

Expliciter n° 73 Février 2008

Les pratiques Éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert

Nadine Faingold

Analyse de l'activité des éducateurs

Nadine Faingold, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Cergy-Pontoise.
Membre du Centre de Recherche sur la Formation (CRF-CNAM)

En réponse à un appel d'offre du département Réseau Etudes et Développement du Centre National de Formation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, cette recherche a été menée pendant deux ans dans deux régions :

- Lorraine-Champagne-Ardenne (coordination Anne Flye Sainte Marie, chercheurs impliqués : Pierre-André Dupuis et Gaëlle Espinosa). Laboratoire : LISEC
- Ile de France (Coordination Nadine Faingold, chercheurs impliqués : Sylvie Debris, Véronique Gérard, Jacqueline Iguenane, Francis Lesourd, Alain Mouchet, Nicole Peyret, Christine Vinckel, Richard Wittorski). Laboratoire : CRF (CNAM) et GREX

L'étude a été caractérisée par son articulation en deux phases :

Une première phase de recueil de données par des entretiens d'explicitation auprès d'éducateurs expérimentés, permettant d'accéder à une analyse fine de leur activité dans le cadre de leur pratique en milieu ouvert (*deux à trois entretiens d'une heure et demie par éducateur impliqué*).

Une seconde phase de travail en groupe d'analyse réflexive des pratiques à partir des données recueillies en explicitation, pour favoriser la mise au jour d'invariants, et la formulation par les professionnels eux-mêmes d'énoncés traduisant des savoirs professionnels partagés.

Ces deux phases de l'étude correspondent aux deux processus distincts mis en évidence par Piaget dans sa théorie des étapes de la prise de conscience (1974) et formalisés par Pierre Vermersch dans son ouvrage sur l'entretien d'explicitation (1994) :

- un processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif, d'en déployer les aspects implicites, et d'en effectuer une première mise en mots descriptive
- un processus de réflexion, c'est à dire un travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés, donnant accès à une conceptualisation

Modalités de l'étude en Région Lorraine-Champagne-Ardenne

Plusieurs étapes ont ponctué la démarche de recherche en Lorraine :

Février 2006 : Une liste de quatre éducateurs volontaires est communiquée par la Direction Régionale de la PJJ. Premiers contacts téléphoniques avec chacune de ces personnes pour un rappel de la finalité et des modalités de l'étude et prise de rendez-vous pour le premier entretien.

Avril à mai 2006 : Conduite de deux entretiens d'une heure et demie - deux heures (espacés dans le temps, afin de permettre à l'éducateur, avant le deuxième entretien, une lecture de la transcription du premier entretien) Chacun de ces entretiens a été intégralement transcrit, et la transcription communiquée à la personne interrogée.

Pour chaque entretien, réalisation d'une fiche monographique et d'une grille d'analyse de contenu (celle-ci ayant été élaborée conjointement avec l'équipe francilienne), et réalisation pour chaque professionnel interrogé d'un recueil d'extraits significatifs des entretiens, organisé autour de thèmes clefs.

Les professionnels concernés par l'étude reçoivent chacun les quatre recueils pour lecture avant la phase suivante.

Le 30 novembre 2006, à Nancy : Entretien collectif réunissant trois éducateurs, organisé autour des thématiques suivantes : l'identification de ce qui constitue le cœur du métier d'éducateur en milieu ouvert (en termes de principes et de priorités d'action, de postures, de modalités d'intervention...) et le repérage des gestes incontournables dans ce métier : ce qu'il faut savoir faire, ce qu'il est important de transmettre aux jeunes professionnels.

Rédaction d'un document de synthèse des pistes dégagées au cours de l'entretien collectif

Le 29 mars 2007, à Metz : Rencontre des professionnels ayant participé à la rencontre de novembre. A l'aide d'un protocole d'entretien inspiré des "niveaux logiques" de Robert Dilts, chaque éducateur est amené à s'exprimer sur ce qui a changé pour l'éducateur au fil de son expérience, les ressources et points d'appui qu'il mobilise dans sa pratique, les dimensions importantes pour lui au cœur de ses interventions, son identité vécue comme éducateur en milieu ouvert et le sens de sa mission.

Les deux professionnels sont également invités à s'exprimer sur les transformations qu'ils identifient dans leur métier d'éducateur en milieu ouvert et sur les limites vécues à leur intervention éducative.

Le 5 juin 2007, à Nancy : Entretien collectif mené auprès de trois formateurs du Pôle Territorial de Formation de la Région Lorraine-Champagne-Ardenne autour des thèmes déjà abordés avec les éducateurs, le cœur du métier d'éducateur en milieu ouvert et les gestes professionnels incontournables.

Rédaction d'un document de synthèse des échanges du 5 juin

Modalités de l'étude en Région Ile de France

Dans la région Ile de France, la première phase a permis de recueillir une trentaine d'entretiens d'explicitation auprès d'éducateurs ayant exercé au moins cinq ans en milieu ouvert. La seconde phase a été animée à partir de février 2007 par Sylvie Debris et Richard Wittorski avec un groupe de dix éducateurs.

Entre les deux phases de l'étude clairement identifiées au plan théorique et méthodologique, il a été nécessaire dans la région Ile de France, de ménager une phase de transition assez longue qui a eu valeur pédagogique pour permettre aux éducateurs engagés dans l'étude de se saisir des outils conceptuels utilisés, de devenir co-chercheurs à part entière, et de se constituer en groupe de professionnalisation, préfiguration d'une dynamique possible en formation.

En s'inspirant du dispositif de l'étude et en s'appuyant sur l'expérience de deux stages de formation à l'explicitation des pratiques menés au PTF de Lyon à destination de tuteurs et de référents, un stage de formation de formateurs s'est tenu à Vaucresson, qui a permis de réinvestir de nombreux acquis de l'étude et d'explorer différentes modalités possibles de formation des éducateurs à la pratique réflexive.

Après un bref rappel du déroulement de la première phase, je souhaite rendre compte ici des apports méthodologiques de la phase intermédiaire que j'ai animée en Ile de France entre mai 2006 et janvier 2007, et donner ensuite d'une part des exemples de présentation des entretiens, d'autre part des exemples d'explicitation de moments de pratique professionnelle recueillis lors du stage de Vaucresson en mai 2007, au terme de l'étude.

1. La description de l'activité réelle : les entretiens d'explicitation individuels

Première phase de recueil de données sur l'analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert - Septembre 2005- avril 2006

Les premières réunions de recherche ont consisté à étudier trois entretiens exploratoires menés par Nadine Faingold et à décider des consignes de passation des entretiens d'explicitation :

CONSIGNES

Dans un premier temps, si vous le voulez bien, je vais vous demander de retracer brièvement votre parcours.

Et maintenant, j'aimerais que vous me disiez ce qui vous vient à l'esprit quand je vous dis « pratique éducative en milieu ouvert ».

D'accord. Maintenant, je vais vous demander d'évoquer trois situations que vous noterez pour mémoire par un mot ou un titre... Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser venir trois situations qui, pour vous, sont représentatives de votre pratique éducative en milieu ouvert, dans un registre positif.

(ces trois situations seront successivement explorées au cours de deux ou trois entretiens d'explicitation)

La première consigne est informative et contribue à la mise en place de la relation, la seconde donne accès à des représentations, la troisième introduit les vécus de référence qui vont pouvoir donner lieu à explicitation par l'approfondissement de la description de l'activité dans certains moments signifiants.

Chaque entretien est donné à transcrire, renvoyé à l'éducateur pour validation, avec possibilité de supprimer certains passages qu'il ne souhaite pas faire circuler, puis anonymé, avant de pouvoir dans la seconde phase être mis en circulation au niveau des groupe réflexifs comprenant des chercheurs et des professionnels.

2. La phase intermédiaire de constitution d'un groupe de co-chercheurs

Mai 2006 – Janvier 2007

En avril 2006, plutôt que de mener des entretiens réflexifs individuels, il a été décidé passer rapidement à une confrontation des points de vue et de mettre en place une phase intermédiaire afin de créer les conditions d'un travail de recherche associant les éducateurs et les chercheurs à partir d'outils conceptuels et méthodologiques partagés.

Les réunions, animées par Nadine Faingold, ont été organisées suivant la progressivité suivante :

Mai 2006 : trois réunions réunissant chacune trois ou quatre éducateurs

Octobre 2006 : deux réunions réunissant à chaque fois cinq éducateurs

Décembre 2006 : deux réunions réunissant cinq éducateurs (compositions des groupes différentes)

Les chercheurs ayant participé à la première phase en menant les entretiens d'explicitation, étaient présents à tour de rôle dans ces différentes réunions, en privilégiant leur présence auprès des éducateurs qu'ils avaient interviewés.

Janvier 2007 : une réunion réunissant l'ensemble des dix éducateurs et deux chercheurs, Sylvie Debris et Nadine Faingold, qui assisteront également à toutes les réunions de la seconde phase, animées par Richard Wittorski à partir de Février 2007.

Cette phase intermédiaire a rempli à la fois une fonction pédagogique en proposant une présentation approfondie de la méthode de recueil des données utilisée, et une fonction de constitution du groupe d'analyse réflexive sur la base de temps d'échanges à partir d'extraits des entretiens de la première phase.

Pour les éducateurs, les objectifs de la phase de transition ont donc été :

- Apprendre à se connaître.
- Comprendre la méthodologie de l'entretien d'explicitation
- Evoquer des situations par analogie et par résonance à partir de mots clé
- Comprendre le processus de réduction

- Amorcer le travail d'analyse réflexive.

Pendant cette phase intermédiaire, les chercheurs sélectionnent, à partir des différentes transcriptions des entretiens, des passages susceptibles de produire des énoncés de savoirs d'action. Sont retenus dix extraits qui seront envoyés à l'ensemble du groupe (un extrait par éducateur participant à l'étude). Différentes manières de traiter les entretiens recueillis sont expérimentées par les chercheurs entre mai et septembre 2006. Comme dans la région Lorraine – Champagne Ardenne, un double traitement des entretiens est effectué :

- à la fois une analyse détaillée du contenu de chaque entretien : quatre exemples de ce type de traitement par différents chercheurs (Sylvie Debris, Francis Lesourd, Nicole Peyret, Nadine Faingold) sont présentés dans le rapport d'étape en Septembre 2006.

- puis une lecture transversale des thématiques abordées permettant un classement par mots-clé

Il s'agit, en conservant la richesse des exemples, de construire en quelque sorte une « matrice des savoirs d'expérience » qui permette à partir de mots clés et de différentes entrées possibles (situation, savoir-faire...) de classer les données recueillies en les référant à des catégories. Ce qui pourrait donner lieu à terme à un fichier thématique d'exemples de pratiques éducatives en milieu ouvert.

2.1. Constitution d'un groupe de co-chercheurs

Apprendre à se connaître

L'idée de commencer les réunions de la phase intermédiaire en petits groupes puis de modifier la composition des groupes et d'augmenter progressivement le nombre des participants avait pour but de permettre une meilleure connaissance des uns et des autres, y compris l'ensemble des chercheurs, mais aussi une familiarisation croissante avec les pratiques des éducateurs du groupe à travers la lecture d'extraits des entretiens. Dix extraits d'entretiens (un par éducateur poursuivant la recherche) ont donc circulé de réunion en réunion jusqu'à ce que tous les aient finalement lus. A partir d'octobre, à chaque réunion un extrait d'entretien a été travaillé et a servi de point de départ pour les échanges. L'anonymat des extraits d'entretiens a finalement été levé à partir des réunions de décembre tant il paraissait important que chacun sache finalement qui avait formulé tel ou tel moment de pratique, et que l'éducateur concerné par le travail sur un entretien puisse apporter des compléments d'information et des réponses aux questions qui se posaient. L'anonymat était levé à l'intérieur du groupe mais la clause de confidentialité, non seulement maintenue mais clairement réitérée, comme dans tout groupe d'analyse de pratique. La liberté des échanges en a été grandement facilitée dans le cadre du travail en grand groupe (dix éducateurs) de janvier à juillet 2007

2.2. Comprendre la méthodologie de l'explicitation et ce à quoi elle permet d'accéder

Réunions du mois de mai 2006

Afin que les aspects méthodologiques soient partagés par les professionnels et par les chercheurs, Nadine Faingold rappelle l'objectif du travail de recherche qui est de caractériser les « savoir-agir de la relation éducative », pour qu'ils deviennent plus visibles et soient mieux transmis : il est souligné que la question du réinvestissement des acquis de la recherche dans la formation des éducateurs est un enjeu important de l'étude. Elle reprend la présentation de la spécificité de l'entretien d'explicitation qui vise la mise en mots des aspects pré-réfléchis des pratiques éducatives par une exploration systématique de moments singuliers significatifs de la professionnalité des éducateurs de la PJJ en milieu ouvert. Le but de ces réunions « intermédiaires » du mois de mai 2006 est de solliciter des praticiens leur réaction aux premiers entretiens, ce qui fait écho, les analogies et les différences selon les pratiques des participants.

Nadine Faingold présente ensuite un modèle simplifié de lecture des entretiens permettant une première analyse de l'activité.

L'activité d'un professionnel expérimenté peut se décomposer en :

Premier axe : celui des prises d'information et de leur traitement

Prise d'information – IDENTIFICATION
Schémes d'identification :
Correspondant à une évaluation diagnostique

Second axe : celui des modes d'intervention

PRISE DE DECISION – EFFECTUATION SCHEMES D'INTERVENTION CORRESPONDANT A UNE REPONSE ADAPTEE

Des exemples sont donnés, illustrant le fait que dans la complexité de l'activité réelle s'articulent constamment des prises d'information et des prises de décision.

Exemple 1

Il écoute et il dit rien parce que... Il écoute, c'est une écoute.

Comment savez-vous qu'il écoute ?

Parce que son regard... dans ces cas-là, son regard devient plus fixe et je suis vachement accrochée à son regard, et en général au regard des jeunes parce que quand ils écoutent, le regard est assez fixe et ils regardent plus... Oui, en général, A il me regarde, il regarde la personne, l'interlocuteur quand il écoute. Et quand ça l'énerve ou quand ça lui plaît pas ou quand ça le barbe, son regard a tendance à aller à droite à gauche. Là, A. a un regard plus fixe.

Et que se passe-t-il ?

Quand je sens que son regard va changer, je lui redonne la parole. « Qu'est-ce que tu en penses ? Pourquoi t'es pas d'accord ? » Je vois tout de suite quand ça change, pour pas qu'il ait le temps de s'ennuyer ou de quitter son attention.

Exemple 2 :

C'était un gamin qui avait 14 ans, j'étais avec un collègue qui était assistant social, il était comme ça, sur la chaise, il avait un tee-shirt avec des boutons... On lui pose des questions...silence... troisième question... silence, et là on garde le silence, on tient le silence, on a tenu longtemps ...

J'ai dû regarder encore mon collègue et je me suis dit, je vais craquer, et c'est là...ce tee-shirt était frangé de boutons, et j'ai dû me dire, il a un tee-shirt à boutons, bouton, radio... et puis voilà, je pense, quelque chose comme ça, bouton, radio, son, parler, entendre.

Il avait son tee-shirt à boutons (*prise d'information*), je me suis levée, je me suis approchée de lui et j'ai dit : je cherche le bouton « son » là... (*intervention*). Et là il a tourné la tête, il m'a regardé, il a esquissé un sourire (*prise d'information- évaluation de la pertinence de l'intervention*) et puis il s'est fermé, et j'ai dit : c'est dommage, parce que quand j'aurai trouvé le bouton « son », je suis sûre que tu gagnes à être connu toi... on ne va pas prolonger, on va se revoir.

Exemple 3 :

Donc je vois arriver Romain, je vois tout de suite comment il est, qu'il est assez fermé, ses épaules étaient rentrées, aucun... rien... Je lui dis : assieds-toi. Le surveillant ferme la porte à clé, et donc il s'assoit, je me présente, je dis qui je suis.

Comment tu fais ?

Je dis voilà, je suis éducatrice, et j'interviens auprès de toi dans le cadre d'un jugement -il avait un sursis avec mise à l'épreuve- je suis là pour te rencontrer, te connaître, et pour essayer de voir... Je sais que c'est difficile, tu es incarcéré, et le travail que je te propose c'est d'essayer de réfléchir à ta sortie, parce que tu ne resteras pas en prison, et d'essayer de voir un petit peu comment on peut construire ensemble cette sortie -à l'époque il avait 16 ans- tu as ton avenir à construire. Donc voilà... Je me retrouve avec un jeune qui ne me regarde pas. Donc je continue comme ça à parler, et à un moment donné je m'arrête parce que je vois que ça... Le gamin il est comme ça, je n'ai pas vu sa tête, ses yeux, rien du tout. (*prise d'information*) Et puis je m'arrête, je reste un moment silencieuse, et comme rien ne se produit, je lui dis : « tu sais ça me fait drôle de te parler, tu ne me regardes pas, j'ai l'impression... c'est comme si je parlais à un mur, et ça je ne peux pas ». Et du coup il relève la tête et je vois de magnifiques yeux bleus, vraiment superbes. Alors je dis : « en plus, c'est quand même bien

dommage Romain avec des supers yeux bleus comme ça, de ne pas me les montrer» (*intervention*). Et du coup je vois un sourire comme ça qui émerge, et voilà. Et là il y a quelque chose qui s'est passé avec lui. (*prise d'information- évaluation de la pertinence de l'intervention*) Après je ne sais plus... Il y a eu quand même un début d'échange, de paroles qui ont été dites.

A un schème d'identification peuvent correspondre plusieurs schèmes d'intervention. . Face à un jeune à l'attitude « fermée », il est donc intéressant de recenser différents exemples de modes d'intervention possibles permettant d'atteindre le but : rendre possible une communication. Par ailleurs, un même schème d'intervention peut être opérant dans différentes situations. On peut supposer que l'ajustement d'un mode d'intervention (« choisi » dans l'éventail des modes d'intervention possible) à l'évaluation diagnostique d'une situation dans sa complexité relève de la professionnalité même du corps des éducateurs.

La répétition des mêmes séquences peut laisser supposer qu'il s'agit de schèmes d'action pouvant être énoncés soit sous forme de savoirs d'action singuliers propres à un éducateur, soit sous forme de savoirs professionnels s'il s'avère qu'ils sont partagés par les praticiens participant au travail réflexif.

A partir de cette grille d'écoute (qui est la même que celle qui préside pour les chercheurs à la lecture des entretiens), il s'agit d'effectuer une **réduction**, c'est à dire d'apprendre à laisser de côté, mettre entre parenthèses, faire abstraction des histoires singulières, de ce qui les rend d'abord émouvantes et de ce qui nous accroche le plus spontanément, pour faire émerger les schèmes d'action et leur arrière-plan décisionnel.

2.3. Evoquer des situations par analogie et par résonance à partir de mots clés

Réunions du mois de mai 2006

Après ce point théorique et méthodologique, lecture est faite au groupe d'une liste de mots-clés résultant d'une première analyse des entretiens recueillis. Les éducateurs présents sont invités à écouter et à fonctionner par « résonance » analogique en repérant les mots-clé qui attirent leur attention parce qu'ils évoquent de manière prégnante une ou plusieurs situations importantes pour eux dans leur professionnalité.

Les mots clé qui ont le plus fait « résonance » lors des réunions du mois de mai ont été :

Première réunion : accompagnement voyage, accompagnement transport, résister à la pression, faire du lien entre le jeune et sa famille

Seconde réunion : visite au domicile, visite en prison, premier entretien, lien jeune-famille

Troisième réunion : toute-puissance, conduite d'entretien, premier entretien, stratégie en cours d'entretien, lien jeune –famille, effet de surprise, clôture d'une mesure

L'idée était de revenir en explicitation sur des exemples de savoirs d'action. En fait, le travail a donné lieu dans chaque réunion à de nouveaux temps d'explicitation assez longs, dont la transcription demandera finalement un traitement similaire à celui des autres entretiens.

L'intérêt a été :

- d'une part de faire partager la spécificité de l'approche de l'explicitation en donnant à voir et à entendre dans un cadre collectif le type de questionnement proposé
- d'autre part de faire comprendre le sens d'une écoute particulière opérant la réduction du contenu pour entendre les savoirs d'action sous-jacents et les compétences mises en œuvre.
- enfin de permettre un échange entre professionnels en présence de l'éducateur qui devant le groupe a pu longuement expliciter un moment de pratique.

2.4. Comprendre l'importance du processus de réduction

Réunions d'octobre et de décembre 2006

. le concept de réduction

Comme le fait remarquer P. Vermersch, le terme de **réduction** issu de la phénoménologie husserlienne, désigne à la fois un processus et le résultat qui en découle. « En tant que processus, la réduction désigne le fait de diminuer quelque-chose, de le simplifier, d'en retrancher une partie, de le reconduire à plus élémentaire. Un tel processus contient donc toujours la référence à un tout qui sera réduit, c'est par rapport à cet état initial que le processus de changement s'opère et que le résultat comme réduction réalisée prend son sens. Ainsi, chez Husserl, la réduction phénoménologique est repérée par rapport à un état initial, une *attitude qualifiée d'attitude naturelle* »... Ce qui est réduit est donc « une attitude qui est la base du vécu *habituel*, dans lequel la personne ne tourne pas son attention vers l'acte par lequel elle vise et atteint ce qui se donne à elle, mais seulement vers ce qui est donné » (Vermersch,

2001, p.2).

En ce qui concerne notre étude, le processus de réduction va consister à détourner son attention de ce dont parlent d'abord les éducateurs dans les « études de cas » : ce qui concerne les jeunes et de leur famille pour la focaliser vers ce que fait l'éducateur dans son activité professionnelle. Le résultat visé dans un premier temps par ce processus de réduction est la mise en évidence et la mise en mots de savoirs d'action.

Pour opérer cette réduction, c'est à dire pour orienter notre attention vers les savoirs cachés dans l'agir professionnel, il va donc falloir que nous nous détachions de ce qui habituellement attire d'abord notre attention dans les histoires racontées, et quand je dis « nous » ce sont les éducateurs et nous, les chercheurs. Car nous avons une fascination à découvrir l'extraordinaire complexité et la densité humaine de chacune des prises en charge, de chacun des suivis de mesure, qui font que, dans un premier temps, nous sommes surtout accrochés par cela : l'histoire des jeunes, l'histoire de leur famille, leur devenir.

Et au niveau des éducateurs, c'est ce qui vient en premier lieu quand ils échangent sur leur métier. C'est-à-dire qu'il y a d'abord dans les verbalisations spontanées sur les pratiques un récit, souvent passionnant, toujours émotionnellement fort, et il va falloir ensuite sortir de cette première écoute du récit pour nous tourner vers l'activité de l'éducateur et en dégager des savoirs d'expérience. Ce cheminement retrace très précisément l'évolution qu'il a fallu suivre dans les entretiens pour passer de premiers récits orientés sur le vécu d'autrui à un retournement réflexif menant les professionnels à décrire leur manière de faire dans la situation évoquée. Autrement dit, il a fallu passer de récits en troisième personne documentant le parcours des jeunes et des familles à des descriptions en première personne explicitant l'activité effective des professionnels.

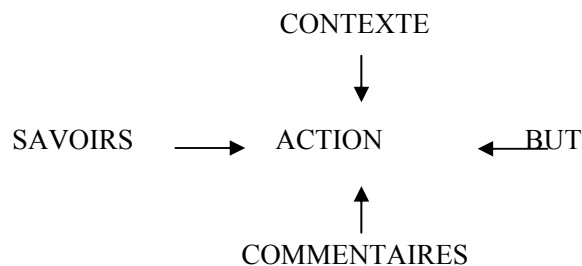
En entretien d'explicitation, le professionnel va donc avoir à être accompagné, guidé, pour orienter son attention non plus sur le jeune mais sur lui-même, sur ce qu'il fait lui, dans la situation singulière qu'il évoque, et pour faire émerger son activité dans toute sa complexité, la manière dont il perçoit la situation et la manière dont il intervient en conséquence.

Il y a en fait plusieurs réductions à opérer par rapport à un récit de pratique, plusieurs mouvements de ré-orientation de l'attention à mettre en place pour aboutir au résultat attendu de la réduction : la mise en évidence des savoirs d'action des professionnels.

Par rapport à un récit de pratique,

Première réduction :

- laisser de côté les informations satellites de l'action pour orienter son attention vers ce qui est dit de l'action



Seconde réduction :

- Repérer les verbalisations portant spécifiquement sur l'action : les verbes d'action
- Mais aussi les assertions en troisième personne qui expriment le résultat d'un traitement de l'information contextuelle.
- Enfin, les formulations laissant entendre de l'implicite : « j'ai senti que », « j'ai fait ça à l'intuition » etc.

Une fois cette réduction opérée, la mise en place d'un entretien d'explicitation visera à

- obtenir une parole en première personne : « Et quand il... , toi, qu'est-ce que tu fais ? »
- faire émerger les savoir-faire par relance sur les verbes d'action (« fragmentation de l'action » selon l'expression de P. Vermersch)
- faire retrouver les prises d'information qui ont donné lieu à une assertion sur autrui

(« *Il voulait nous manipuler* » - « *A quoi as-tu su qu'il voulait vous manipuler ?* »)

Du récit spontané à l'explicitation d'un moment de pratique on passe donc à une orientation de l'attention du sujet de l'extérieur vers l'intérieur, de la périphérie vers le centre, de ce qui est perçu d'autrui vers l'activité de perception et de régulation du professionnel, d'une verbalisation en troisième personne à une description du vécu en première personne, en parole subjective.

On peut distinguer

- le processus de réduction quand il s'opère dans l'écoute ou la lecture d'un récit spontané de pratique : il s'agit d'entendre l'implicite, ce qui manque comme information sur les savoirs d'action mobilisés dans la situation décrite.

- et le processus de réduction guidé par le questionnement de l'intervieweur en entretien d'explicitation, qui permet d'obtenir une lisibilité plus grande des prises d'information et des manières d'intervenir, pour donner lieu ensuite au déploiement descriptif de la complexité de l'activité .

L'un des moyens de s'approprier ce processus de réduction est d'apprendre à mener un entretien d'explicitation.

Quand il s'agit de déceler dans un récit les savoirs d'action, un autre moyen pédagogique pour comprendre rapidement le processus et le résultat de la réduction est de travailler au surlignage avec des feutres de couleur en lisant des récits de pratique et/ou des entretiens transcrits

On peut surligner :

- dans un premier temps les informations satellites de l'action (contexte, but, savoirs de référence, commentaires)

- puis en se centrant sur le cœur de l'activité : les prises d'information et leur traitement d'une part, les prises de décision et les modes d'intervention qui en résultent d'autre part.

Les réunions intermédiaires d'octobre et de décembre ont donc été un travail de relecture des extraits. Il a été distribué des feutres fluo de couleur aux personnes présentes et nous avons relu et surligné. Par souci de simplification, pour le surlignage, nous n'avons retenu comme énoncés visés par la réduction que trois couleurs pour les buts (en jaune), les prises d'information (en vert) et les modes d'intervention (en orange).

Ce repérage a donné lieu à des échanges assez denses. Par exemple, où mettre tout ce qui relève du travail mental ? Cela fait partie intégrante des savoirs d'expérience et cela se joue à tous les niveaux. En effet, je prends de l'information, j'identifie, j'évalue, je fais un diagnostic sur la situation telle qu'elle se présente, sur le jeune ou la situation de la famille, je me dis un certain nombre de choses, je convoque mon expérience, je prends une décision et ainsi de suite. Donc à chaque fois un travail mental important qui est d'autant plus intéressant qu'on en trouve parfois des descriptions fines dans certains entretiens d'explicitation.

Ce travail a vraiment contribué à donner un matériau et un mode de travail commun entre éducateurs et chercheurs. Il y a eu des temps de discussions ardues et de partage sur ce qu'il convenait de surligner de telle ou telle couleur et où les éducateurs ont véritablement acquis un statut de co-chercheurs. Le but étant d'instaurer un travail partagé pour que se mettent en place sur des bases méthodologiques communes le travail avec Richard Wittorski, à partir de février.

2.5. Amorcer le travail d'analyse réflexive

Réunion du 9 janvier 2007.

A la fin de la phase intermédiaire, le travail d'analyse réflexive a été amorcé à partir de la lecture d'extraits d'entretiens et d'extraits des réunions précédentes. Cette réunion a permis de mieux cerner la dynamique réduction / résonance avec la nécessité pour l'animateur de la séance de freiner et de canaliser le « rebondissement » à partir de presque chaque phrase d'un extrait, chaque participant ayant immédiatement à l'esprit plusieurs exemples, par analogie avec ce qui venait d'être lu. Nadine Faingold a résumé ce « tournant de la recherche » lors d'un séminaire CNAM-PJJ début février 2007, à la veille du début de la seconde phase de formalisation des savoirs professionnels :

« A partir du moment où l'on a fait émerger un certain type de mots-clé correspondant à des savoirs diagnostics ou à des modes d'intervention experts, cela rebondit immédiatement. C'est d'ailleurs ce que nous avons favorisé au cours de cette phase intermédiaire. Quand j'évoque un jeune dans la toute puissance, plusieurs exemples viennent immédiatement : moi aussi, je me suis trouvé face à ce type de situation et voilà comment j'ai géré. Et nous repartons dans une histoire. Il y a donc un travail constant qui consiste à aller dans les histoires et d'en faire émerger des points communs, des invariants, et en même temps le danger serait d'en rester à l'abstraction sans redonner à chaque fois des exemples

singuliers. C'est-à-dire qu'il y a un travail de description des pratiques, un travail de mise en évidence de savoirs d'expérience que l'on peut inférer de ces pratiques, et autant que possible dans ces réunions où praticiens et chercheurs essaient de les extraire. Puis un travail de résonance qui fait qu'il y a un écho, des exemplifications multiples qui viennent. Nous sommes constamment dans ce double mouvement, et j'espère que nous arriverons à garder les deux...Prendre les exemples comme point de départ, faire émerger les savoirs d'expérience et puis, par résonance, trouver d'autres exemples...

...Pour terminer, je trouve ce dispositif extrêmement intéressant car les éducateurs qui travaillent avec nous ont envie de venir parce que ça les réinstalle dans leur identité professionnelle d'éducateur et que cela a une tout autre fonction que les analyses de pratique où nous sommes tout le temps sur ce qui ne va pas et sur les problèmes. Là, nous sommes vraiment sur ce qu'ils savent faire et les valeurs qui les portent. Je crois que c'est une autre modalité de partage des pratiques à partir de l'analyse de l'activité. »

3. D'un dispositif de recherche à une dynamique de formation

Une réflexion spécifique sur l'articulation entre l'avancée de la recherche concernant l'analyse de l'activité des éducateurs et la problématique de la formation à la pratique réflexive a été rendue possible par l'existence de deux stages à statut expérimental animés par Nadine Faingold à Lyon en 2005, et 2006, c'est-à-dire pendant la première phase et la phase intermédiaire de l'étude. Ces deux stages qui se sont tenus au P.T.F. de Lyon

Suite à ces deux actions de formation qui s'adressaient à des formateurs-terrain, référents et tuteurs professionnels, une journée de bilan et réflexion sur l'articulation entre recherche et formation s'est tenue à Lyon dans le cadre de l'étude en mars 2007 .

Trois points forts ont été soulignés :

- l'intérêt de travailler sur des situations positives
- le sentiment de travailler sur le registre de l'identité professionnelle en travaillant sur les compétences en acte
- l'intérêt de groupes d'analyse de l'activité regroupant des éducateurs expérimentés et des éducateurs débutant dans le métier, fonctionnant à la fois comme des groupes de formation à la pratique réflexive et comme des ateliers de professionnalisation

4. Formation de formateurs à l'explicitation des pratiques

Le bilan des stages de Lyon a été repris et commenté lors d'un stage de formation de formateurs à l'explicitation des pratiques qui s'est tenu à Vaucresson.

Cette action de formation de formateurs a permis de mettre en place un dispositif ménageant un second temps de retour réflexif sur les pratiques explicitées, réitérant ainsi à petite échelle le dispositif de l'étude qui met bien en évidence l'intérêt de distinguer le temps du réfléchissement des pratiques et celui de la réflexion sur des matériaux ayant fait l'objet d'une première prise de conscience. En ce sens, le dispositif de l'étude peut effectivement être considéré comme la préfiguration de dispositifs de formation possibles.

Par ailleurs, ce stage a donné lieu à enregistrement et à transcription de trois entretiens portant sur des moments de pratique professionnelle en milieu ouvert. Ces trois descriptions de pratiques montrent bien la dynamique de réduction et de résonance qui peut s'opérer dans un groupe à partir d'un savoir professionnel, en l'occurrence identifié comme : « savoir déceler le véritable enjeu du travail éducatif ».

L'appropriation par des formateurs de la technique de l'entretien d'explicitation les rend aptes à animer des groupes d'analyse de l'activité travaillant sur les savoirs professionnels en construction, et à mieux accompagner individuellement les stagiaires dans les temps d'écriture réflexive sur les pratiques.

5. Remarques sur l'articulation recherche / formation

Afin de mieux cerner la professionnalité spécifique des éducateurs de la PJJ en milieu ouvert, le choix a été fait dans notre étude, de confier à des chercheurs formés à la méthodologie de l'entretien d'explicitation le premier recueil de données. Malgré une présentation de la démarche de l'explicitation préalable à chaque premier entretien avec un éducateur, il a fallu que les participants à l'étude fassent l'expérience de la position d'évocation et de la fragmentation de l'action pour comprendre expérimentalement l'enjeu de l'accès à des prises de conscience concernant leur pratique professionnelle. Le temps d'appropriation de la démarche de l'explicitation a en fait été assez long, les praticiens étant spontanément plus sur un registre de récit impliqué que sur un registre d'analyse fine

de l'activité. Il a fallu attendre la présentation méthodologique de la phase intermédiaire pour que tous soient vraiment au clair sur la technique de questionnement et sur les processus en jeu dans les différents temps réflexifs de l'étude.

En comparant les données recueillies de façon systématique en entretiens de recherche avec les données recueillies lors du stage de Vaucresson, nous avons remarqué que le fait pour des professionnels d'être eux-mêmes formés à l'entretien d'explicitation rend beaucoup plus rapide la mise en évocation et l'approfondissement de la description de l'activité effective.

Un autre point qui a pu parfois freiner le recueil de données pertinentes pour l'étude est que pour certains professionnels l'absence de lieux d'analyse de pratiques professionnelles a entraîné dans un premier temps (et malgré la consigne) une propension à évoquer des situations problème dont l'analyse n'était pas pertinente eu égard aux objectifs de la recherche.

En conclusion de la dynamique évocation –description – réduction – appropriation - résonance

Au terme de la première phase de l'étude, ce qui est apparu clairement, c'est l'importance pour des professionnels qui ont un rôle de formation d'opérer pour eux-mêmes un travail de réfléchissement des pratiques : c'est en se réappropriant la richesse de l'expérience acquise par un travail de mise au jour et de description de leur activité réelle qu'ils pourront le mieux accompagner ensuite des éducateurs débutants dans une pratique réflexive.

Passer d'un modèle théorie-pratique à une formation professionnelle fondée sur l'alternance pratique – réfléchissement - analyse réflexive – retour à la pratique, c'est peut-être en finir avec les pièges du terme transmission. Paradoxalement, c'est le retour sur soi qui permet de comprendre l'autre : c'est l'apprentissage de la posture réflexive qui rend possible la transmission.. Pour le praticien expérimenté, la condition pour communiquer son savoir-faire est d'abord d'en prendre conscience pour lui-même et de le décrire dans sa complexité. Du côté du débutant, la condition pour que le savoir-faire de son tuteur prenne sens est qu'il puisse faire le lien par analogie avec son propre vécu d'éducateur novice. L'expérience ne se transmet pas directement, mais par mise en résonance avec l'expérience d'autrui.

Nadine Faingold, 1^{er} octobre 2007

