les instants de cet accompagnement, en trouvant les mots justes, les phrases qui, simultanément, portent et poussent à l'autonomie »

« J'ai tenté une écriture efficace, qui se fasse comprendre, qui aide aux prises de décisions ».

La notion d'entraînement

A travers l'écriture du journal de bord, pour lequel la formatrice a demandé un engagement quotidien, plusieurs participants font un lien entre quantité de textes produits et aisance pour écrire : ils écrivent plus facilement. Certains ont développé - au niveau professionnel - une pratique quotidienne d'écriture. Une participante dit avoir moins peur d'écrire.

« J'ai expérimenté par moi-même pour apprendre à écrire. Jour après jour, j'ai écrit ce que je faisais ou que je ne faisais pas, comment je le faisais ; j'ai mis des mots sur mon ressenti. J'ai tenté d'être près du corps du texte. Il y avait des pages blanches et, maintenant, il y a des tranches de vie, des tableaux »

« Il est évident que, plus on écrit, plus il est facile d'écrire... »

Ecrire : une expérience collective

L'atelier a permis d'expérimenter des écritures collectives : co- écriture, relecture, remaniements. Les participants y ont trouvé beaucoup d'intérêt et certaines personnes semblent souhaiter réinvestir cette façon de faire dans leurs pratiques professionnelles.

« Rédiger, parfois à deux, à quatre mains, s'il s'agit d'un accompagnement pluri-professionnel, lorsqu'un accord d'écriture commune est possible »

Se relire : « Il existe un temps de maturation entre l'élaboration et l'écriture finale »

Pour plusieurs personnes, il semble aujourd'hui évident que la phase de relecture est indispensable et fait partie du processus d'écriture. Cela devient une activité à part entière, intégrée dans le processus d'écriture. Certaines attendent *« au moins un jour »* ou *« 2 jours »*, *« à un moment où l'on est plus lucide »* et *« découvrent »* un nouveau texte

Un enrichissement personnel : la découverte de soi, de potentialités ignorées

Une participante écrit : *« les mots savent de nous ce que nous ignorons d'eux »*

Un point de vue unique, mais intéressant : une personne dit vouloir faire appel à sa créativité et non à son imaginaire, pour retranscrire une réalité.

Il s'agit aussi de réparer les blessures de l'écrit : les séquelles scolaires, mais également professionnelles, dont témoignent plusieurs participants, trouvent ici matière à cicatrisation. Pour l'un, c'est l'échec à un diplôme de travail social ; pour une autre, c'est le motif pour refuser l'accès à un poste et, pour plusieurs, ce sont les comportements de l'encadrement qui génèrent anxiété et doute. Pour se remettre de ces atteintes, le groupe est une ressource qui vient reconnaître tous les textes produits.

« Ecrire m'a permis d'aller au gisement des ressources, dans l'emboîtement des souvenirs, interroger le temps ; cela a été une quête. Les mots sont pourvoyeurs d'images, d'idées, de souvenirs. Il a fallu remonter à la source, me laisser surprendre ».

En conclusion

Cet atelier a répondu à l'un des enjeux de l'écriture professionnelle, massivement évoqué dans les questionnaires : l'écrit, comme outil de communication. La dimension du sens, co-construit par le rédacteur, certes, mais également par le lecteur, a eu beaucoup d'échos. Il a bien été mis en évidence comment cette pratique, qui pouvait sembler individuelle, avant la formation, interroge non seulement les modalités de réception de l'écrit, par exemple en présence ou non du rédacteur, avant ou après finalisation ..., mais également sa coproduction.

En outre, elle répond aux demandes d'aisance et de fluidité (33 citations) formulées comme attentes en amont de la formation.

2. Atelier « Ecrire les pratiques professionnelles »

10 participants étaient là, au démarrage du groupe. Mais il y a eu l'abandon rapide d'un participant. 6 synthèses ont été retournées et 3 participants étaient présents, lors de l'entretien collectif. Les objectifs de cet atelier ont été formulés ainsi : écrire, penser. Lire les productions. Réfléchir à son rapport à l'écriture, repenser sa pratique et échanger.

Une compréhension de sa trajectoire d'écriture

Une des consignes de travail visait à permettre aux participants de retracer leur cheminement d'écriture et ses évolutions souvent positives et parfois négatives. Cette réflexion partagée par plusieurs participants paraît significative, car porteuse de découvertes de soi.

« Les premiers ateliers m'ont permis de réaliser le cheminement que j'avais parcouru pour arriver à apprécier les écrits professionnels et à les réaliser assez rapidement et sans angoisse »

« Je pense que cette expérience m'a permis d'étayer mes pratiques professionnelles, en me donnant de nouvelles clés de compréhension de mes propres méthodes »

« J'ai du mal à me mettre à l'écrit, mais je trouve ce que je veux dire et tout me revient. Plein de flashes. Je ressens à quel point j'ai changé depuis »

Ce parti pris d'une socioanalyse : explorer comment le monde scolaire, le monde de la formation, le monde professionnel et l'ensemble des mondes sociaux infléchissent et modèlent des pratiques d'écriture permet de s'en distancier et ouvre sur de nouveaux choix. Le partage de la variété des positionnements et des ressentis vient interroger les particularités des trajectoires individuelles, repoussant ainsi les frontières de l'irréductible.

Le choix des mots : une exigence, davantage de liberté dans le style

Le choix des mots, leur ambivalence, leurs connotations, leurs approximations, les contresens, ont été débattus et semblent avoir eu un impact sur quelques participants. A également été soulignée l'idée d'écrire plus précisément, et de façon plus descriptive. Différents styles d'écriture ont également été découverts ou redécouverts, ce qui a questionné le caractère « obligatoire » d'un style neutre et impersonnel :

« La formatrice nous a amené à écrire dans des styles différents ... j'ai une écriture assez administrative, elle nous a dit que le style administratif n'était pas imposé. »

« Cette première séance a également été l'occasion de prendre conscience que même dans un cadre professionnel, il n'existe pas qu'une façon d'écrire. Aussi, il est important de trouver son propre style pour se sentir à l'aise et avoir du plaisir à écrire »

« L'atelier m'a permis de réfléchir sur ce que représente l'écrit professionnel pour moi. Il a confirmé l'impression que j'avais depuis longtemps ; je suis dans une écriture stéréotypée, administrative, sans originalité. Le temps fait que l'écriture devient automatique, sans saveur. On utilise la même trame, toujours les mêmes mots. L'atelier m'a amené à me libérer de ce carcan de l'habitude et à pouvoir écrire de façon plus libre (...) J'ai découvert qu'on peut écrire de façon originale, même en écrits professionnels. »

« Les ateliers d'écriture ont révélé un véritable plaisir d'écrire. Je me suis retrouvée, malgré moi, à explorer différentes formes d'écritures. Je me suis imposé des contraintes de style, à chaque exercice ; je pense que le cadre formel m'a permis plus facilement de réfléchir sur le fond. Cela a fait ressortir le côté protocolaire de nos écrits professionnels, car aucun de nous n'aurait jamais osé réutiliser ce style de communication écrite au travail. Cependant, cela nous a permis de voir comment utiliser l'humour, la répétition, les figures de style, pour souligner un propos ou attirer l'attention du lecteur sur une situation. »

« Comme dirait Florent Pagny : « vous ne me prenez pas ma liberté de penser ». Mais ma liberté d'écrire ? Peut-on tout écrire ? Cela n'est pas socialement acceptable. Pourtant, il y a bien des choses qui ne s'écrivent pas et qui se vivent. Alors, on en fait quoi ? Rien n'est évidence, tout est nuance. L'outil esthétique permettrait de tout dire : cela s'appelle de l'art ! La créativité est en nous un espace de liberté à dévoiler. Mais je m'interroge encore une fois sur les libertés que l'on peut prendre et sur les attentes de ceux qui lisent mes écrits professionnels »

A travers la question du style, se profile la question de l'engagement de soi, engagement en termes de responsabilité, mais également en termes de personnalité. A la liberté du style, les participants lient leur plaisir et leur niveau d'investissement dans l'écriture. Ils relèvent qu'un style plus élaboré, plus personnel, permet d'aborder d'autres dimensions de l'accompagnement ; pour autant, l'absence de concertation avec les lecteurs, par exemple les magistrats ou les usagers, ne permet pas de légitimer ces choix d'une écriture engagée.

L'élaboration du plan n'est plus première

Certains participants témoignent d'une écriture plus fluide. La formation a amené à reconsidérer les réflexes d'écriture hérités de la scolarité : le plan n'est plus premier et l'écriture libérée peut couler au fil de la pensée... De fait, l'aisance et le temps gagné suscitent un réaménagement de l'écrit :

« Professionnellement, ça coule, je n'ai pas de soucis et du coup j'ai du plaisir à écrire. J'écris juste après les entretiens, cela permet de revenir après coup sur l'écrit. Avant, c'était plus scolaire, j'avais besoin de mes deux temps : 1° recueil de données, 2° analyse »

« Après la formation, si partition il y a, c'est pour distinguer nettement ce qui est « rapporté » de ce qui est interprété, analysé. »

Une formation à l'écriture ou à la lecture : un groupe avec des oreilles énormes !

Une personne mentionne que la formation a relancé chez elle l'envie de lire, le plaisir d'écouter des textes... D'autres professionnels témoignent de nouvelles compétences, en matière de lecture.

« J'ai un œil différent sur ce que je lis et ce que j'écris ».

« Suite à la recherche, j'ai été amené à lire les écrits des collègues, mais ils lisent pas les miens »

« J'ai été sollicité par quelques collègues pour relire leurs écrits et avoir des conseils sur la forme (cohérence, clarté, précision, mise en forme, changement de paragraphe pour la compréhension du récit, mise en évidence). J'ai alors remarqué qu'en passant par la forme on en vient à parler du fond »

L'expérience d'être lecteur vient relativiser, tant la teneur de l'écrit, que la fonction de lecture : sont interrogées les temporalités de lecture et d'écriture. Peut-on alors se soucier du contenu des écrits sans réfléchir aux conditions de lecture ?

« Une chose étonnante : la même phrase, lue à 3 moments différents, peut avoir 3 sens différents. Les choses nous parlent ou non à un moment donné »

Doit-on alors toujours imputer à l'écrit la responsabilité que l'effet produit ne soit pas celui escompté ?

« On nous dit de lire nos écrits aux usagers, mais on ne nous dit pas comment ! »

Des effets collatéraux sur les équipes professionnelles : une prise de conscience professionnelle

Six personnes mentionnent des répercussions, au sein de leurs services, l'une qui accompagne les jeunes professionnels dans l'écriture professionnelle, à la demande de son encadrant, l'une à qui des collègues demandent une relecture, une qui amende le rapport

d'une collègue partie en congé, une qui dit vouloir proposer un autre mode de fonctionnement – plus collaboratif - avec les secrétaires du service pour la mise en forme finale des écrits et une, enfin, qui refuse la temporalité d'écriture demandée par sa chef de service.

La seule cadre présente s'interroge sur l'importance des échanges au sein de l'équipe pour alimenter l'écriture et donc préconise la mise en place de réunions précédant l'écriture des rapports.

« Après le dernier atelier, nous avons eu une réunion de service, où l'équipe d'encadrement a demandé aux travailleurs sociaux de revoir les tâches déléguées aux secrétaires. J'ai cru percevoir qu'il s'agit aussi de la finalisation des écrits professionnels. Après avoir travaillé lors des ateliers sur cette thématique, j'en ai perçu sa complexité. Pour moi, un partage des tâches relatives aux écrits professionnels demande un réel travail de collaboration, de confiance et de compréhension mutuelle. Une nouvelle méthode de travail en collaboration reste alors à définir ensemble. C'est pour moi la preuve que l'écrit professionnel sera toujours à retravailler, dans une pratique toujours en évolution ».

Vraisemblablement, la formation a mis en évidence des difficultés créées par les fonctionnements institutionnels et elle a légitimé l'émergence d'autres comportements ou des revendications. Des réflexions ont été partagées avec les équipes.

« Cela me renvoie à la question de l'intention : Pourquoi on écrit ? La neutralité qui n'existe pas, par contre, tu objectives et tu illustres. C'est extrêmement important, je l'ai retransmis à l'équipe »

L'écriture peut venir en soutien à une élaboration en équipe. Elle peut alors, si elle fait l'objet de débats, contribuer à la sociabilité interprofessionnelle et à l'émergence de représentations partagées. Une participante cadre le décrit ainsi :

« Ce que l'on peut croiser ? Les contradictions dont on ne faisait rien : le psychologue dit une chose, l'orthophoniste autre chose, etc. Pourtant : il faut en faire quelque chose. Ce que je crois avoir compris : avant, l'écrit était un aboutissement : j'ai fourni mon écrit, c'est fini, alors que là, c'est le début ! »

En conclusion.

Cet atelier a notamment répondu aux attentes d'aisance formulées en amont de la formation et à l'enjeu de la qualité rédactionnelle, également évoquée dans les questionnaires. En cela, il est assez proche des effets de l'atelier 1. En revanche, il apparaît que les modalités de la formation ont contribué à la construction d'une légitimité à l'écriture professionnelle qui a eu pour conséquence un engagement et une reconnaissance au sein des équipes.

3. Atelier « Une Equipe entière d'un service de l'aide sociale à l'enfance au travail de son écriture »

Ce groupe s'est réuni 8 fois sur le lieu même de la circonscription, 13 participants (dont un stagiaire) étaient prévus au démarrage du groupe, une personne n'est jamais venue ; 2 éducateurs n'ont participé que ponctuellement aux séances de formation. L'équipe de cette circonscription de l'aide sociale à l'enfance est composée des 2 secrétaires, de la psychologue, de la chef de service et des éducateurs chargés de la mise en œuvre des mesures. Ils ont participé à la formation dans le cadre du volontariat. Les secrétaires, la cheffe de service et la psychologue ont été présentes à toutes les séances ; la participation des éducateurs était fonction des situations d'urgence qu'ils ont rencontrées ; néanmoins, la qualité et la réflexion qu'a induite cette expérience se sont fait ressentir et n'ont fait qu'aller crescendo, tout au long des séances de travail.

6 synthèses de journaux de bord ont été retournées. Des rapports variés ont été travaillés, entre autre une demande d'admission, une information préoccupante, un rapport de sujétion exceptionnelle mensuelle pour une assistante familiale, un rapport de prise en charge, un projet personnalisé pour l'enfant...

C'est l'animateur qui se déplaçait et non l'équipe. Lors de la réunion de retour sur l'expérience vécue par le groupe, la quasi totalité des participants au groupe était présente et très engagée dans la réflexion. Ce groupe avait comme vocation de faire travailler une équipe entière, constituée de l'ASE sur ses propres écrits et de mesurer en quoi le dispositif pédagogique proposé pouvait apporter, à partir de l'écrit professionnel ; de la connaissance, tant sur le plan des situations, que des pratiques professionnelles. L'objectif énoncé par l'animateur pour conduire son atelier se décline comme suit :

« Travailler avec ce groupe dans le contexte de leur action, sur leur action et sur le lieu de leur action, à partir des écrits produits ou à produire, dans le contexte de leur travail, pour essayer d'avoir avec eux un regard critique sur ces écrits là. La capacité de ces textes là à apporter une connaissance ou pas, ainsi qu'une réflexion critique aussi sur le positionnement éthique portant sur l'existence de ces textes là tels qu'ils sont ».

L'objectif général, comme nous pouvons le constater, touche les enjeux de l'écrit professionnel.

Après la lecture des journaux de bord (des participants et de l'animateur), et la réalisation de l'entretien collectif des participants, de l'entretien de l'animateur et l'analyse de toutes ces données, nous constatons que cette expérience fait apparaître plusieurs points significatifs et majeurs.

Un retour sur son propre parcours d'écriture

Cette expérience a été l'occasion, pour certains participants, de revenir sur leur parcours d'écriture. En particulier pour celles et ceux pour qui l'écriture n'est pas une chose

naturellement facile, mais qui apparaît plus comme une contrainte et une souffrance parfois, rendant à l'exercice professionnel la dimension d'une épreuve de force. Qu'elle soit personnelle et intime, ou collectivement partagée avec les collègues, cette difficulté particulière a pu être nommée et prise en compte et non plus reléguée « au rang des choses qui nous gênent parce que l'on a l'impression d'être mis à nu par notre manque d'écriture ». Chacun a pu mesurer en quoi son propre rapport à l'écriture, d'une façon générale, pouvait rendre l'exercice professionnel plus ou moins compliqué à produire.

Réflexion sur les pratiques actuelles

Cette expérience a eu le mérite très largement partagé par le groupe de re-questionner à la fois sa propre pratique professionnelle, mais également les pratiques collectives de l'équipe. Une occasion de s'arrêter pour penser le fonctionnement de l'équipe dans ses pratiques. Une mise à distance a pu se faire, car elle avait lieu sur un objet de travail partagé et fédérateur, à savoir l'écrit professionnel, dans un cadre expérimental de formation et, de surcroît, conduit et animé par un professionnel expert, largement reconnu sur la question.

Concernant la dynamique et les projets de restructuration de l'équipe

Ce dispositif est venu à un moment important de la vie institutionnelle du service, car il s'inscrit dans un projet de regroupement de deux équipes distinctes d'un territoire. La dynamique institutionnelle est dans une phase de travail importante, comme le relèvent les secrétaires et la cheffe de service. Cette dernière reconnaît l'intérêt du partage de la réflexion avec les professionnels « autour d'un intérêt commun distancié du quotidien », pour cimenter une équipe en construction qui ne bénéficie pas de séances cliniques. En participant à la recherche collaborative, elle lui donne une occasion de se consolider et de pouvoir évoluer collectivement.

Des conditions pour écrire, la question du temps

Si les conditions pour écrire et le temps nécessaire à sa production sont des points mis en avant habituellement, dans ce groupe, il en a été assez peu question, nous le retrouvons mentionné ainsi par l'une des secrétaires :

« J'ai évoqué ma situation, en tant que secrétaire pour qui il était également difficile de se concentrer sur des commandes de travail administratif (...) Nous avons vu ensemble, qu'il fallait s'aménager des temps de réflexion, des temps d'échanges et des temps de pause pour travailler plus sereinement. Il faut un lieu pour évacuer nos ressentiments par rapport à la pression de travail très prenant ».

Un réaménagement des places d'écriture

Le groupe était composé d'une équipe entière comprenant, outre les travailleurs sociaux, la responsable de service, la psychologue et les deux secrétaires, ce qui a donné lieu à des discussions sur les « places d'écriture » Les secrétaires semblent avoir gagné en légitimité

pour écrire des premières ébauches des rapports de signalement que la responsable de service doit rédiger. L'une des secrétaires en revanche indique ne plus vouloir intervenir sur l'ordre des idées proposé par une éducatrice, prenant en compte l'importance du fil de la pensée (donc de sa temporalité) de sa collègue ; elle indique à ce propos :

« Je me rends compte que, en définitive, le plan découle des idées, ce ne sont pas les idées qui doivent entrer dans le plan ».

Une prise de conscience a lieu collectivement sur la construction de la structuration d'un écrit professionnel, mais aussi sur les pratiques en cours dans les services qui implicitement identifient, qui sait écrire et qui ne sait pas écrire. Ceux, d'ailleurs, qui ne sauraient pas écrire, l'annoncent haut et fort, parfois eux-mêmes, comme une parade et un voile à cette épreuve.

La psychologue s'interroge sur certains de ses écrits qui peuvent faire doublons avec les rapports éducatifs... Et, surtout, la place de l'utilisateur a été questionnée : est-il destinataire, écoutant et même participant à l'écriture... ? Les relations de pouvoir qui agissent lors de co-écriture avec la responsable d'équipe ou bien avec un partenaire, ont été l'objet de discussion.

Un recentrage sur le sujet de l'écrit

S'il doit y avoir un objet à l'écriture professionnelle, le groupe a mesuré en quoi l'objet de l'écrit professionnel n'est pas le jeune ou sa famille, **mais le travail lui-même**. Il s'agit donc de pouvoir rendre compte, transcrire et transmettre ce qui s'est fait pendant la mesure, à la fois sur le plan factuel (les démarches et événements...), mais également décrire la relation qui a pu se constituer entre le travailleur social, la famille et le jeune. Le professionnel devient, dans cette perspective, non plus un observateur neutre qui détient le savoir et la vérité, mais un acteur investi et engagé, lui aussi, dans une dynamique. Ceci vient également interroger ce que l'on met derrière les mots : **travail, accompagnement social et éducatif**. Nous citerons pour illustrer ce propos les 2 secrétaires qui semblent parfaitement prendre la mesure de cet énoncé, elles écrivent successivement :

« Ne pas considérer le jeune comme l'objet de l'écrit ; l'objet de l'écrit c'est le travail avec le jeune. Expliquer ce que l'éducateur a fait, ou pas, quel effet ça a eu, si ça n'a pas eu l'effet escompté : pourquoi, etc.... »

« L'écrit doit expliquer la façon dont le suivi éducatif se déroule et montrer l'effet de celui-ci »

« Montrer la relation vivante qui s'est nouée entre, au moins, deux personnages... »

L'accent a été mis sur la relation dans laquelle l'auteur est engagé avec ses questions et ses hypothèses. Le moment de l'écriture devient un véritable moment de travail où le transfert est interrogé ; doit-il l'être uniquement par le professionnel qui prend la plume ? La question du tiers est dès lors posée. Qui fait tiers dans ce contexte professionnel ?

Les questions concernant le désir du jeune et de ses parents ont également fait l'objet de la réflexion ; le désir a-t-il une place dans cet écrit ?

Le récit romanesque comme modèle

Ce modèle composé d'une trame chronologique et d'intrigues proposé par le formateur a, semble-t-il, recueilli l'assentiment... Pour autant, est-ce un modèle aujourd'hui mis en œuvre dans les écrits ? La fonction de la dynamique du récit semble donner des perspectives intéressantes, à la fois pour la structuration de l'écrit professionnel, et dans une écriture à vocation clinique. Partir de l'histoire des personnes, c'est aussi prendre en compte une origine des choses ; écrire en partant de ce principe du chemin parcouru facilite la fluidité de la pensée. Nous avons retrouvé ce principe exprimé ainsi :

*« Un retour sur la temporalité forme la trame de l'écrit et donne vie à l'écrit »
« ...il faut montrer combien il est important de partir de l'histoire de l'enfant et de démontrer tout le déroulement du parcours du jeune »
« ... ce qui est raconté décrit comment l'éducatrice a connu l'histoire de la jeune. Les personnages prennent vie comme dans un roman ».
« ... ce sont les questions que fait apparaître ce récit, et quel travail à faire à partir de celui-ci, un premier travail à faire, c'est de remettre de l'ordre dans l'histoire ».*

Genèse, histoire et temporalité dans les situations professionnelles, se conjuguent ainsi, donnant toute sa force au sens de l'écrit professionnel et de surcroît à un travail en constante élaboration. La dimension du temps ne redonnerait-elle pas, par le truchement de l'écrit, un espace dynamique de créativité et de remobilisation pour le professionnel dans son travail ? Et, rappelons-nous que, dans la tragédie classique, l'exposé détaillé fait par un personnage d'un événement important pour le déroulement de l'action qui n'est pas représenté sur la scène, donne corps et théâtralité à la parole, au message et aux affects qui doivent se transmettre.

Changement d'adresse et de posture : pour qui, comment et pour quoi écrit-on ?

Avant de poser les mots sur le papier, il apparaît essentiel de les choisir ; de les choisir avec grand soin, car ces mots resteront et laisseront une trace et des marques. Celles du travail accompli, mais également celles qui fixeront un moment précis de la vie des personnes. L'écrit professionnel, qui a une durée de vie plus ou moins longue, selon les règles de l'archivage, pourra être ré-ouvert et faire remonter à la surface une écriture du sujet, une marque en quelque sorte, œuvrant à la façon d'une photographie ou d'un miroir. Considérer quels peuvent être les ressentis, les blessures et l'incompréhension des personnes qui, prenant connaissance d'un texte qui parle d'eux, découvrent avec stupeur des mots qui parlent parfois sans ménagement ni retenue. La blessure rejoindrait presque le sentiment de trahison. Le jargon et la langue des professionnels doit prendre le parti du changement radical d'une écriture accessible et qui, loin de penser démontrer la vérité, pose au contraire des questions, ces questions qui, elles, *serviront* bien plus les personnes dans leur quête.

Les secrétaires, notamment, ont paru particulièrement sensibles à cet aspect. L'écrit professionnel n'est plus **sur**, mais **pour quelqu'un**, et dans cette perspective il convient peut-

être de donner à son style et à sa plume aussi la réserve d'une attention poétique. Dans les retours, cela s'est exprimé ainsi :

« Lors de la séance du 13 mai où nous avons lu le rapport de B, présenté par une éducatrice, je me suis mise à la place de la personne qui a accès à la lecture de son dossier ; il apparaît des termes professionnels qui ne sont pas clairs. Cela met en avant qu'il faut toujours penser à comment la personne va recevoir le texte ».

Au-delà du temps de la prise en charge, avec la pratique de la lecture aux personnes qui s'inscrit aujourd'hui comme pratique professionnelle, il convient peut-être de se souvenir que le texte pourra être connu des années plus tard par la personne et que la possibilité d'en débattre avec son auteur ne sera plus possible. Cette perspective impose à l'écrit l'exigence d'être une ressource pour les personnes dans un temps futur.

Préciser les sources d'information

Le fait de citer les sources d'informations, surtout lorsqu'elles sont indirectes, a paru important, donnant peut-être la dimension qu'il s'est passé des choses avant et en dehors de l'accompagnement social pour les personnes et, qu'au contact du professionnel, elles sont dans un moment de leur vie et pas plus. Adopter, comme pratique de l'écrit, celle de citer les sources, c'est peut-être aussi donner de la voix à l'altérité, en se décalant un tant soit peu du risque d'omnipotence et de détenteur de vérité. Dès lors, l'écrit professionnel, comme acte professionnel, s'inscrit tout autrement, prenant relief et mesure. Cette question est citée ainsi dans les retours :

« De dire où on a eu l'information, citer le document, la personne, plutôt que d'employer le conditionnel ou « il semble ».

« J'ai noté également l'importance de mentionner l'origine des informations recueillies, de nommer tous les intervenants et ne pas se perdre dans les détails ».

L'écrit professionnel ne prendrait-il pas alors le statut d'un acte à plusieurs mains ?

Un nouvel usage des grilles qui libère la créativité

Pour certains écrivains, les grilles venaient en lieu et place de plans ; or, il a été dit par le formateur que le plan devait découler des idées et non l'inverse. Alors que les grilles étaient incriminées de blocage de la pensée, elles ont pu être perçues au cours de la formation, non comme un outil de normalisation et comme une injonction, mais comme un pense-bête qui vient apporter des dimensions parfois oubliées. Elles sont donc passées du statut de commande institutionnelle à celui d'aide, comme memento. Les participants ont parlé de libération selon le témoignage du formateur

« Maintenant que nous sommes libérés... »

Le dispositif a été vécu comme libérateur d'une exigence institutionnelle, quant à l'utilisation de grilles ; le plus étonnant est que chacun obéissait à cette contrainte, sans qu'à aucun moment elle n'ait réellement été énoncée. Cette transmission de l'usage des grilles, très lourde de conséquence pour la créativité des professionnels, semblait agir depuis très longtemps, sans avoir encore pu être remise en question sur le sens et le bénéfice pour les professionnels. Le dispositif de formation a permis son re-questionnement et, du coup, a agi en inscrivant tous les professionnels dans une autonomie accrue, face à sa singularité de style de travail et d'écriture.

La fonction des réunions cliniques : une force pour un écrit professionnel juste et porteur de sens.

Le déplacement du sujet de l'écriture de l'usager aux pratiques professionnelles a eu pour conséquences de créer du lien entre écriture et action éducative. L'écriture apparaît alors davantage comme une occasion de réflexivité, que comme une tâche administrative. Davantage encore, elle apparaît attractive et non plus fastidieuse. Différents témoignages sont retenus en ce sens :

- « Il est nécessaire de penser à notre travail relationnel et de tenter de le transcrire »*
- « S'interroger, au moment de la rédaction, sur le transfert dans lequel tout un chacun est pris ? Qu'en est-il du désir de la personne, comment le transcrire ? »*
- « Mes écrits semblent plus libres et écrire au travail ne m'a jamais aussi peu pesé »*
- « Nécessité de reprendre les réunions cliniques abandonnées sous prétexte de manque de temps. Les éducateurs ne perçoivent pas qu'elles permettraient plus facilement la rédaction de leur rapport ».*
- « La discussion collective permet l'écriture du rapport ».*
- « L'émotion (de l'éducatrice), lors du partage de la réflexion élaborée à partir de la lecture de son rapport, a permis à ses collègues de prendre en compte la nécessité absolue de la soutenir »*
- « Cette expérience m'a permis de vérifier la nécessité de finaliser le projet d'analyse des pratiques porté par l'équipe ».*

L'écart entre les récits à l'oral et l'écriture a mis en évidence une perte d'informations, de réflexions et de pensées très dommageable, en termes de compréhension pour un interlocuteur extérieur et pour le sujet concerné par l'écrit professionnel. L'histoire de l'accompagnement semble aussi avoir été identifiée par ce groupe, comme nécessaire pour comprendre les évolutions. Par ailleurs, une éducatrice écrit que le professionnel doit davantage écrire ce qu'il a identifié et appris, qui n'était pas connu et mettre en avant les faits nouveaux.

La dimension d'une élaboration clinique a été criante dans ce groupe. En effet, une prise de conscience majeure s'est produite, mettant en avant la nécessité d'en passer par un travail d'élaboration de la pensée qui s'inscrit, tout d'abord, dans la parole avant de s'écrire par les mots. L'écriture n'apparaît plus comme uniquement de la connaissance sur autrui, mais un savoir partagé et transmissible. Un savoir qui parlera aussi de l'histoire humaine d'une rencontre entre des personnes aux statuts différents. Et cette élaboration s'appuie et se construit avec le groupe que constitue l'équipe des professionnels. Travailler en réunion

clinique les situations, c'est pouvoir retrouver une densité d'une très grande richesse et un atout pour construire la production d'une connaissance singulière sur les situations. Ces témoignages soulignent combien la condition de penser en élaborant son travail peut avoir des effets très importants sur l'écriture et que celle-ci n'apparaît plus comme une contrainte, mais peut devenir un plaisir.

L'expérience de cet atelier a mis en évidence la découverte d'un changement d'adresse de l'écrit professionnel. Le destinataire de l'écrit n'est plus le représentant d'une structure (juge pour enfants...), mais l'utilisateur lui-même. Et c'est par la forme d'un récit romanesque que le professionnel écrira son rapport qu'il aura pu élaborer par ailleurs, dans le cadre des réunions cliniques.

B. Points convergents aux trois ateliers

1. Pour qui et pourquoi écrire ? La question du sens de l'écriture

Jusqu'à présent, les écrits s'adressant, en vertu de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, à deux destinataires simultanés, souvent magistrat et usager, l'ajustement semblait s'effectuer sur la personne ayant la position sociale la plus haute et – apparemment - la plus influente.

Mais, au cours de cette recherche, dans les trois groupes, la question de l'utilisateur destinataire des écrits s'est imposée. Il y a eu donc là un changement d'adresse manifeste puisque, dans les questionnaires préalables, ce sont les magistrats qui étaient très majoritairement nommés comme premiers destinataires des écrits, les usagers n'étant pas ou peu évoqués.

Ici, la mesure est prise de la responsabilité qui incombe au professionnel, lorsqu'il doit rendre compte de la complexité de son évaluation. Quelque chose semble s'être transformé chez lui, prenant en compte, outre sa compétence, sa part en tant que sujet dans l'histoire qu'il rencontre. Il est question ici des enjeux liés au transfert, même s'ils ne sont pas nommés en tant que tels. Comment se départir d'une situation qui nous a troublés et pour laquelle nous sommes submergés au moment de l'écriture ? Comment également poser un acte d'écriture, donc un acte de séparation, alors même que le travail n'est, selon nous, pas terminé ? La question du temps vient tout juste après : il manquerait donc toujours du temps pour une situation pas suffisamment menée à son terme, et peut-être pas suffisamment élaborée ?

Il a donc été question d'écrire, avant tout, à et pour l'utilisateur, plutôt que pour le juge ou l'inspectrice, et que cet écrit puisse lui être utile. Dans la suite logique, la question de la lecture à l'utilisateur a été formulée.

« Je souhaite maintenant faire lire à l'utilisateur ; savoir si il est d'accord. Après 2 ans de pratique, je n'avais jamais lu un rapport social à un usager. Maintenant, cela me saute aux yeux qu'il faut le faire » (at. 2)

En revanche, pour certains participants, le fait de lire l'écrit à l'utilisateur n'est pas une pratique institutionnelle et entendre les témoignages de pratiques différentes vient questionner et ouvrir de nouvelles perspectives, dont certains se sont emparés. Ils notent aussi les freins :

« C'est vrai, la loi incite à lire, certaines collègues le font par téléphone : elles se protègent »

Pour certains environnements professionnels, cette place de l'utilisateur semble encore loin d'être acquise.

Pourtant, l'idée d'engager l'utilisateur, au moins dans la relecture, semble venir accroître la sérénité des travailleurs sociaux ; en effet, les professionnels témoignent, soit de conflits de valeurs, soit de leurs craintes de trahir l'utilisateur à travers leurs écrits *« Le fait de devoir lire borde nos jugements de valeur, autrement, notre propre histoire transpire... » (At. 1)*

Les conditions de lecture à l'utilisateur sont également interrogées :

« Un jeune a demandé à lire son dossier, ce n'est pas simple. C'est l'inspectrice qui a lu ; en principe, il devrait y avoir la psychologue, mais ce n'est pas toujours fait » (at. 3)
« Pour la transmission dans une famille avec laquelle je suis en difficulté, je pourrai demander la présence d'une psychologue ou d'un responsable.. » (At. 3)
« Quand j'écris une information préoccupante, j'ai moins d'inquiétude, si je peux l'expliquer à l'utilisateur » (At. 1)

Les participants ont été amenés à considérer le ressenti (blessure narcissique, incompréhension ou bien au contraire reconnaissance, aide ...) de l'utilisateur qui lit le texte le concernant. Ainsi, l'acte d'écriture les a conduits à prendre du temps pour penser leurs relations avec l'utilisateur et leurs pratiques professionnelles : quelles difficultés avaient été abordées, comment et avec quels impacts. Le lien entre le contenu d'un écrit et la possibilité de poursuivre l'accompagnement s'est manifesté, non plus au regard de la relation coopérative, ou non, avec le magistrat auparavant perçue comme décisive, mais sur la relation à l'utilisateur. Le travail cognitif, auparavant plutôt axé sur la recherche d'arguments pour soutenir leurs propositions, s'est pour une part déplacé vers une analyse rétrospective de l'intervention.

Par ailleurs, les participants ayant la volonté de construire ou d'étayer ou bien encore de ne pas mettre à mal l'estime d'eux-mêmes des usagers, vont rechercher les ressources, les compétences de ceux-ci, afin de les transcrire dans leurs écrits. Ce faisant, comme le souligne l'un des formateurs : *« ils sortent de la déféctologie »*, c'est-à-dire d'un modèle psychologique d'un usage historique dans le champ du travail social.

Certains participants sont allés encore plus loin dans la réflexion : ils ont envisagé la possibilité de l'utilisateur co-écrivain. Pour certains, il semble même qu'une dynamique co-élaboratrice avec l'utilisateur se soit enclenchée.

Plusieurs personnes décrivent écrire avec l'usager ; elles utilisent alors l'écrit comme support à la relation :

« J'essaye d'écrire avec l'usager, par exemple pour une AED (assistance éducative à domicile), le temps d'écriture, on échange aussi » (at. 1)

« C'est vrai pour le projet, on le fait avec eux et c'est vrai que cela modifie l'implication, la relation est différente » (at. 1)

Même si la démarche paraît difficilement généralisable à l'ensemble des usagers.

« Au niveau de la pratique : l'ancienneté, la connaissance des familles... celles avec qui on va pouvoir écrire.... Il n'y a pas une seule modalité ! » (At. 1)

L'écrit fait changer la place de l'usager, il peut incarner ses droits à formuler un avis ; l'écrit peut être un outil de la relation plutôt qu'une formalité ou une fin en soi.

De plus, la possibilité de faire cohabiter les deux opinions : travailleur social et usager, en spécifiant qui pense quoi, semble une voie nouvelle pour résoudre les paradoxes de l'écriture.

Ce nouvel usage de l'écriture nous semble être susceptible de transformer en profondeur le travail d'accompagnement. En effet, l'écrit représente un enjeu dans les rapports sociaux. L'écriture a donc été, dès ses origines, un attribut et un outil de renforcement du pouvoir. Le pouvoir est du côté de celui qui écrit : l'écrit consigne, établit sa vérité. Ici, ce qui est à l'œuvre dans une démarche de co-écriture avec l'usager, c'est une nouvelle répartition du pouvoir, c'est corriger un peu l'asymétrie de la relation et établir de nouveaux rapports sociaux. Cela va dans le sens du renforcement du pouvoir d'agir de l'individu, entendu ici aussi sur le fait de peser sur la définition de sa situation et des décisions prises à son encontre. Ce qui est dans l'esprit de la loi du 2 janvier 2002 qui insiste notamment sur la confidentialité, le libre choix et l'accès aux informations.

2. Les questions éthiques entre commande institutionnelle et prise en compte des besoins de l'usager

Des questions éthiques ont été formulées dans les trois groupes. Dans l'atelier « Equipe professionnelle », le formateur a énoncé comme objectif : « Mettre au travail la question : est-ce que vous supporteriez pour vous-mêmes la façon dont vous mettez en mots les usagers ? »

Les commandes d'écritures - par exemple, retracer l'évolution d'un jeune ou d'un usager pour décider ou non de la poursuite d'une prise en charge - peuvent mettre en difficulté les professionnels pris dans des conflits de valeurs entre éthique vis à vis de l'usager et respect de la politique de l'établissement. En effet, avoir un positionnement éthique implique de prendre en considération les conséquences à moyen et long terme des décisions prises.

De fait, les enjeux, notamment pour l'utilisateur, peuvent amener les écrivains à « tricher »⁴ c'est-à-dire à sélectionner dans leurs écrits les éléments permettant d'atteindre leurs objectifs. Des aspects de la situation de l'utilisateur peuvent être tus ou bien, au contraire, exagérés pour obtenir, par exemple d'un magistrat, qu'il prolonge une prise en charge... Nous savons, depuis les travaux de la psychodynamique du travail, que, lorsque l'écart entre travail prescrit et travail réel devient trop grand, cela entraîne de la souffrance chez les professionnels, d'autant que ces pratiques sont souvent invisibles, car dissimulées.

« Tu dis ce que l'on attend que tu dises. Des fois, on est en train de jongler et cela peut se retourner contre l'utilisateur. Par exemple, quand on doit faire un signalement pour une mise à l'abri ! » (At. 2)

Ces questions éthiques ont vu le jour au sein des trois groupes, dans la tension qui existe entre une vision dépréciatrice, voire alarmiste, souvent accentuée pour en accroître l'efficacité argumentative, justifiant le coût de la prise en charge et la connaissance des effets dévastateurs, car stigmatisant de ces propos tenus sur l'identité de l'utilisateur.

La formation a par ailleurs légitimé le refus de réaliser certains écrits :

« L'attribution d'indemnité de sujétion pour des assistants familiaux, il faut décrire les symptômes : une horreur ! Là, j'ai dit non, suite à cette formation. Je ne vois pas comment tourner les choses » (At. 3)

La question des « tabous » a également été soulevée :

« Qu'est-ce qui m'arrête ? Après, j'ai pensé, ce sont les tabous, par exemple, l'alcoolisme : on ne peut pas en parler, les gens qui ne sont pas seuls dans leur tête, la prison, la guerre... (...) Faut-il l'écrire ? Cela reste. » (At. 2)

Ainsi, les questions éthiques peuvent créer des questionnements, des doutes et parfois des refus qui vont faire obstacle à l'écriture, et cela d'autant plus que chaque professionnel est renvoyé à son for intérieur ou à la clandestinité. Les trois dispositifs de formation ont permis que ces interrogations ou ces positionnements puissent être abordés. Régulièrement, les participants ont regretté de ne pas avoir d'espace similaire sur leurs lieux de travail. Souvent, ce sont les lieux « neutres », c'est-à-dire sans évaluation ou jugement, qui font défaut ; or, les questions éthiques peuvent trouver des voies de résolution, par exemple :

- soit par l'activité déontique décrite par la Psycho dynamique du travail, comme activité de discussion, où s'échangent des arguments techniques et éthiques et où s'élaborent entre pairs les règles de métier ; c'est ce qui a été le cas dans les trois espaces de formation. Pour autant, l'activité déontique nécessite d'être sans cesse actualisée et contextualisée et ne saurait se suffire de temps ponctuels en formation.

⁴ Le terme de « tricherie » a été élaboré par Christophe Dejours, en psychodynamique du travail, pour révéler les contradictions qui traversent les situations de travail et qui amènent les salariés à se mettre en infraction avec les normes pour pouvoir, précisément, travailler.

- soit à travers la notion d' « éthique de discussion », ⁵ c'est-à-dire par des échanges entre toutes les parties concernées, donc y compris les usagers et les responsables de service, pour parvenir à un accord qui fasse l'assentiment de tous. C'est évidemment une possibilité pleine de promesses, mais qui est sans doute très rarement à l'œuvre dans les institutions du social et du médico-social.

3. La politique institutionnelle de l'écrit

Les temps d'élaboration de l'écrit : individuels ou collectifs

Dans beaucoup de services, il semble que les réunions cliniques aient disparu ou qu'elles n'existent pas. C'est également ce qui était apparu, à l'analyse des réponses aux questionnaires, en amont de la formation. Pourtant, la plupart des participants s'accordent à penser qu'elles seraient un préalable important à l'écrit. Les avis divergent : faudrait-il une réunion en amont de tout écrit ou bien démarrer la réflexion clinique, à partir d'un écrit de base rédigé par le référent... Dans ce cas, serait-il possible de remanier et compléter cet écrit ? Le constat est plusieurs fois formulé que ce sont ces moments institutionnels d'intersubjectivité et de pluridisciplinarité qui sont la condition pour que l'écrit soit professionnel et non personnel.

Les conditions de travail évoquées (augmentation du nombre de mesures, à effectif constant) ne facilitent pas l'instauration de ces temps.

Les réunions de synthèse et toutes les situations d'élaboration ont également pour fonction d'enrichir le bagage linguistique et théorique des professionnels, en élargissant les façons de dire, ce que les linguistes nomment des pré encodés discursifs, elles soutiennent l'ajustement des mots et, par la suite, une économie cognitive de l'écrivain. Car la pénibilité de l'écriture, évoquée par plusieurs participants, réside pour une part dans le tâtonnement, dans l'expression lâche qui ne dit pas assez ou mal. En outre, les moments d'échanges permettent l'émergence de nouvelles « orientations socio cognitives »⁶. Celles-ci renouvellent les questionnements qui contribuent à l'exploration de dimensions neuves, à la densification et la complexification des représentations qui mettent à distance les préjugés. Or, les participants, au cours de cette recherche, ont expliqué de quelle façon les jugements négatifs à l'encontre des usagers sont des obstacles, non seulement à l'écriture, mais plus encore à la co- écriture avec l'utilisateur.

4. Les signataires

Visiblement, les modalités sont très variées, différents signataires peuvent apparaître : travailleur social, autres professionnels, chef de service, parfois la secrétaire. Il arrive assez souvent que le rédacteur, c'est-à-dire le travailleur social, soit signataire d'un écrit remanié, dont il n'aura pas connaissance, quitte à le découvrir dans le bureau du juge, ce qui semble faire violence. Enfin, il arrive que l'écrivain ne soit pas le signataire et, là encore, c'est une modalité de travail qui est mal vécue.

⁵ Voir à ce sujet Jürgen Habermas, qui estime qu'une décision est morale, lorsqu'elle prend en compte l'intérêt de toutes les personnes concernées et leurs jugements quant à la situation.

⁶ Garrigou Alain, *Les apports des confrontations d'orientation sociocognitives au sein de processus de conception participatifs : le rôle de l'ergonomie*. Thèse de doctorat, CNAM, 1992.

« On ne signe pas, c'est compliqué pour moi, j'ai envie de signer mes écrits »

Est-ce nécessaire de le rappeler ici : la signature est une forme de cautionnement... Ne pas signer ou signer un écrit qui, au final, n'est pas le sien, a forcément des incidences sur l'engagement dans l'écriture.

5. Les outils

Le plus souvent, ce sont des grilles vues comme des guides d'écriture, plutôt que comme des aides-mémoire. Elles sont vécues parfois comme des aides, mais plus souvent comme contraignantes, parfois normatives ou intrusives

« Le projet pour l'enfant : il faut rentrer dans la grille, on n'en a pas fait un seul. On y trouve tout, c'est exhaustif... Cela va très loin, la religion, le budget de la famille. Je trouve cela indécent »

Les grilles peuvent venir baliser les actes professionnels, notamment en infléchissant la nature des intérêts exprimés ; le risque est celui d'une standardisation des questionnements, au risque de l'effacement de la singularité de la rencontre, avec un risque éthique : « le noyau éthique, c'est la rencontre. » (Paul Ricœur)

La politique institutionnelle de l'écrit est souvent décrite comme inexistante, la gestion de l'écriture étant laissée au libre arbitre des professionnels⁷.

« J'ai plein de collègues qui sont déjà là-dedans, la lecture aux usagers. Comme en réunion institutionnelle, on ne parle pas des pratiques, cela se fait de manière personnelle » (At2)

« On prend pour excuse la temporalité et les moyens, excuse pour être dans l'urgence et bâcler les choses, sans prendre en compte les choix de l'utilisateur... On ne veut pas toujours » (At. 2)

« Nous, en polyvalence, nous avons interdiction d'écrire à plusieurs, par exemple la PMI, l'ASE n'ont pas d'écrits conjoints : tout est scindé. Est-ce un problème de partage ? De pouvoir entre chefs ? En Bretagne, c'était collectif... Ici, on fait les visites ensemble et on écrit chacun dans son coin. On est sensé se mettre d'accord sur la conclusion. C'est un peu bâclé, c'est la CRIP (Cellule de recueil, de traitement et d'évaluation des informations préoccupantes) qui fait la synthèse »

« Pour le projet individuel, chaque professionnel écrit dans sa discipline et ses projets. Cela reste parcellaire. Il sera adressé aux familles (At2)

L'écrit professionnel nécessite des compétences, notamment en communication ; dès lors, se pose la question de savoir si les conditions de mise en œuvre de la compétence sont réunies⁸ et, notamment, si le cadre professionnel permet aux professionnels de vouloir et de pouvoir assumer le risque de l'engagement dans l'écriture. Qu'advient-il de l'engagement, lorsque la responsabilité n'est pas partagée, lorsque les représentations et les analyses ne sont pas débattues ? Aujourd'hui, le constat prédomine d'une carence de temps dédié à

⁷ Cela se lisait déjà massivement dans les réponses au questionnaire

⁸ Zarifian Philippe *Le modèle de la compétence*, Paris, Ed Liaisons. 2001

l'écriture, alors même que l'encadrement s'accorde à attacher de l'importance à la qualité des écrits. Notons que les rapports, les notes, sont parfois quasiment les seuls supports de la relation avec les décideurs, les financeurs. Ainsi, un paradoxe apparaît, alors que l'écriture est une activité « vertébrale », elle n'est ni intégrée au projet institutionnel, ni prise en compte dans l'organisation, mais laissée au libre arbitre du salarié sommé d'écrire, beaucoup, et dans des temps contraints. Comment l'expliquer ? Le noyau symbolique, ce qui fait sens pour les professionnels, comme pour l'institution, c'est la relation à l'utilisateur... Or, ces deux activités : écriture professionnelle et accompagnement sont disjointes (malgré les avancées de la loi de 2002). Aussi, l'écriture semble se faire au détriment du temps consacré à l'utilisateur. Souvent d'ailleurs, les rapports et notes sont décrits comme des contraintes administratives. Il s'agit donc de réduire l'écart, en intégrant l'acte d'écrire à l'accompagnement : si celui-ci devient l'une des dimensions de la relation et de l'action, le paradoxe disparaît !

6. La place des écrits dans les relations interinstitutionnelles

Le fait d'écrire aux partenaires, comme les magistrats, ne paraît pas évident, du fait notamment d'un manque de connaissance de ce que ceux-ci attendent des écrits. Il apparaît que rares sont les services qui rencontrent les magistrats sur cette question des écrits. Ainsi, ne pas connaître les attentes de ses interlocuteurs et l'interprétation de ses lecteurs, entrave considérablement le processus d'écriture ; en effet le sens n'est pas donné, mais co-construit ; l'élaboration de la signification est inter- relationnelle. Si cet échange n'existe pas, le doute prévaut et risque de se matérialiser sous forme de neutralité, de normalisation et de concision trop réductrice.

Par ailleurs, la surcharge d'activité, les concurrences interinstitutionnelles et interprofessionnelles peuvent également interférer dans l'importance accordée aux écrits. La tenue et la teneur des écrits sont tout à fait révélatrices des liens institutionnels. Ainsi certains participants se sentent invalidés dans leurs écrits, du fait du refus de prise en compte de leurs rapports par leurs partenaires :

« Des fois, un travailleur social rencontre un usager, sans avoir lu son dossier, au préalable. Pour une mesure, on appelle l'association mandataire qui ne veut pas lire notre écrit. La passation est remise en cause, on est dépossédés ! L'écrit peut être vécu comme un vecteur de préjugés ou comme un vecteur de passation : un fil conducteur, un lien » (at. 2)

Travailler à la qualité de l'écriture ne pourrait s'envisager que sous l'angle de la relation ou de la coopération.

7. Des effets inattendus de la prise en compte de la subjectivité

L'expérience vécue, lors des trois ateliers, a pu mettre en lumière une prise de conscience importante de la dimension de la subjectivité dans le travail social, inspirée de la rencontre

et de la relation humaine. Or, tous ces professionnels gardent de leur formation initiale et de leur expérience professionnelle la nécessité de l'objectivité dans le travail. C'est oublier que le fait que les paroles, regards, écrits passent par le filtre de nos singularités comme professionnel, et comme usager. Prendre le parti, dans le travail social, de reconnaître et de faire avec cette subjectivité, c'est peut-être repenser et habiter sa fonction, du côté de l'altérité et de la clinique.

La différence entre vérité et exactitude a été féconde pour des participants qui ont réhabilité les subjectivités, tant du professionnel, que de l'usager. Les différents points de vue, même opposés, ont pu être pris en compte, montrant leurs désaccords. L'expression du désaccord donne à entendre des SUJETS au travail.

La prise en compte de la subjectivité modifie le regard sur l'autre que sont amenés à porter les professionnels et les usagers. La vérité devient, dès lors, relative. Nous pouvons, à ce moment-là, commencer à parler de pratique de co-construction entre le professionnel et l'usager, rendant à chacun les ressources et les savoirs qui le constituent.

« Cette modalité d'écriture fait advenir l'usager comme sujet, que de la prise en charge, d'une position passive, il devient une personne active dans son histoire et son projet. » (At. 3)

« Ce travail a permis de nous montrer que fréquemment l'autre ne s'arrête pas sur le mot sur lequel on l'a orienté ou que l'on pensait. Chaque mot induit un sentiment différent chez la personne et n'a pas le même écho. » (At. 1)

« Le groupe évoque pareillement l'adjectif « neutralité » : nous réalisons, au fil des exercices, que cette demande imaginée de nos prescripteurs est irrecevable. Etre neutre, c'est ne pas être. ...je comprends mieux l'inhibition du plaisir d'écrire qui a eu lieu dans l'exercice de mon métier. » (At. 2)

« ... prendre conscience que même dans un cadre professionnel, il n'existe pas qu'une façon d'écrire. Aussi, il est important de trouver son propre style pour se sentir à l'aise et avoir du plaisir à écrire. » (At. 2)

« La subjectivité de l'auteur et sa démarche d'objectivation : à plusieurs reprises sera soulignée la distinction à faire entre description, interprétation, analyse et avis. Sont alors bien identifiés ces différents écrits : compte rendu (description), bilan (description et analyse), rapport (description, analyse et avis) ». (At. 2)

« Il faut faire la différence entre la vérité subjective forgée sur une conviction et l'exactitude des faits. Le travail de pensée doit être mis en avant » (At. 3)

Lorsque trop de contraintes de tous ordres contrarient l'ouvrage d'écriture, alors l'exercice devient une formalité, un acte dont chacun se déleste comme il peut, avec difficultés, et même, souffrance.

Mais quand l'écriture vient soutenir la réflexion, elle soulage les professionnels d'un poids.

8. Le passage du « nous » au « je » : écrire à la première personne, engagement et liberté à être

De façon paradoxale, le « nous », comme quelques verbes au conditionnel (semblerait, pourrait...), traduiraient-ils chez certains participants les doutes des professionnels ?

La crainte de se tromper, de s'engager, serait exprimée par le déplacement de la forme impersonnelle à un « nous » ? L'utilisation de l'un ou l'autre devrait toujours passer par un contrôle collectif du service sur le rapport. Même si la pratique du « je » change l'engagement dans le texte, elle n'octroie pas à celui-ci le statut de « texte ou rapport privé ». Tout ce qui se fait, s'élabore et se construit, dans un service, tient de la responsabilité collective de celui-ci et au service de l'utilisateur.

*« Parler en son nom et dire par quel raisonnement on dit ce que l'on dit » (At. 3)
« Depuis toujours, en formation et sur mes différents lieux de travail, il m'a été conseillé de ne jamais utiliser le « je » lors de mes écrits. Ceci a certainement rajouté de la confusion à mes écrits et donné l'impression d'un manque d'implication » (At 3)
« Lors d'un exercice, la commande était de ne pas mettre de « je » ou la 3^{ème} personne. Aux lectures de chacun, j'ai pu observer que cela donne l'impression d'être plus détaché de cet écrit » (At. 3)*

Ce passage du « nous » au « je » donne un ton et un style de travail habité et affirmé ; il souligne également, combien il est nécessaire de s'autoriser à la fois à penser, à écrire, à agir, donc à être. Derrière le « je », se trouve le sujet, homme et femme de pensées et d'actions en propre. S'autoriser à écrire « je » est une marque d'engagement supplémentaire, une marque de l'éthique d'un travail social engagé dans la relation humaine.

9. Pratiques de co-écriture et lecture du rapport

Les lois de 2002 réformant l'action sociale et médico-sociale et celle, plus récente, du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance modifient les pratiques professionnelles, en particulier dans la place donnée aux personnes. Dans les trois ateliers, les questions de la co-écriture, tant avec l'utilisateur qu'avec un collègue, a pu être abordée. La co-écriture a fait débat et est devenue une pratique que certains ont développée ou souhaitent pouvoir faire. Elle a pour conséquence la possession et le partage du pouvoir sur le sens de l'écrit (utilisateur et professionnels et professionnels entre eux). Cette nouvelle posture professionnelle qui prend en compte l'altérité et les ressources de l'utilisateur tend vers une participation plus citoyenne.

Les professionnels recherchent dans leur service les conditions d'un fonctionnement institutionnel plus collaboratif. L'écrit devient un objet de travail et la pratique de sa lecture à l'utilisateur une façon de faire nouvelle qui a peut-être comme vocation de faire tiers, tout en posant les conditions pour un travail d'accompagnement vers l'autonomie, l'utilisateur passant d'une soumission à une place d'acteur de son destin.

*« Au début (le médecin de PMI co-écrivait avec une éducatrice) dictait un peu, et puis, après, ce n'est plus du tout comme cela que ça s'est fait, on a vraiment co-construit ensemble et, ensuite, (le médecin de PMI) a dit: c'est vous qui savez, ce n'est pas moi. » (At. 3)
« Ecrire à plusieurs nous met face à la difficulté de ce à quoi on est prêt ou non à renoncer. Il faut prendre le risque de se faire comprendre ou non. On utilise la*

négociation avec le niveau de compréhension et on utilise des stratégies pour se faire comprendre». (At. 1)

« L'écrit est à une place de « contrôlé », au lieu d'être à une place de « co-élaboré ». (At. 2)

« En écrivant sur l'Autre, je crains de le trahir, à travers ma focale. Comment faire part à l'Autre de mon analyse de ce qu'il est ? » (At. 2)

« Je pense maintenant qu'il ne faut jamais oublier que ce qu'on écrit sur une personne n'est pas anecdotique, qu'elle a le droit de savoir ce qui est transmis et que l'inscrire dans un processus de collaboration c'est le reconnaître et c'est aussi un premier pas vers son autonomisation ». (At. 2)

C Les apports de la recherche action collaborative et les conditions du changement

Les participants à la recherche action ont porté des avis sur les éléments du dispositif proposé. Ils ont souligné l'importance du groupe et de l'animation des ateliers. Ils se sont questionnés sur le positionnement de l'encadrement et les outils de cet encadrement.

1. Le groupe.

De façon très marquante dans les trois ateliers, la dimension du groupe a fait l'objet de nombreuses réflexions et elle a donné conscience d'une véritable rencontre. Les préalables à celle-ci sont le cadre et la méthode posés et la conduite des ateliers par les animateurs, dans leur façon singulière de faire cheminer les participants vers des découvertes sur eux-mêmes, sur leurs pratiques de l'écriture, mais également sur leurs pratiques professionnelles et en équipe.

Outre les méthodes de travail différentes entre les trois ateliers, le mixage des professionnels (cf Chapitre I), ont favorisé l'écoute mutuelle des participants. Le cadre de la recherche-action collaborative a ré-initié cette pratique pour des professionnels éloignés de ces conditions de travail. La façon dont les animateurs ont tenu le cap, en créant les conditions de la sécurité et de l'intégrité pour chacun des participants, semble très largement avoir contribué à faire de cette expérience des moments de surprise sur eux-mêmes, mais également sur les potentialités du groupe, développées par la compétence des animateurs. Les désirs des uns et des autres ont su se rencontrer, initiant indéniablement les conditions favorables au transfert pour apprendre et savoir. Les effets de ces ateliers auraient-ils été identiques si ce transfert de travail ne s'était pas produit ?

« (le) respect entre les membres du groupe le cadre facilitant la circulation de la parole » (At. 2)

« La bienveillance, une liberté d'expression, une écoute attentive et le respect de chacun » (At. 2)

Ils ont trouvé « la générosité, la confiance mutuelle sans complaisance. des questions pertinentes, des critiques toujours constructives. » (At. 2)

Un « lieu d'échange émotionnel. » (At2)

Et aussi un lieu « pour être dans la proposition et non dans la revendication. » (At. 2)

Où « *Le travail en équipe permet de réajuster son écrit* », et à qui on peut faire confiance « *car il est délicat de faire des remarques sur un écrit, lorsqu'on n'excelle pas dans ce domaine* ». (At. 1)

Les méthodes paraissent stimulantes :

« *recours à différentes techniques d'écriture en toute liberté.* » (At. 1)

« *expérience collective qui pousse à écrire avec originalité, justesse, lieu de ressourcement* ». (At. 1)

« *le carnet de bord devient un objet où se focalise la hantise de la page blanche.* » (At. 1)

2. Positionnement de l'encadrement et outils d'encadrement

La question de l'encadrement émerge dans les trois ateliers, mais de façon sensiblement différente. La recherche-action a montré qu'en matière d'écriture et d'écriture professionnelle, une condition indiscutable a vu le jour qui pourrait se traduire ainsi : « *écrire en situation professionnelle nécessite des conditions particulières et de surcroît cela se construit et s'élabore* ».

Les réflexions des professionnels sont bien de savoir comment ils pourront appréhender ces productions, débattre librement de leurs situations pour qu'avec le temps, elles puissent s'inscrire dans un cadre suffisamment structuré et sécurisant.

Cet encadrement s'apparente plus à un accompagnement des professionnels qu'à un management comptable et autoritaire. Nous sommes plus ici sur le versant de l'autorité, que sur celui du pouvoir. Le cadre « *suffisamment rigoureux* » doit pouvoir donner confiance et sécuriser ces professionnels dans l'exercice de leurs missions très délicates et complexes de l'action sociale. Au-delà de la confiance, c'est la rigueur et la maîtrise du sujet qui sont attendues par les professionnels, l'amateurisme en la matière renvoie et désavoue l'esprit de la culture professionnelle du travail social. Les professionnels doivent pouvoir reconnaître en leurs cadres des N+1 compétents, sûrs, crédibles et bienveillants, en mesure d'appréhender les difficultés inhérentes à la pratique professionnelle que requièrent ces missions, quitte à se former eux-mêmes. Le cadre doit pouvoir aider à donner ou trouver du sens aux tâches qui sont demandées aux professionnels. En son absence, les professionnels se tournent vers les collègues : « *des personnes avec qui on aura échangé sur la situation, qui connaîtront notre façon de travailler, qui seront peut-être habituées à notre manière d'écrire.* » (At. 1)

« *L'animatrice a toujours veillé à ce que les "auditeurs" du groupe se positionnent dans de la bienveillance. A-t-on toujours ce contexte dans l'espace professionnel ?* »

« *Bien sûr, au travail, on choisit des collègues vers qui on va aller, pour avoir un retour sur nos écrits. Mais on fonctionne par affinités.* »

« *Nos écrits sont validés par les Cadres. De quelle formation disposent-ils dans les critères de validation ? Quel accompagnement peuvent-ils nous proposer ?* » (At. 1)

« *Et derrière tout ça, l'idée qu'un management qui à la fois postule et favorise le développement de la liberté des acteurs, de leur autonomie, mais dans un cadre suffisamment rigoureux pour que cette liberté soit possible et n'entraîne pas d'absence de soutien et de dérive* » (At. 3)

« La libération et l'autorisation à dire s'est formulée et relativisée autour de la capacité à dire "Je" ; le droit de dire en somme. Une réhabilitation de la subjectivité du professionnel qui travaille et peut s'autoriser par ce qu'elle est instruite sous contrôle pluridisciplinaire et hiérarchique » (At. 3)

« On peut me parler de mon texte, mais pas écrire en mon nom ». (At. 2)

« La responsable, c'est des questions qu'elle pose... » (At. 3)

« Certains rapportent : « on ne nous demande pas notre avis. On nous dit même que nous n'avons pas à le donner ». (At. 2)

L'expérience des trois ateliers a fait émerger successivement la question du sens de l'écriture et de l'engagement professionnel. Celui-ci a été à chaque fois traversé par un questionnement éthique, en lien très étroit entre l'adresse de l'écrit professionnel, la commande institutionnelle de l'écrit, les besoins et la place de l'utilisateur.

Cette pratique à dimension clinique a fait ressortir dans les trois groupes le besoin de la prise en compte de la subjectivité des professionnels. Le passage du « nous » au « je » marque l'engagement et la liberté à être, dans des conditions favorisant la créativité.

Les outils pour écrire, lorsqu'ils existent, peuvent générer de la frustration, lorsqu'ils ne sont pas habités et accompagnés par un véritable engagement institutionnel accordant une part fondamentale à ce que représentent pour un collectif de travailleurs sociaux le groupe et l'animation de celui-ci. « Faire équipe » peut s'entendre ici pour les trois ateliers comme une ressource première de réassurance, de légitimité, pour penser et agir une pratique professionnelle. Les trois groupes s'accordent pour identifier la place des écrits dans les relations interinstitutionnelles et « la politique institutionnelle de l'écrit » comme un élément central. Il en ressort que l'écriture professionnelle, loin d'être un acte isolé et intime, s'inscrit dans une pensée politique visant à faire travailler de façon incessante à travers le prisme de l'écrit, la clinique elle-même.

IV En conclusion

Le dispositif proposé pour la recherche-action dans ses trois formes pédagogiques mises en œuvre auprès des professionnels nous enseigne les effets différenciés et parfois similaires que ces trois dispositifs pédagogiques de formation ont produit. Il aurait sans doute également été pertinent d'en mesurer les effets sur un temps plus long, par exemple sur un an.

Cette recherche-action nous éclaire sur un point majeur : c'est qu'au-delà des dispositions particulières de chacun face à l'écriture, **la formation initiale et la mission interviennent assez peu dans la facilité ou non des professionnels à produire les écrits** qui leur sont demandés. L'accent a été porté dans cette expérience sur des conditions particulières et propices à la connaissance, au savoir et à l'élaboration.

La recherche-action a également interrogé le **portage institutionnel** pour que soit rendue possible l'inscription des effets dans la durée ; cette émergence renseigne bien également sur le statut professionnel et non privé de ces écrits là.

Elle révèle le désir des professionnels d'une écriture plus exigeante et consciente des conséquences sur les usagers et elle met en évidence une des clés d'élaboration de la pensée dans le travail social, à savoir la dimension du travail collectif que peut porter un encadrement adapté. A travers la question de l'écriture, ce sont ici les positionnements professionnels et la clinique qui sont en première ligne... L'enjeu est donc conséquent.

Et, loin de s'attacher uniquement au lieu exclusif de la pratique professionnelle, il interroge également en amont les **formes que prennent les dispositifs de formation initiale et continue** des travailleurs sociaux. Cette recherche-action a montré, par ailleurs, combien les conditions de la rencontre et la rencontre elle-même font travailler et de surcroît peuvent faire écrire.