

Dire le travail éducatif

Une analyse de l'activité des éducateurs
en milieu ouvert

Dire le travail éducatif

Une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert

Coordination
Nadine Faingold

Sylvie Debris,
Anne Flye Sainte-Marie,
Richard Wittorsky

Étude commandée par le département Recherche études développement de l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse (Enpjj) au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des Arts et métiers (CRF - Cnam)

Équipes de recherche impliquées :

- CRF - Cnam : Sylvie Debris, Nadine Faingold, Richard Wittorski
- Laboratoire interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la communication (Lisec), université de Nancy 2 : Pierre-André Dupuis, Gaëlle Espinosa, Anne Flye Sainte - Marie
- Groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience (grex - cnrs) : Jacqueline Iguenane, Francis Lesourd, Alain Mouchet, Nicole Peyret.

Comité de pilotage de l'étude : Nadine Faingold, Anne Flye Sainte - Marie et Richard Wittorski.

École nationale de protection judiciaire
de la jeunesse
16, rue du cuoir
BP 90114 59052 Roubaix Cedex 1
Secrétariat de rédaction / diffusion

Cnam CRF
Case 232 - 2, rue Conté
75003 PARIS

Les opinions émises dans ce rapport n'engagent que leur auteur.

Sommaire

Sommaire

Sommaire

Sommaire

Préface	8
Introduction	12
Première Partie – une mise en mots des pratiques professionnelles	15
A – L’entretien d’explicitation – Nadine Faingold	17
Chapitre 1 – Dynamique de la première phase d’étude.....	22
1. La description de l’activité réelle : les entretiens d’explicitation individuels.....	22
2. La phase intermédiaire de constitution d’un groupe de co-chercheurs.....	22
3. D’un dispositif de recherche à une dynamique de formation.....	28
4. Formation de formateurs à l’explicitation des pratiques.....	29
5. Remarque sur l’articulation recherche/formation.....	29
Chapitre 2 – Exemples d’entretiens d’explicitation : réduction et résonance.....	30
1. Deux entretiens autour d’une même situation éducative : le trajet en voiture.....	30
2. Autour de la compétence à savoir déceler le véritable enjeu d’une mesure.....	43
Chapitre 3 – Méthodologie de présentation des exemples.....	57
1. Vers un fichier thématique d’exemple de pratiques.....	57
2. Cinq présentations d’un même entretien.....	60
B – L’éducateur par lui-même – Pierre – André Dupuis et Anne Flye Sainte – Marie	77
1. La conduite de la recherche.....	78
2. Quels savoirs professionnels ou « compétence en action » pour l’éducateur PJJ en milieu ouvert.....	97

Deuxième partie – Le processus de construction du savoir professionnel par la formalisation de l’expérience.	109
A – Conceptualisation et formalisation de l’expérience – Sylvie Debris.	111
1. La construction d’un savoir spécifique : un enjeu majeur du processus de professionnalisation.	112
2. Un travail de co-production : de la conceptualisation de l’activité des éducateurs à la formulation des savoirs professionnels.	126
3. Inférence de connaissances à partir des discours produits.	148
B – Les voies de la professionnalisation – Richard Wittorski.	153
1. La professionnalisation : définition et contours.	154
2. Voies de professionnalisation et place de l’analyse réflexive de pratiques dans ces voies.	155
3. Les éléments de professionnalité en jeu dans ces voies.	159
4. Professionnalisation des individus, des activités et des organisations.	161
5. Professionnalisation conjointe des individus et des activités : contribution de l’analyse des pratiques.	162
Bibliographie générale.	163

P Préface préface

En 2005, le Département recherche études et développement du CNFE-PJJ a souhaité que soit réalisée une étude sur les pratiques éducatives en milieu ouvert dans le cadre judiciaire, axée sur la professionnalité des éducateurs de la PJJ et qui mette l'accent sur les processus de professionnalisation et les compétences constitutives de cette professionnalité.

Le contexte de l'appel d'offres.

Deux éléments contextuels poussaient le Département à lancer cette étude :

– une profonde crise des références semblait affecter les professionnels, due en grande partie à un changement de la nature juridique des mesures confiées aux services du secteur public. En l'espace de 6 ans (si l'on prend comme référence le CTPN de 1995 sur le milieu ouvert) la proportion des mesures au pénal et des mesures au civil s'est inversée au net bénéfice des premières, due à l'augmentation des mesures de probation et de peine initialement applicables aux majeurs. Beaucoup de professionnels ont vu d'un oeil inquiet le rapprochement de termes de la justice des mineurs jusqu'ici tenus à distance (mesure pénale et mesure au pénal) ; par un renversement doctrinal, l'éducatif rentrait au service d'une politique pénale de la délinquance des mineurs, plus répressive. Le désarroi est d'autant plus grand, que le secteur du milieu ouvert s'est historiquement construit sur un modèle culturel d'une justice des mineurs protectrice, dominé par la mesure phare de l'assistance éducative, l'AEMO ;

– au même moment, de nouvelles générations de professionnels étaient recrutées, qui s'apprêtaient à exercer dans les services de milieu ouvert, en quête des principes qui guident l'action éducative, de méthodologie d'intervention, d'outils, et de méthodes de conduite de l'action éducative. L'administration partageait ce souci, comme en témoigne deux documents sur la nécessaire structuration de l'action éducative en milieu ouvert (Etude de l'organisation du travail dans 20 services du secteur public exerçant des mesures judiciaires dites de milieu ouvert, Août 2002, et Rapport de la commission nationale sur le milieu ouvert, Décembre 2002). Une réponse à ces préoccupations fut en grande partie apportée par le référentiel mesures, mais elle ne pouvait à elle seule garantir la professionnalité de l'intervention en milieu ouvert ; elle devait être complétée par le transfert de connaissances et la transmission des savoirs d'action et d'expérience, détenus par les professionnels sur les terrains aux nouvelles générations ; entreprise beaucoup plus aléatoire et incertaine, faute de formalisation de pratiques reconnues par les professionnels eux-mêmes. C'est donc vers ces professionnels que nous avons décidé de nous tourner, pour savoir quelles compétences ils mobilisaient dans le réel de leur activité.

Nous souhaitons que la recherche nous éclaire sur deux questions : « Comment parler de son métier ? », en vue d'en assumer la transmission, et : « Comment penser ensemble son métier ? » en vue d'en assurer la reconnaissance. L'analyse de l'activité nous semblait la méthode la plus adaptée pour tenter de répondre à ces deux questions, qui renvoient à deux grandes préoccupations de la formation concernant les pratiques professionnelles : transmettre et conceptualiser/ formaliser.

Les attentes

Le Département recherche études développement avait formulé l'hypothèse qu'à partir du recueil de la parole des professionnels, selon une méthodologie propre à la recherche, il était possible de dessiner les contours d'une professionnalité des éducateurs en milieu ouvert à la PJJ. L'objectif était de faire résonner l'amplitude des compétences et des savoirs d'expériences qui constituent cette professionnalité, sachant que le secteur d'intervention en milieu ouvert est marqué par des pratiques individualisées réputées peu visibles, implicites et usant de « l'indicible de la relation éducative ».

La deuxième hypothèse que l'on souhaitait voir vérifier par la recherche, était qu'un dispositif de recherche d'analyse de l'activité pouvait préfigurer un dispositif de réflexivité sur la pratique.

Sur ces deux points, le résultat de la recherche nous fournit de précieuses indications et nous incite à poursuivre dans cette voie d'exploration, par le biais de sa prolongation dans la formation. Une présentation de la recherche à destination des concepteurs de la formation et des formateurs va dans ce sens, en tentant de distinguer les différents niveaux de réflexion par rapport à l'action, établis par la recherche. Deux dimensions se déclinent tout au long de la recherche. Une première étape met en lumière l'irréductible particularité de l'exercice du métier, l'expérience singulière et unique de la rencontre, la seconde étape insiste sur le nécessaire dépassement de cette singularité, par la confrontation et l'échange collectif, vers l'accès à un niveau de généralité.

I. CONSCIENTISATION ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

En écho à l'expérience : la résonance

Cette étude, résultat d'un long travail de coopération entre chercheurs et professionnels, peut à notre avis préfigurer un travail de réflexion menée en formation. Dans une formation en alternance, une grande partie des apprentissages du métier se fait en stage au contact des professionnels et la question de la communication et de la transmission des pratiques se retrouve au centre du processus d'apprentissage. Un certain nombre d'administrations (de la santé, de l'éducation et du social) ont fait le choix d'un encadrement et d'un accompagnement de la formation des stagiaires par leurs pairs. Encore faut-il que les professionnels y soient-ils préparés. A quelles conditions le stage est-il formateur ? Ce qui revient à se demander comment les professionnels peuvent faire part de leurs savoirs d'expérience. Par l'exemple sur le terrain ? En venant témoigner de leurs pratiques en formation ? Dans ces deux cas le coefficient pédagogique est faible et souvent décevant au regard de l'investissement. Et si la question de la transmission était moins le centre des préoccupations d'apprentissage que la confrontation des expériences comme mode de construction de sa professionnalité ?

Des témoignages, des exemples, des récits, des descriptions de situations, il y en a beaucoup dans le rapport, recueillis au fil des entretiens, mais ils le sont suivant une méthodologie stricte, selon laquelle la mise en mots et l'expression des savoirs d'action suivent une dynamique qui va de l'explicitation à la réduction et à la résonance.

Au-delà des témoignages, des exemples et des récits, mais à travers eux, il y a une tension, une attention soutenue, pour que se détachent des savoirs exprimés sous forme des mots clés dans un premier temps. La singularité propre à la prise en charge éducative, l'expérience personnelle de la rencontre, traduite par des entretiens d'explicitation, se prolonge et jamais ne s'abolit totalement dans le généralisable mais tend à se réduire dès lors qu'elle est mise à l'épreuve de la mise en commun et de la confrontation entre professionnels.

L'expérience personnelle peut-elle faire écho à d'autres expériences pour fonder un espace commun de professionnalité ? Expérience heureuse ou malheureuse, mais toujours expérience professionnelle, car les professionnels ont besoin de savoir qu'au-delà de l'implication, de l'engagement personnel et des interactions en jeu, il s'agit bien d'un exercice professionnel.

Les entretiens d'explicitation indiquent la direction dans laquelle travaillent les professionnels, et au fil des récits et de leur trame narrative, se découvrent les savoirs d'action. L'éclairage vise à favoriser la prise de conscience de ce qui se fait réellement; il projette une lumière rasante sur l'activité et non pas une percée plongeante sur l'acte éducatif, sans souci interprétatif des situations. En effet, c'est un travail qui se distingue par ses qualités exploratoires sur les manières de faire. L'éclairage se fait sur les processus intimes tout autant cognitifs qu'affectifs, quand le sujet est confronté au réel, et dévoile les composantes de son activité (prise d'information et prise de décision). Cette première étape correspond à un processus de conscientisation.

En termes de théorie de la connaissance, la recherche procède d'une approche phénoménologique et cognitive, travaillant à partir de la perception des choses pour rendre visible ce qui est caché à la conscience. Elle s'éloigne d'une démarche type intervention psychosociologique, ou clinique, dans la

mesure où elle ne vise pas à la transformation des acteurs dans des enjeux relationnels, mais dans les liens entretenus avec leur propre travail.

Ce travail exploratoire creuse la question de la légitimité d'un savoir professionnel : une confiance qui se gagne au fil du récit, par un travail de lecture en balayages successifs sur le même texte d'un entretien portant sur une situation, et qui apparaît comme le nouveau signe de la mise en valeur des activités. L'analyse de l'activité dans laquelle s'inscrit la recherche donne à l'expérience un statut théorique et pratique pour la formation; le retour sur sa propre expérience est un passage obligé, par lequel le sujet donne une existence à son travail, afin qu'il devienne acteur éclairé de son propre travail. La première question qui est ici posée est de savoir quelles sont les conditions de résonance de l'expérience.

Le champ des compétences professionnelles.

Le recueil d'extraits d'entretiens débattus dans un cadre collectif a pu mettre en évidence les compétences qui selon les professionnels caractérisent leur intervention en milieu ouvert. Avec le premier type de réflexion collective, assimilable à une analyse de la pratique, les professionnels ont dégagé les cadres, les principes et les contraintes qui identifient selon eux le cœur du métier et dont on peut déduire une série de savoirs et de compétence en action. Ils intègrent par là même à la professionnalité les tensions (temporelles...) les paradoxes générés par l'exercice du métier au quotidien dans les compétences et leurs savoirs. Ils fixent des règles de conduite (anticipation, préparation...) de leur action et s'avancent sur le terrain de l'éthique professionnelle en abordant avec prudence et gravité la question de leur responsabilité engagée par rapport aux mineurs et à leur famille, définissant spécificité et limites du champ de leur intervention. Une démarche susceptible de donner du sens à leur action. La délimitation d'un champ professionnel d'intervention, à partir de compétences en actes et de savoirs d'expérience repérés, dans le domaine aussi délicat que celui de l'éducation, ouvre à la détermination de stratégies « éducatives » dans lesquelles les professionnels se reconnaissent.

Les limites de la recherche

Si la recherche valorise le rapport qu'entretiennent les professionnels avec leur travail, elle ne se livre pas à une analyse de fond sur les ressorts de l'action éducative, en particulier sur la question de l'acte posé par le professionnel en situation éducative, telle qu'elle a pu être abordée avec la notion de « clinique éducative », et dont la signification prend en général sa source à l'articulation du réel et du symbolique. En l'occurrence, l'acte professionnel est provisoirement détourné de son but pour être lui-même l'objet d'analyse et de conceptualisation, avec une mise en sommeil de la question du rapport à la subjectivité et à l'inconscient des sujets.

En ayant fait le choix, pour éclairer les compétences en cours, d'en appeler à des expériences plutôt réussies et au témoignage de professionnels confirmés, la recherche ne se centrait pas sur la question récurrente de la résolution de situations problèmes, de même que des pratiques récentes, liées à des mesures pénales, risquaient de ne pas apparaître, laissant l'impression par exemple que l'essentiel de l'activité des éducateurs est consacré au travail avec les familles. De ce point de vue la recherche reflète l'état actuel du travail en milieu ouvert, quand on s'adresse à certains professionnels qui veulent réfléchir et font valoir leur compétence en actes qui, à l'occasion de la recherche, sont mises au jour ; mais l'étude n'avait pas la vocation de dire ce qu'est le milieu ouvert en général à la PJJ, et encore moins la prétention de définir les contours du milieu ouvert à la PJJ, en érigeant en modèle d'intervention les savoirs liés aux compétences. Dans quelques années, une enquête identique conduite auprès des professionnels des nouvelles générations, donnera certainement un aperçu tout à fait différent des manières de faire et de procéder des professionnels, en fonction de l'évolution des pratiques, liée au fait que le milieu ouvert se recompose dans le champ pénal, alors qu'il s'est construit plutôt en référence au champ de l'assistance éducative.

La méthodologie utilisée par la recherche ne se prononce pas sur la nature juridique des mesures, ni sur la fonctionnalité de leur mise en œuvre, simplement elle permet qu'émerge les éléments d'une professionnalité éducative qui pourrait être un facteur et un acteur du changement, au même titre que les évolutions législatives et de l'environnement institutionnel, qui elles, s'imposent aux professionnels. En insistant sur « les savoirs cachés dans l'agir professionnel », l'étude s'intéresse aux processus de professionnalisation, et trouve sa justification dans le cadre de la formation. En effet, la méthodologie et le dis-

positif qui encouragent la réflexivité, peuvent s'appliquer à la diversité des situations auxquelles les professionnels sont confrontés, et s'adapter aux évolutions législatives et institutionnelles. Il suffit pour cela d'élargir et d'enrichir la classe de situations qui figurent comme l'une des données de base de la recherche.

II. RÉFLEXIVITÉ ET SAVOIRS PROFESSIONNELS

Une ouverture de la recherche : la construction de savoirs professionnels

L'énoncé de savoirs professionnels par les professionnels eux-mêmes se fait suivant un nouveau processus de réflexion et de validation collective, après débat et accord. Un savoir professionnel est une production socialement reconnue et le résultat d'une élaboration collective. Les trois axes sur lesquels les professionnels ont travaillé sont considérés comme représentatifs et spécifiques de leur métier. Aux trois situations d'activité, s'est ajoutée une séance sur la question de la posture professionnelle

Au terme de cette partie, surgit une série de questions. Y a-t-il des connaissances spécifiques à l'action éducative qui légitimeraient une fonction d'expertise dans un champ qui se situe à l'articulation du judiciaire et de l'éducatif? En quoi participe-t-elle de la question plus générale de l'éducation? Quel serait alors le statut des connaissances mobilisées dans le cadre de l'activité professionnelle éducative? La combinaison de connaissances à des fins de pratique, qui visent à appréhender les situations dans leur globalité et leur dynamique, et qui touchent à des domaines aussi divers que l'institutionnel, le social, l'individuel et le familial, mais aussi connaissance de soi, n'est-elle pas la marque de la spécificité du métier en milieu ouvert? Leur formalisation est-elle susceptible de modifier les pratiques, dans la mesure où le regard que les professionnels ont des personnes rencontrées dans le cadre de leur intervention est construit par ces connaissances, et qu'elles peuvent donner un sens à cette intervention? Les connaissances touchant aussi bien aux publics concernés qu'à l'exercice du métier, le praticien réflexif n'engage-t-il pas sa responsabilité sur le mode d'une éthique de la connaissance? Pouvons-nous faire l'hypothèse qu'aujourd'hui une partie des savoirs éducatifs repose sur un art de l'énoncé, de l'énonciation et de la justesse de la formulation, se substituant ou plus simplement renouvelant, en l'encadrant, la question de la relation éducative?

Dans ce sens, la recherche s'inscrit dans une tendance forte qui considère l'intervention en travail social auprès de publics en difficulté, passant par le langage, comme une co-construction; on cherche moins à résoudre un problème en agissant sur des causes précises identifiées par des savoirs extérieurs, qu'à être attentif aux conditions dans lesquelles la rencontre s'effectue, aux effets du cadre, tenant compte des contextes culturels mais aussi à l'environnement de travail, en évaluant les critères, les moyens mis en œuvre et la vérification des objectifs que l'on se fixe. La recherche nous incite à poursuivre le travail en formation dans deux directions: d'une part, la maîtrise de l'oral (déterminante pour la stratégie éducative), du jeu des langages, des modalités d'énonciation, de l'accès à la parole, de ses usages, des mots qui expriment des sentiments et parlent d'univers culturels, d'autre part, la maîtrise des modalités de restitution par l'écrit. L'écrit est le lieu de l'agencement des connaissances, qui trace un espace circonstancié, limité, d'échanges, où se construit le sens de l'intervention.

Enfin, la recherche nous invite à accélérer un changement dans notre rapport aux connaissances et aux savoirs, pour un nouvel horizon conceptuel: le bouleversement du rapport entre théorie et pratique, les savoirs pratiques trouvant leur propre champ théorique et conceptuel. Encore faut-il savoir quel lieu pourraient les accueillir. La dernière partie nous fournit un cadre de réflexion sur les différents cercles de la professionnalisation par rapport auquel pourrait s'élaborer un dispositif de formation consacrée à la réflexivité et aux analyses de pratiques.

Jean-Pierre Jurmand

Introduction

Cette 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 [1974] dans sa Théorie des étapes de la prise de conscience et formalisés par Pierre Vermersch [1994] dans son ouvrage sur l'entretien d'explicitation :

- 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.

RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Comme le montre le rapport de la commission nationale sur le milieu ouvert publié en 2002, plusieurs facteurs liés à l'évolution des pratiques éducatives auprès des jeunes justiciables ou en danger justifient l'importance d'une exploration fine des compétences constitutives de la fonction d'éducateur de la Protection judiciaire de la jeunesse en milieu ouvert. L'exploration menée dans le cadre de l'étude a donc concerné la compréhension de ce qui constitue le cœur de l'activité de l'éducateur PJJ en milieu ouvert, à savoir l'établissement de relations éducatives avec les jeunes accompagnés et leurs familles.

La fonction éducative du professionnel PJJ est peu identifiable comme telle, car elle s'établit selon des modalités toujours singulières, en fonction de la trajectoire particulière du jeune, issu d'un contexte social et d'une histoire familiale qui n'appartient qu'à lui, et en fonction de la personnalité et du vécu propres de ce jeune. Il n'y a pas deux suivis identiques, et pourtant l'objet de l'étude a été de repérer à travers la diversité des accompagnements, d'éventuels « schèmes » de lecture des situations, et peut-être de construire une typologie de la diversité des modes d'intervention.

Un certain nombre d'aspects des pratiques éducatives sont peu observables. D'une part, en raison du fait que la relation éducative se construit en grande partie au cours d'entretiens individuels ou avec les familles où la présence d'un observateur n'est pas possible ; d'autre part, parce qu'elle ne passe pas par l'usage de techniques spécifiques qui seraient mobilisés de façon régulière d'une situation à l'autre et qui les rendraient observables. Le caractère singulier des situations rencontrées lors des accompagnements assurés par l'éducateur rend difficile l'identification de régularités dans ses modes d'intervention. Il peut *a posteriori* se forger une conscience de la réussite (ou de l'échec) de ses interventions, mais sans forcément pouvoir en déceler les raisons précises et sans pouvoir toujours en dégager des leçons pour les interventions à venir. Il y a comme une compréhension souterraine des ressorts positifs d'un accompa-

gnement réussi, mais qui reste perçue comme de nature essentiellement « intuitive ». Il s'agissait donc d'entreprendre, selon les termes de l'appel d'offres, une « archéologie de la relation éducative » afin d'identifier le « savoir caché dans l'agir professionnel », terme que nous empruntons à Schön pour désigner cette forme d' « intelligence en action » quasi souterraine, qui permet au professionnel d'apporter des réponses pertinentes aux situations qu'il a à gérer.

Nous avons tenté ainsi d'accéder aux compétences en action des éducateurs au cour des relations éducatives établies, en identifiant les dimensions auxquelles les éducateurs sont attentifs et qu'ils prennent en compte dans les démarches d'accompagnement éducatif et d'application des mesures pénales ; les prises d'information opérées pour orienter les interventions ; les savoirs d'expérience mobilisés ; les actions (actes de langage et actions concrètes) posées et les effets en retour attendus ou observés chez les jeunes et leurs familles ; les questions qu'ils se posent face à la complexité et à l'indétermination des situations et dans la confrontation à la liberté des sujets d'adhérer ou de se dérober à la relation.

Au-delà de cette mise au jour des compétences en action permettant l'efficacité des interventions, mais le plus souvent totalement intériorisées et mobilisées de façon souterraine, une deuxième exploration a été entreprise non plus sur ce qui est vécu et mis en œuvre au cour même de la pratique, mais en direction de ce qui peut être pensé et formalisé à partir de ces interventions, et de ce qui est échangé voire transmis autour de la pratique proprement dite.

Nous faisons ici l'hypothèse que les éducateurs de la PJJ, individuellement, et peut-être collectivement, disposent d'un capital de savoirs d'expérience et de connaissances sur les publics et sur les situations vécues, leur permettant de trouver des réponses adaptées aux situations toujours singulières auxquelles ils sont confrontés.

A partir de la mise en mots du réel de la pratique éducative par la conduite d'entretiens d'explicitation il s'est agi de permettre à des praticiens expérimentés d'élaborer des formalisations de leur vécu, une typologie des situations rencontrées, des manières dont ils les résolvent, dans la perspective d'établir un corpus de savoirs d'action suffisamment généralisables pour constituer un cadre de références communes aux professionnels de la PJJ intervenant en milieu ouvert, support possible d'une « pédagogie de l'intervention éducative » auprès des éducateurs débutants.

Le dispositif de recherche visait à permettre à un collectif de praticiens expérimentés d'initier par eux-mêmes, à partir de leur expérience, une élaboration conceptuelle des composantes de la relation éducative, en travaillant à la formulation de principes sous-jacents, de savoirs de référence, de questionnements fondateurs, mais aussi des valeurs incarnées dans les actes posés. Cette pratique réflexive ancrée sur les situations vécues et sur les différentes facettes de leur activité devrait contribuer à la définition d'éléments constitutifs de leur identité professionnelle.

Nadine Faingold

Première partie
Première partie

***Une mise en mots
des pratiques professionnelles***

A – L'entretien d'explicitation

Nadine Faingold

CHAPITRE 1

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION : UN CHOIX MÉTHODOLOGIQUE POUR LE RECUEIL DE DONNÉES

Nous avons fait le choix de l'entretien d'explicitation comme démarche privilégiée d'accès aux savoirs d'action explorés dans la présente étude. L'enjeu est bien ici d'accéder à l'activité réelle, à ce qui se joue dans la complexité de l'interaction éducative, au cours du travail relationnel que mène dans la durée l'éducateur en direction du jeune et de sa famille.

Le but est de travailler non pas sur des représentations déjà construites, ni sur ce que les praticiens peuvent dire de ce qu'ils font à partir de rationalisations ou de la reprise d'un discours partagé, marqué par la culture professionnelle de référence, ce que Schön désigne par le terme de « théorie professée », ni sur des généralisations sur le métier, ni sur ce qui relève du travail prescrit.

Selon l'approche de la science-action [Schön, Argyris], le praticien expérimenté dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet de s'adapter à chaque situation professionnelle, et de trouver une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. Cette compétence relève de savoirs d'expérience que le praticien expert met en œuvre quasiment « à son insu », car il n'en a pas spontanément conscience. (Ce que Schön et Argyris appellent la « réflexion dans l'action »).

La pratique est en effet opaque à elle-même. Les praticiens les plus expérimentés ne savent pas d'emblée formuler le « comment » de leurs modes d'intervention, l'enchaînement de leurs prises d'information au cours de la situation et des prises de décision qui en résultent. La conceptualisation des savoirs d'action et des savoirs professionnels ne peut se faire qu'à partir de la mise au jour, de la formalisation et de la validation des savoirs « cachés dans l'agir professionnel » [Schön], ou encore des « savoirs tacites » [Polanyi] entendus comme relevant d'identifications, de mises en relation, et de gestes d'exécution opérés spontanément, sans que nous ayons à y penser avant ou pendant l'exécution.

L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la prise de conscience et à la verbalisation des composantes implicites de l'action à partir de la description pas à pas du vécu subjectif et de ce qu'il mobilise dans un moment singulier de pratique. La description de l'activité effective est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement poursuivis, l'identité effectivement manifestée. » [Vermersch, 1998].

Nous faisons l'hypothèse que l'approche de l'entretien d'explicitation permet de rendre le tacite plus « loquace », par la mise au jour des savoirs cachés de l'activité. En permettant au sujet de se resituer dans l'évocation du moment exploré par un appel à la mémoire concrète, l'entretien d'explicitation rend possible la réémergence d'éléments qui ne sont pas immédiatement accessibles et devrait permettre ainsi l'accès à des prises de conscience fortes quant aux éléments implicites de la relation éducative dans son expression concrète.

Très précisément, si l'on se réfère à la théorie piagétienne de la prise de conscience, il y a deux modalités distinctes de retour sur un vécu passé qui correspondent selon nous : le réfléchissement, puis dans un second temps la réflexion qui porte sur des éléments déjà conscientisés et verbalisés.

Le processus de réfléchissement permet de recontacter le moment évoqué sous formes de représentations non-encore verbalisées (réminiscences sensorielles, mentales, cognitives), puis de le mettre en mots c'est à dire d'explicitier l'implicite. Cette forme de description de ce qui réapparaît à la conscience constitue un « renversement sémantique » [Piguet, 1975 et Vermersch, 2000b] : l'expérience revient sous forme de ressouvenir avant même que des mots puissent l'exprimer. Il s'agit de partir de l'expérience re-vécue pour aller vers la mise en mots au lieu de mettre d'emblée du langage sur des représentations du passé. Le renversement sémantique permet l'émergence de prises de conscience nouvelles sur le vécu passé, revisité en évocation. Cette démarche permet d'éviter l'application au réel de modes d'appréhension pré-construits.

Nous sommes donc ici sur un autre registre que celui des réponses habituelles recueillies en situation d'entretien classique qui restituent souvent le souvenir sous forme de commentaires structurés par des catégories pré-existantes. Cette mise au jour des éléments implicites des savoirs cachés de l'activité

éducative par l'explicitation de moments spécifiés de la pratique dans sa composante relationnelle correspond au premier volet de la recherche.

Le second volet correspond à un processus de réflexion s'opérant sur les données recueillies en explicitation, et suppose un travail collectif visant la formulation de savoirs professionnels, mais aussi de valeurs et d'enjeux partagés relevant de l'identité professionnelle des éducateurs de la PJJ.

Pour le second volet de l'étude nous sommes donc partis systématiquement de la transcription des premiers entretiens individuels menés auprès des éducateurs. Pour tendre vers une formalisation des savoirs d'action, il s'agit de partir des verbalisations issues des prises de conscience favorisées par les entretiens d'explicitation, et non de rationalisations a posteriori pouvant reposer sur des éléments stockés de manière lacunaire, voire faussés par des élaborations secondaires. Ce qui est en question ici est donc bien la qualité des verbalisations recueillies en entretien. L'accompagnement vise à obtenir une parole descriptive au plus près du vécu, se distinguant clairement des justifications, rationalisations, et autres discours attendus ou conformes à l'institution.

En entretien d'explicitation, la première exigence consiste à identifier et à distinguer deux modes de verbalisation :

– la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication (conversation, récit, dialogue, explication, justification, commentaire). Dans ce cas, le sujet communique des représentations déjà construites, souvent avec des formulations généralisantes (voire sous forme de généralités avec des marqueurs linguistiques repérables comme « il faut », ou l'utilisation de la seconde ou de la troisième personne), sous la forme d'un discours rationalisé déjà plus ou moins construit ;

– et la position de parole incarnée ou position d'évocation, parole en première personne où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis (c'est à dire non encore conscientisés) de son expérience. Comme le souligne Vermersch, [2000b] pour accéder à la description d'un vécu singulier, « la principale difficulté que l'on va rencontrer du point de vue de la technique du recueil des résultats est de ramener la verbalisation à la verbalisation d'un vécu et non pas d'une classe de ce vécu... Il s'agit d'opérer « une suspension (faire l'«*epoché*» dirait Husserl) de ma manière habituelle de nommer tout ce qui se présente pour laisser le temps et la chance à l'objet d'étude de se manifester. »... Se placer dans le cadre d'un renversement sémantique c'est donc « essayer de tourner son attention vers l'objet d'étude, vers son propre vécu, dans une manière où l'on se place à l'écoute de ce qu'il est, de ce qu'il exprime dans sa réalité propre. »

L'entretien d'explicitation crée précisément les conditions d'une rupture avec le mode de verbalisation habituel des professionnels lors d'entretiens, en induisant un ralentissement de la parole et une posture de disponibilité intérieure permettant au ressouvenir de l'enchaînement des micro-prises d'information et des micro-prises de décision en situation de se frayer un chemin vers la conscience. Le sujet quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers la mise en mot de ce qui lui apparaît à nouveau d'un moment évoqué, et pour découvrir, au sens fort du terme, ce qui se joue réellement dans la complexité de sa pratique.

Guide méthodologique

Guide méthodologique de l'entretien d'explicitation

1. LE CONTRAT DE COMMUNICATION

Mise en place d'une relation de confiance

La relation entre l'accompagnateur et le sujet nécessite une relation de confiance sans laquelle l'entretien d'explicitation, qui suppose que la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur, ne peut avoir lieu. Ce contrat de communication repose sur la confidentialité, le non-jugement, la bienveillance et le respect.

2. L'INCITATION À EXPLORER UN MOMENT SPÉCIFIÉ

Les formulations généralisantes donnent lieu à la sollicitation d'occurrences particulières du thème évoqué : un exemple, un moment, un contexte.

Un entretien d'explicitation visant l'analyse de l'activité dans le cadre d'une pratique professionnelle commence toujours par un récit. Ce premier récit est souvent embrouillé, enrichi de commentaires multiples, il laisse fréquemment affleurer l'émotion qui accompagne l'évocation de la situation. Le guidage en explicitation va viser à laisser de côté les généralités et généralisations pour guider vers l'exploration de ce qui s'est réellement passé dans un moment et un contexte spécifiés. « L'information détaillée sur une activité se trouve dans un vécu, et par définition un vécu est singulier, il a un site temporel unique et appartient à une personne et à une seule » [Vermersch, 2000].

3. L'APPEL À LA MÉMOIRE CONCRÈTE

Solliciter les éléments sensoriels du souvenir

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, la posture corporelle. Des questions larges du type « Qu'est-ce qui vous revient de ce moment » facilite le ressouvenir qui se présente souvent dans un premier temps sous forme vague, images floues, sensations, bribes sonores, petits flashes qu'il convient simplement d'accueillir pour que peu à peu à partir de ces éléments sensoriels, le sujet recontacte son vécu subjectif dans la situation de référence..

4. LA RECHERCHE D'UNE POSITION D'ÉVOCATION

Mettre en place les conditions d'un re-vécu

Le but de cette installation dans le contexte est d'accompagner le sujet dans une position de parole spécifique où il revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, en étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier. Cette position de parole se distingue du mode de communication verbale habituel en ce que l'accompagnateur joue un rôle de contenant mais pas d'interlocuteur. Expliciter ce n'est ni converser ni raconter ni expliquer : le sujet qui explicite n'est pas tourné vers l'autre mais vers lui-même, pour tenter de ressaisir et de mettre en mots les multiples facettes de son vécu dans un moment singulier. Il s'agit là d'une position de parole absolument spécifique que Pierre Vermersch a mis en évidence, la position position d'évocation, qui se caractérise par la présence au vécu passé, par le fait d'être en contact avec la situation évoquée. En particulier ce qui avait été implicite peut se déployer, permettant une description fine de l'activité en situation. C'est ce qui fait la spécificité de l'entretien d'explicitation. Le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il est davantage tourné vers lui-même dans un processus de réflexion qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu.

5. LA MISE AU JOUR DES ÉLÉMENTS IMPLICITES DE L'ACTION

L'entretien d'explicitation vise la prise de conscience et la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en ouvre dans la pratique en acte.

Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle interviennent beaucoup de verbalisations que Pierre Vermersch a désigné par le terme d'informations satellites de l'action : éléments de description du contexte, buts intentions ou objectifs, savoirs de référence, et surtout beaucoup de commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de rationalisations, de justifications, de jugements.

En revanche, il n'y a dans les récits spontanés des praticiens que très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'activité réellement mise en œuvre.

Pour rendre possible la prise de conscience des éléments implicites de l'activité l'accompagnateur va guider la personne depuis les informations satellites vers l'activité elle-même. Or quels sont les différents aspects de l'activité que l'on cherche à faire décrire par le sujet ? Que faut-il entendre par « activité » lorsqu'on explore en position d'évocation un moment de pratique professionnelle ?

Si l'on reprend à la suite de P. Vermersch le modèle TOTE (Test – Operation – Test – Exit) issu de la psychologie cognitive américaine et de la théorie du traitement de l'information, on peut concevoir une représentation simplifiée de la structure de l'activité :

(1)	PRISE D'INFORMATION – IDENTIFICATION
(2)	PRISE DE DECISION – EFFECTUATION

La ligne (1) correspond au traitement de l'information qui va être effectué par un sujet à partir de prises d'informations sensorielles. Le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales, l'un des points à élucider en explicitation va consister à rechercher les prises d'information par des questions du type : Comment savez-vous que ? A quoi reconnaissez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que... ? Par exemple si un éducateur affirme « Le jeune est angoissé ». Il convient de relancer sur les prises d'information : A quoi reconnaissez-vous que le jeune est angoissé ? (je vois que) Il bouge sur sa chaise, (j'entends que) il parle avec hésitation...

La ligne (2) correspond aux prises de décision (question : qu'avez-vous fait à ce moment là... Ex : j'essaie de le rassurer) et aux opérations d'effectuation (et quand vous essayez de le rassurer... Comment faites vous ?) qui donnent lieu à fragmentation, c'est à dire à une relance sur les verbes d'action visant une description aussi fine que possible de l'activité.

Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'action entre les prises d'information et les prises de décision, sachant qu'entrent en jeu dans l'épaisseur du vécu bien des éléments qui peuvent être explorés en simultanéité : ce que le sujet se dit intérieurement, ce qui se passe pour lui émotionnellement, ce qu'il perçoit, qui n'est pas au centre de son attention mais qui peut influencer sur ses prises de décision etc. L'entretien d'explicitation vise ainsi la prise de conscience et la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en acte.

6. l'accès au sens

Le primat de la référence à l'action est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement poursuivis, l'identité effectivement manifestée. Quel que soit le point, la question est de savoir comment il s'incarne, comment il se manifeste dans la vie, dans les situations. » [Vermersch, 1998]. On peut ainsi passer de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu. Les entretiens d'explicitation ont donc porté sur les activités effectives des éducateurs et plus précisément sur leurs activités effectives dans des contextes spécifiés : c'est à partir de l'analyse de la singularité de l'action de chaque acteur engagé dans un contexte particulier que pourront être inférés les savoirs d'action qui s'y incarnent.

CHAPITRE 1 DYNAMIQUE DE LA PREMIÈRE PHASE DE L'ÉTUDE

La première phase de l'étude 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 ces deux phases clairement identifiées au plan théorique et méthodologique, il a été nécessaire 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, 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 entre mai 2006 et janvier 2007, et donner ensuite 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

La première phase de la recherche Le recueil de données sur l'analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert a constitué la première phase de la recherche. Des entretiens individuels ont été menés et structurés par la formulation des consignes suivantes :

– « *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.

2. LA PHASE INTERMÉDIAIRE DE CONSTITUTION D'UN GROUPE DE CO-CHEURCHERS

En avril 2006, avant le travail réflexif en groupe de co-élaboration des énoncés de savoirs professionnels (seconde phase de l'étude), il a été décidé 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.

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 ;
- évoquer 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 effectuent 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 dont on trouvera la maquette dans le chapitre trois.

2.1. Constitution d'un groupe de co-chercheurs

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

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 pour eux 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	<p style="text-align: center;">PRISE D'INFORMATION –</p> <p style="text-align: center;">SCHEMES D'IDENTIFICATION : correspondant à une évaluation diagnostique</p>
Second axe : celui des modes d'intervention	<p style="text-align: center;">PRISE DE DÉCISION – EFFECTUATION</p> <p style="text-align: center;">SCHEMES D'INTERVENTION : correspondant à une réponse adaptée</p>

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'en nuyer 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. Évoquer des situations par analogie et par résonance à partir de mots clé

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

Comme le fait remarquer Pierre 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 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.

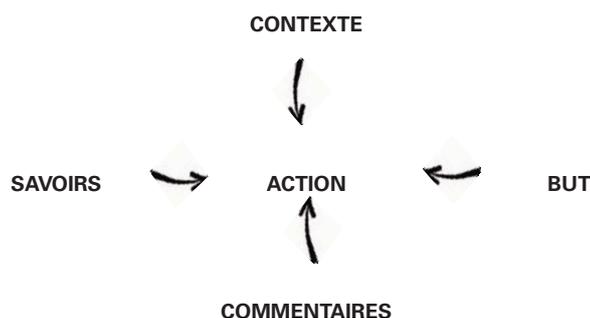
Pour opérer cette réduction, c'est à dire pour orienter notre attention vers les savoirs cachés dans l'agir professionnel, il va donc falloir que nous nous détachions de ce qui habituellement attire d'abord notre attention dans les histoires racontées, et quand je dis « nous » ce sont les éducateurs 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 la **première réduction** laisse de côté les informations satellites de l'action pour orienter son attention vers ce qui est dit de l'action :



La **seconde réduction** consiste à :

- 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 Pierre 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 cours 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.

Un exemple de traitement d'analyse fine d'un entretien est présenté dans le chapitre 3 « Méthodologie de présentation des exemples ».

2.5. Amorcer le travail d'analyse réflexive

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 pôle territorial de formation (PTF) 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 sont restituées dans le chapitre 2 et 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.

CHAPITRE 2

Exemples d'entretiens d'explicitation : réduction et résonance

1. DEUX ENTRETIENS AUTOUR D'UNE MÊME SITUATION ÉDUCATIVE : LE TRAJET EN VOITURE

On trouvera ici deux exemples du processus de réduction à partir de l'explicitation de moments de pratique professionnelle. Il s'agit d'abord, pour la personne qui mène l'entretien d'explicitation, de chercher à se détacher de l'intérêt extrême pour une histoire très forte émotionnellement afin de s'intéresser à la professionnalité de l'éducatrice. Par la suite, le processus de résonance est entrepris collectivement. L'attention est orientée vers les savoirs-faire éducatifs. L'objectif est de mettre à jour des savoirs d'action comme par exemple "être capable d'anticiper" ou "faire preuve de pudeur empathique".

1.1. Entretien avec Perrine

L'éducatrice, à la demande des chercheurs, se livre à un récit spontané de la situation éducative choisie :

« Je vais peut-être retracer un petit peu le contexte de l'accompagnement. C'était une mesure éducative qui concerne une petite fille. Au départ c'était une mesure d'orientation et d'investigation pour une petite fille de 4 ans qui nous arrivait avec des accusations du père à l'encontre de la mère, le père accusait la mère de prostituer sa fille. C'était là-dessus, une petite fille de 4 ans. Très rapidement au cours de la mesure d'investigation et d'orientation on s'est rendu compte que le père était quelqu'un de sans doute malade, vraisemblablement paranoïaque d'après le psy, le psychologue et le psychiatre, qui accusait la mère, mais l'accusation était sans fondement. On a demandé une mesure éducative en milieu ouvert puisque les parents vivaient ensemble, et que la petite fille était en danger dans sa famille puisque la mère n'arrivait pas, ne savait pas trop, même si l'accusation était fautive, la mère n'arrivait pas à se défendre des accusations du père qui réitérait ses accusations, qui avait porté plainte, avait amené la petite fille à l'hôpital pour subir des examens gynécologiques tous les six mois, enfin bon, ce qui était très traumatisant.

Donc on a eu une mesure, cette maman a demandé le divorce, elle s'est séparée de ce monsieur, le monsieur a été obligé de déménager. Ensuite, il avait un droit de visite et d'hébergement un week-end sur deux, la moitié des vacances scolaires. Le juge des enfants a suspendu le droit de visite et d'hébergement, parce que quand elle y allait elle revenait très perturbée, et qu'il continuait à accuser la maman de prostitution. Donc il y a eu à notre demande une suspension des droits de visite et d'hébergement, avec un droit de visite dans un centre de visites médiatisées. Le discours du papa était très très inquiétant...

L'équipe des visites médiatisées nous disait que, compte tenu du fait que cette petite fille entre-temps avait grandi, qu'elle était en CP... qu'ils avaient son père et elle une relation très proche, de très bonnes relations, qu'il fallait peut-être autoriser les sorties seules. C'est-à-dire qu'il fallait autoriser le père à se promener. Moi j'avais dit : stop, le juge des enfants... dans l'attente d'une décision du Jaf, vous n'avez pas le droit de les laisser seuls. Oui mais quand même... Bon... Et entre-temps, fort heureusement on ne les a pas laissés seuls, le père harcelait la mère, se cachait, les surveillait, était toujours sur le chemin de l'école, essayait de voir la petite fille à l'école, enfin bon, était dans un harcèlement permanent, ne faisait plus que ça.

Entre-temps, le père a enlevé la petite fille en octobre de je ne sais plus quelle année, le père a enlevé la petite fille sur le chemin entre la maison et l'école. Pendant huit mois on n'a pas eu de nouvelles, on a accompagné la maman, le juge a maintenu l'AEMO pour faire un travail avec la mère pendant qu'elle poursuivait sa demande de divorce, etc. Et au bout de huit mois on a retrouvé la petite par hasard, elle a été retrouvée dans le Sud, dans les Alpes, par des gens qui

avaient reconnu sa photo sur Internet, mais vraiment par hasard, parce que la brigade des mineurs n'avait pas diffusé la photo de la petite et du père, le père était français, la petite est française. Elle avait été diffusée dans les aéroports, ils ne pouvaient pas prendre l'avion, la mère est Angolaise, mais pas de nouvelles, personne ne savait où elle était, pendant huit mois on a été sans savoir du tout où elle était. Et donc coup de téléphone un jour au service, moi je voyais la maman toutes les semaines, qui était dans un état... C'était un monsieur qu'on savait malade. Nous on s'était dit qu'on ne la retrouverait jamais vivante la petite. Le psychiatre chez nous disait qu'on ne la retrouverait pas vivante, ou alors dans quel état... Il avait quand même un délire, puisqu'il délirait de plus en plus le père, très axé sur la sexualité et sur les attouchements sur sa fille, attouchements qu'il prêtait à d'autres, mais nous on craignait que ce soit lui qui passe à l'acte.

Et donc un matin coup de téléphone, la brigade des mineurs m'appelle et me dit : écoutez, voilà, on a retrouvé l'enfant. J'appelle la maman qui avait été prévenue, qui m'avait appelée, et on me dit : elle est dans un foyer d'aide sociale à l'enfance du côté de Thenon les Bains. 55. On était le 7 mai, et j'appelle la juge, je dis : il faut la ramener, la mettre dans le train, il n'y a aucune raison qu'elle reste placée, pourquoi cette petite ne revient pas chez sa mère, qu'est-ce qui se passe ? Elle me dit : il faut aller la chercher. Donc on est parti le lendemain avec la maman en voiture.

Je pense à l'accompagnement, parce que c'est une mesure qui avait été longue, ça a duré trois ans. Et la maman pendant ce trajet, huit heures à l'aller, huit heures au retour, a raconté toute son histoire comme elle ne l'avait jamais racontée, c'était dans un espace confiné, rassurant, un moment où, au fond, elle était soulagée, encore un peu inquiète de comment elle allait retrouver sa fille, mais elle était quand même soulagée, enfin elle était vivante... Et cette maman pendant ce trajet-là est passée au tutoiement, alors qu'elle ne m'avait jamais tutoyée. Mais elle était très gênée, mais c'est venu spontanément deux ou trois fois, et puis après, il y a eu le trajet, l'aller-retour, et dans la suite de la mesure elle m'a à nouveau vouvoyée. Il y a eu un truc à ce moment-là... Et elle m'a dit : mais quand même c'est ton jour de congé et tu viens là pour ma petite fille...

Voilà, c'était mon jour de congé, et je venais, je l'accompagnais, j'allais chercher sa petite fille. J'ai dit : oui, mais moi ça fait huit mois que je ne sais pas ce qu'elle est devenue... On était inquiet... J'étais soulagée de la savoir vivante quand même. J'avais expliqué à la maman que ça n'allait pas être aussi évident que ça, qu'on n'allait peut-être pas la retrouver, donc voilà... C'est vrai qu'elle a parlé d'elle, petite fille, pourquoi elle avait épousé cet homme-là, alors qu'elle sentait bien qu'il y avait des soucis, pourquoi elle l'avait épousé quand même, comment il ressemblait à son père. Quand on est arrivé moi je suis restée un peu en retrait parce que je les laissais se retrouver... C'était l'Ase avec d'autres enfants... Et puis sur le chemin du retour... »

Puis débute l'entretien d'explicitation :

« Attends, si tu veux bien, on va commencer... Je pense que ça va être intéressant de voir quel moment on explore un peu plus.

On est parti à cinq heures du matin, je suis allée la chercher chez elle, elle avait préparé du café pour la route, un petit déjeuner, elle avait préparé un pique-nique...

– Donc là il y a le moment où tu arrives, tu dis elle avait préparé des choses quand même, très tôt le matin...

– Après il y a eu du temps, le chemin...

– D'accord, c'est peut-être toi qui vas me dire les moments sur lesquels c'est intéressant de s'arrêter, en sachant, comme tu dis, que c'est une famille que tu suis depuis trois ans, donc je suppose qu'il y a eu déjà des moments avec la maman qui font que...

– Il y a eu trois ans de suivi, une mesure d'investigation dans une histoire très lourde, un positionnement. On a dû se positionner contre le père, en disant : non, il ne faut pas qu'il ait le droit de visite et d'hébergement, avec le magistrat qui soutient... Enfin c'était très compliqué avec ce père. On le convoquait quand même, il venait, mais pour s'entendre dire ce positionnement, c'est vrai que c'était très lourd. Et puis il y avait quand même eu les huit mois sans nouvelles de cette petite fille, entre l'enlèvement...

– Et la maman tu la voyais...

– Toutes les semaines. Au départ les mesures arrivent dans un service, elles sont attribuées

à une personne, mais la situation a fait que c'est devenu la situation du service, n'importe qui était au courant de tout, pouvait la recevoir à n'importe quelle heure, les huit éducateurs du service, la directrice, les deux psychologues, il y a vraiment eu pour le coup une re-collectivisation de cette mesure éducative.

– Sans qu'on explore tout cela... Juste pour voir, de ta relation avec cette maman, soit pendant les trois ans, soit pendant ces huit mois-là, est-ce qu'il y a quelques points qui émergent où tu sais qu'il y a quelque chose qui s'établit entre cette maman et toi ?

– C'est au moment où elle est passée au tutoiement, on était dans la montagne, ça tournait...

– D'accord, donc on est dans la voiture.

– Oui, on est dans la voiture, là il y a eu un truc...

– On va prendre ce voyage, d'accord. Donc juste, puisque tu en as parlé, quand tu arrives le matin très tôt...

– Là je suis arrivée le matin, elle m'a dit : vous n'êtes pas trop fatiguée... Et puis on a voyagé, il y a eu plusieurs heures où on s'est pas trop parlé...

– D'accord... Donc qu'est-ce qui te revient ?

– Par contre, en arrivant plus loin, je ne sais pas exactement quelle heure il était... en fin de matinée, on s'est arrêté, pour faire le plein, etc., et c'est là où elle a commencé, on arrivait dans la montagne, le paysage changeait...

– Je vais t'interrompre très régulièrement pour que vraiment tu prennes le temps d'être dans la situation.

– Et je trouve que ce n'est pas anodin au fond, au moment où la distance, où on se rapprochait de sa petite fille, on allait y arriver, elle avait peur en même temps, elle était impatiente d'y arriver... Elle n'avait pas envie qu'on s'arrête...

– Comment tu savais qu'elle était impatiente ?

– Parce qu'elle m'a dit...

– Si tu veux bien, tu restes en entretien avec moi... Vas-y doucement, doucement. Donc tu sais qu'elle est impatiente. Prends ton temps... ralentis...

– Elle le dit qu'elle est pressée d'arriver, que c'est long. Elle redit les mêmes choses assez régulièrement en fait, elle prépare une petite chanson, comment elle va la trouver, est-ce qu'elle va avoir changé, qu'elle l'a eue au téléphone, qu'elle avait une bonne voix mais est-ce qu'elle va la reconnaître, est-ce que sa fille va la reconnaître elle. Et puis en même temps elle dit : est-ce que je vais y arriver, est-ce que je vais dire les bonnes paroles... Elle a très très peur.

– D'accord. Quand tu entends ça, quand tu entends qu'elle répète tout ça, que tu sais qu'elle a très très peur, comment tu fais ?

– J'essaie de la rassurer.

– Par exemple ?

– Je lui dis qu'il n'y a pas de raison que sa fille ne la reconnaisse pas... Ne vous inquiétez pas, ça va bien se passer... Elle savait qu'on allait arriver... Les éducateurs l'ont prévenue, elle va être réveillée, elle va certainement vous reconnaître.

– Donc ça l'a rassurée, quand tu dis tout ça qu'est-ce que tu perçois chez elle ?

– Elle se détend, et puis là elle s'est mise...

– Comment tu sais qu'elle se détend ?

– Je la sens moins... je la sens moins inquiète. Elle passe dans la conversation, elle passe à autre chose...

– Qu'est-ce qui te revient de ce passage ?

– Je ne sais pas exactement comment ça s'est fait, mais effectivement elle passe au père de sa fille : pourquoi je l'ai épousé, et pourquoi lui, et pourquoi cela, quand même j'aurais dû me rendre compte...

– Quand elle passe au père de sa fille, qu'est-ce qui se passe pour toi sur le moment ?

– Elle dit : comment il a pu faire ça, moi j'aurais jamais pu lui enlever la petite fille comme ça, j'aurais jamais pu faire ça...

– D'accord, et quand tu entends ça à quoi tu penses ?

– Je lui dis : mais vous ne vous êtes jamais rendu compte de ce qu'il pouvait être avant, il était très jaloux... C'est vrai qu'ils se sont mariés très vite, ils ont eu cette petite fille très vite... Et là elle dit : mais au fond j'aurais dû savoir, il était comme mon père.

– Et quand tu entends ça ?

– Je lui dis : comment était votre père ? Et qu'est-ce qui vous fait dire qu'il était comme votre père et pourquoi ça vous fait penser à ça ? Et là elle me raconte l'histoire de ses parents. Que ses parents étaient séparés, que leur père est allé les chercher un jour et qu'il ne les a jamais

ramenés chez leur mère, que c'était la même histoire qui se répétait. Et là elle raconte son histoire avec sa mère, avec son père.

– Et à quel moment tu entends que c'est la même histoire qui se répète ?

– C'est elle qui le dit.

– C'est elle qui le dit.

– Au fond, c'est elle qui réfléchit tout fort, moi je n'ai pas trop besoin de parler. Elle dit qu'au fond c'est la même histoire. Je dis : « maintenant vous vous rendez compte ». Elle me dit : oui, je l'ai vu avec le psychiatre, on en avait parlé. Elle avait élaboré un peu sa propre histoire, ce qu'elle avait répété, pourquoi elle avait épousé un homme blanc, elle avait deux grands-pères qui étaient d'origine... ils étaient portugais, qui étaient blancs. Et c'est vrai que pendant ces huit mois où elle avait été suivie par un psychiatre elle a élaboré un peu son histoire, et là elle avait besoin de me le dire, qu'au fond elle se rendait compte maintenant, qu'elle n'avait pas osé jusqu'à présent, maintenant qu'elle saurait protéger sa fille, qu'elle n'aurait plus peur, qu'il n'y avait plus de raison qu'elle ait peur... Comment elle pouvait retrouver un lien avec sa fille, ce qui n'était pas facile avant.

– Donc quand tu entends tout ça...

– Quand j'entends tout ça on est dans la montagne, je vois bien le paysage, parce que moi il faut que je fasse attention à ma façon de conduire, je suis fatiguée, elle ne conduit pas en plus, donc c'est impossible qu'elle prenne le volant.

– Donc tu vois le paysage...

– Et moi je me vois bien devoir faire attention, oui, je vois bien le paysage, oui, la montagne, les lacets...

– Et en même temps que tu vois le paysage et les lacets, qu'est-ce tu vois encore ?

– C'est là, pendant qu'elle raconte ça qu'elle est passée au tutoiement.

– Qu'est-ce qui te revient de ce moment-là ?

– Alors je n'ai surtout pas relevé.

– Donc elle passe au tutoiement et surtout tu ne relèves pas. Qu'est-ce qui est important pour toi quand justement tu ne relèves pas ?

– Parce que je ne veux pas la couper dans ce qu'elle est en train de raconter, je ne veux pas la couper dans ce qu'elle dit, dans ce moment où manifestement elle a besoin elle de dire, de raconter, de mettre des mots à voix haute sur ce qu'elle peut avoir ressenti.

– Donc quand tu ne veux pas la couper, qu'est-ce que tu recherches ?

– Je ne sais pas, rien de spécial...

– Donc tu ne veux pas la couper...

– A un moment elle me dit : ah ben je vous ai tutoyée... Je dis : mais ce n'est pas grave... Et puis je dis : non, il n'y a pas de problème.

– Et quand elle le remarque et que tu dis : il n'y a pas de problème, il se passe autre chose pour toi ?

– Non. Mais c'est vrai qu'en même temps il n'y avait pas de problème, et puis on était dans une espèce de situation qui fait qu'il y avait un rapprochement forcé... rapprochées pendant tous ces mois d'attente... C'est vrai qu'il y avait quelque chose de... un lien particulier de créé, en tout cas une relation de confiance très très importante. Donc... Et puis on s'est arrêté... On s'est arrêté en fait trois quarts d'heure avant d'arriver. Je me souviens très bien où on s'est arrêté... Pendant l'arrêt on buvait un café, rien de bien spécial, on a marché un petit peu, et puis quand on est reparti et je lui ai dit : on est presque arrivé... On a regardé la carte, etc. Elle m'a dit : vous allez trouver... J'ai dit : oui, je vais trouver... On a trouvé très facilement, et on n'a plus trop parlé.

– Et pendant ce temps où vous parlez pas trop et votre arrivée, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Moi je fais attention, je me rappelle de faire attention à la route, de ne pas me perdre, de trouver le chemin. Après on arrive, il n'y avait plus de neige, mais elle se rend bien compte qu'il y a de la neige d'habitude... Elle me dit : le week-end elle a peut-être été faire du ski... Je dis : peut-être. Et puis on rentre au foyer, on rentre dans le parc, dans le jardin, on voyait le bâtiment au loin, et on était obligé de se garer là, on ne peut pas aller jusqu'à... Donc on s'est garé et là j'ai vu un petit bout de bonne femme arriver, un enfant arriver en courant, en chaussons...

– Et quand tu la vois arriver en courant, en chaussons...

– Moi je l'ai vue arriver en courant, la maman ne pouvait plus bouger de la voiture...

– Quand tu vois donc la petite qui arrive en courant...

- Avec un adulte, enfin avec une adulte à côté.
- Une adulte oui...
- Une éducatrice...
- Et la maman qui ne peut plus bouger...
- La maman me dit : qu'est-ce qui se passe pour moi ? Là je lui dis : mais allez-y, allez-y j'arrive.
- Qu'est-ce qui se passe ?
- Et elle sort de la voiture, et effectivement là la petite est arrivée, elle lui a sauté dans les bras et puis... Et là elle s'est retournée et je suis sortie de la voiture, j'ai attendu qu'elle se retourne... Et l'éducatrice était comme moi, elle était restée en retrait...
- Et donc quand tu restes en retrait à quoi tu es attentive à ce moment-là ?
- Je regarde la petite fille, j'ai eu un temps avant de la reconnaître. Il lui avait coupé les cheveux très très courts, elle n'avait plus ses lunettes, elle avait énormément maigri.
- D'accord...
- Donc ça ça m'a frappée, et là je me suis dit : bon maintenant il y a la suite... Ce n'était pas simple la suite, le père avait été arrêté quand même... incarcéré. Donc je me suis dit : maintenant... Moi j'étais passée à après quoi...
- D'accord, quand tu passes à après...
- Après j'ai pensé au père, j'ai pensé à la relation avec son père qui était quand même très forte. Et puis face à son physique je me suis dit : oh là... qu'est-ce qui s'est passé ? Comment on va... Qu'est-ce qui s'est passé pendant ces huit mois et qu'est-ce qu'on va pouvoir faire maintenant ? Comment on va travailler ?
- Il te vient autre chose encore ?
- Non, non. Mais vraiment son physique m'avait... Bon après la petite fille a discuté des petites copines du foyer, j'ai discuté avec l'éducatrice, on a évoqué tout ce qu'elle avait pu dire quand elle est arrivée. Elle était depuis vingt-quatre heures dans ce foyer... L'éducatrice me dit : elle a un comportement... elle a beaucoup de mal à supporter physiquement qu'on l'approche... Et puis donc on est reparti dans l'autre sens.

Enfin, les participants au groupe réflexif prennent la parole et réagissent à l'entretien d'explicitation dont ils ont pris connaissance : c'est la phase de résonance.

- D'accord, je veux bien des remarques éventuellement de collègues... On a exploré le trajet aller, je ne sais pas, vous arrivez à écouter en étant un peu plus... ? L'histoire est prenante aussi... tu es complètement dans l'histoire oui...
- Perrine – Oui, je suis dedans...
- A. – Oui, moi aussi, alors l'émotion... J'ai envie de dire que c'est un accompagnement qui a permis quand même à la maman de retrouver...
- Perrine – Le lien avait été créé avant, c'est-à-dire qu'il n'était pas question que je ne l'accompagne pas ce jour-là. Mais la juge m'a dit : si vous n'y allez pas, moi j'y vais la chercher... J'ai dit : mais si, j'y vais, j'y vais la chercher... J'avais mes enfants, j'ai expliqué : je ne serai pas là demain, je vais chercher une petite fille...
- B. – Le lien avait été créé.
- Perrine – Avant, huit mois de... Même avant l'enlèvement déjà.
- C. – Ca a l'air de permettre des retrouvailles...
- Perrine – Et surtout qu'elle soit vivante... C'était le truc... Pour nous c'était ça, c'était : ouf, elle est vivante.
- C. – C'est un événement heureux et de permettre à cette mère de retrouver sa petite fille...
- D. – Ca fait écho chez moi parce que j'ai une histoire d'une mère que j'ai retrouvé pour un fils qui la cherchait... Et la grande question...c'est les moments forts qu'on vit à ce moment-là...
- Moi aussi, un jeune homme...
- N. F. – Et toi...E., en écoutant... ?
- E. – C'est vrai que d'être dans l'habitacle de la voiture, ça signifie physique... C'est vrai que c'est là qu'il se passe des... qu'on peut avancer quelquefois dans la relation avec les... beaucoup avec les familles je trouve, les adultes surtout. On se retrouve un peu sur un pied d'égalité, il y a des choses comme ça qui se jouent, on n'est plus dans un bureau où les familles nous voient sous... là on est ensemble. Et en plus, quand elle dit : vous avez pris... vous avez pris votre jour de congé... Donc là on se retrouve sur un pied un peu d'égalité... Il y a deux adultes,

et on permet aux parents... Parce que même si on dit aux parents : vous êtes les parents, on a besoin de vous, on essaie de... ils sont quand même... ils ont l'impression qu'on est plus qu'eux, et on a du mal à les apprivoiser. Les parents aussi il faut les apprivoiser, et là peut-être que ce sont des modes d'approche qui peuvent être intéressants...

Perrine – C'est vrai que quand elle m'a dit... Elle s'est excusée au début de ne pas savoir conduire, on aurait pu faire moitié moitié, partager la conduite. Ce à quoi j'ai répondu : de toute façon ça ne change rien, vous n'auriez pas eu le droit de conduire la voiture. Mais au fond, c'était quelque chose comme ça, elle était désolée qu'on ne puisse pas faire moitié moitié sur le trajet. Elle m'appelait déjà par mon prénom parfois avant, depuis que sa fille avait été enlevée parfois elle m'appelait, mais parce qu'elle appelait au service et puis elle tombait sur un collègue qui disait : non Perrine n'est pas là, rappelez demain, ou est-ce que je peux vous aider ? C'est vrai qu'elle connaissait tous les éducateurs du service, tous par leur prénom, tout le monde la connaît.

F – Par contre la distance est gardée parce que la réponse de l'éducateur c'est : ça ne me dérange pas... Mais l'éducateur ne se met non plus à tutoyer...

Perrine – Non, non, moi je ne l'ai pas tutoyée, je ne l'ai jamais tutoyée.

F – L'éducateur est professionnel... Il ne faut pas dépasser les limites quand même...

Perrine – Dans cette situation j'avoue qu'il y a le côté professionnel oui, mais enfin, mais le côté émotionnel, humain... Enfin je crois que là il n'y a plus beaucoup de... Le fait qu'on ait une mesure éducative pendant huit mois sans la petite fille, ça n'était pas non plus... Le juge l'a maintenue dans la zone éducative jusqu'en décembre. La petite n'est plus en France depuis le mois d'août, juillet, puisque la mère a eu à nouveau une tentative d'enlèvement depuis par le père, donc la mère est partie en Angola. Elle a eu une mesure éducative jusqu'en décembre, alors que la gamine n'est plus là depuis juillet... Enfin bon... Là-dessus la juge aussi a joué un rôle qui n'est pas négligeable dans le cadre de cette mesure-là.

B. – Oui, c'est intéressant, il y a plein de petites phrases que j'ai notées... que j'ai remarquées pendant le trajet... Moi j'ai essayé de repérer toutes les phrases que tu as prononcées, qui sont déjà des savoirs, des attitudes professionnelles. Je ne la coupe pas... Et une phrase après que tu dis : on s'est rapproché pendant huit mois... On sent la professionnelle qui est proche des actes techniques. Je pense à cette phrase que tu lui dis : allez-y, j'arrive... Tu l'as poussée... Et puis en même temps tu en parles visiblement à tes filles... Il y a toujours ces deux champs en fait... Ca s'entremêle... tu pars chercher un autre enfant...

Perrine – Oui, j'avais normalement ce jour-là dix enfants à la maison pour l'anniversaire de ma fille, et du coup on a fait autrement, mais il a fallu que je lui explique que je ne serai pas là, que j'allais chercher une autre petite fille.

– Ce n'est pas anodin remarque...

Perrine – Oui, voilà, c'est l'anniversaire... D'ailleurs on en a parlé il n'y a pas très longtemps avec la directrice... On parlait de congé, de la Pentecôte qu'on pouvait travailler, ou ne pas travailler, elle a dit : mais normalement le samedi on n'a pas le droit de travailler. J'ai dit : je suis désolée mais le jour où je suis allée chercher L. c'était un jour férié, j'ai quand même eu l'autorisation de conduite du véhicule administratif pour sortir du territoire, donc ça ne les dérangeait pas que je travaille un jour férié. Et elle me dit : ah c'est ça un jour férié, je me rappelle juste que c'était l'anniversaire de votre fille... Elle ne se rappelait plus que c'était un jour férié, mais elle se rappelait juste que c'était l'anniversaire... Mais c'est vrai que dans cette histoire, l'histoire du rapprochement c'était... il y a eu un moment où ce n'était plus de la mesure éducative, c'était une histoire de parents en fait.

B. – Oui, mais ce n'est pas qu'une histoire de parents, il y a aussi une mesure éducative parce que...

D. – Alors après tu te protèges derrière... Tu es obligé toi en tant que parent, en tant que personne, tu te protèges derrière ton identité professionnelle, tu la ramènes en prenant la voiture administrative...

B. – Là on retrouve la professionnelle qui parle avec sa collègue... Et puis toi tu penses tout de suite quand tu la vois, tu vois le physique, et tu nous as dit la phrase : j'ai pensé tout de suite mais maintenant il y a la suite. On voit tout de suite ce petit truc où on est dans une situation... on est plus dans, on est déjà parti dans ce futur qui n'est pas encore mais...

A. – Qui est déjà là.

B. – C'est toujours intéressant de voir la temporalité... C'est cette capacité de tendre vers ça, vers ce temps d'avance, cette capacité qu'on a à anticiper ce qui va pouvoir se produire...

Perrine – Oui, c’était vraiment ça... Je pense au après... Oui, c’était instantané, enfin ça je m’en rappelle très bien...

G.– Moi j’avais noté le positionnement, le positionnement individuel, et le positionnement... Comment une situation, comme vous l’avez très bien dit, peut devenir un positionnement d’équipe, tout le monde est informé de la situation, même si vous n’êtes pas là on sait comment agir en tenant compte un petit peu de la problématique. Et le positionnement s’est construit, j’imagine, tout au long de la mesure d’AEMO... Il a fallu faire cette analyse, cette investigation du côté de la mère, du côté du père. Le père, la mère, il fallait démêler le vrai, le faux... Il fallait choisir le bon positionnement.

Perrine – C’est sûr que le positionnement par rapport au père, je sais qu’à un moment la juge m’a dit, j’espère qu’il ne connaît pas votre voiture et qu’il ne sait pas où sont scolarisés vos enfants... C’était réellement un souci, c’est la juge d’instruction qui m’a dit ça... J’espère qu’il ne connaît pas votre voiture, qu’il ne sait pas où sont scolarisés vos enfants, vous êtes la bête à abattre, vous êtes l’objet de son... celle qui a empêché de tourner en rond.

– Et quand tu entends ça de la part du juge ?

Perrine – Le risque... (inaudible)... Pour moi c’était très important, pour mes collègues. Ensuite il y a eu le retour, et puis elle a dit qu’elle rentrait chez elle... Le père a été incarcéré... Quand on est rentré, quand la petite fille est rentrée chez elle a demandé à voir son père, je l’ai accompagnée à la maison d’arrê voir son père deux ou trois fois. Ensuite, il a été en hôpital psychiatrique, elle ne l’a pas vu pendant deux ou trois mois, il a été hospitalisé, on lui a expliqué pourquoi. Et il s’est enfui de l’hôpital psychiatrique et il a tenté de la ré-emmener, même scénario, mais il en a été empêché. Et trois mois après la mère a dit : je ne peux pas rester, j’ai trop peur, je pars en Angola. Et j’ai des nouvelles par mail tous les mois, elle m’a appelée il n’y a pas longtemps en me demandant que je lui écrive, que je lui envoie je ne sais plus quoi...

N. F – Le voyage retour on ne va pas pouvoir l’explorer probablement, parce que j’ai le souci que au cours de cette réunion, d’autres personnes puissent explorer des moments de pratique. Si tu veux en dire juste un mot...

Perrine – Le voyage de retour, ce qui a été important, c’est que d’une part j’étais toute seule devant, elles étaient derrière. Et la petite a tout raconté, sauf les violences sexuelles. A ce moment-là elle a raconté tout ce qu’ils faisaient...

N. F – Comme tu dis qu’elle était très attachée à son père...

Perrine – Oui, elle était très attachée à son père, mais il avait créé une espèce de... C’est-à-dire que sa fille c’est lui, et du coup ça induit ça aussi chez sa petite fille, depuis qu’elle est toute petite sa fille c’est un morceau de lui, donc elle est aussi un peu dans ce registre-là. Donc on lui a expliqué pourquoi... Parce qu’elle demandait en même temps des explications : pourquoi tu ne voulais plus que papa me prenne les week-ends ? J’avais expliqué tout ça...

N. F – Tu es dans la voiture là ?

Perrine – Oui.

N. F – Donc quand tu entends ce genre de questions... Elle s’adresse à toi ?

Perrine – A moi, alors à sa mère d’abord et puis à moi en même temps. J’ai dit : ce n’est pas moi qui ne voulais plus, c’est le juge qui a décidé. Donc après elle me demandait à moi : pourquoi tu ne voulais plus ? Papa m’a dit que toi tu ne voulais plus... Papa a dit que tu étais méchante, que tu voulais nous séparer lui et moi, etc. Donc là j’ai répondu que oui j’avais demandé au juge, que c’était pas moi qui avais décidé, mais que j’avais suggéré qu’effectivement c’était peut-être mieux qu’il y ait quelqu’un quand ils étaient ensemble. Son papa n’avait pas forcément des attitudes protectrices avec elle, qu’il faisait des choses qu’on ne faisait pas, qu’il n’était pas normal qu’on enlève une petite fille à sa maman, qu’on pouvait dire les choses autrement, et qu’est-ce qu’elle en pensait elle... Je disais : qu’est-ce que tu en penses toi ? Est-ce que c’est normal que tu sois partie comme ça un matin... Elle dit : non, ce n’est pas normal, mais tu n’avais pas de mes nouvelles ? Non, on n’avait pas de tes nouvelles, on ne savait pas du tout où tu étais. Et maman était comment quand j’étais pas là ? Ta maman était très triste et inquiète...

N. F – Elle te posait ces questions à toi ?

Perrine – Oui.

N.-F – Comment était ma mère... ?

Perrine – Oui. Parce qu’il y avait ce que lui disait son père : qu’au fond sa mère n’en avait rien à faire, qu’elle ne la recherchait pas... Est-ce que c’est vrai que maman ne me recherchait pas ? Je dis : tu sais, si on est là aujourd’hui, si on est venu te chercher, c’est qu’elle t’a cherchée,

parce qu'autrement on ne saurait pas. Et donc je lui ai expliqué que j'avais vu sa mère régulièrement, sa mère qui pleurait, sa mère qui s'inquiétait, que c'était sa mère qui avait fait rechercher la petite par Internet, que si sa mère n'avait pas fait ça, on ne l'aurait pas retrouvée. Et que pendant tout ce temps il n'y avait pas un jour, pas une minute où elle n'ait pas essayé de savoir ce qui se passait, et qu'elle avait passé tout son temps à préparer le retour de sa fille. Qu'elle avait travaillé, qu'elle avait été courageuse, qu'elle avait gardé l'appartement, qu'elle avait fait plein de choses, parce qu'à côté de ça elle était dans une situation...

N. F. – Et donc pendant tout ce temps la maman...

Perrine – La maman ne dit rien, elle m'a laissé dire. Et la petite, je regardais dans le rétro, mais vu qu'elles étaient collées, elle était rassurée un peu d'entendre que oui, on l'avait cherchée, enfin bon... en même temps elle le savait très bien.

N. F. – Et quand tu parles à ce moment-là c'est parce que les questions te sont adressées, ou parce que tu penses que la maman ne peut pas répondre ?

Perrine – C'est parce qu'elle me pose les questions. Autrement, j'interviens quand la mère me met dans la conversation. Elle posait des questions à sa mère, sa mère répondait et disait : mais demande à Perrine, elle te dira... Pour certaines choses, très précises, elle ne répondait pas trop... Parce qu'elle avait plein de questions : papa est en prison ? Qu'est-ce qui va se passer maintenant ? Et pourquoi ? Et la mère disait : demande à Perrine parce que moi je ne sais pas. J'ai dit qu'il devait aller en prison et c'est le juge qui le disait, ce n'est pas nous, et voilà... Je parlais du juge. Et donc après elle m'a dit : mais moi je veux voir le juge. Donc elle a eu très vite un rendez-vous chez le juge, très très vite, dans la semaine qui a suivi elle voyait le juge, pour lui expliquer pourquoi son père était prison, pourquoi le juge demandait ça et ça, et pour lui expliquer ce qui allait se passer maintenant.

E. – Cet échange me fait penser à une situation... des outils sont souvent proposés... Comment dans une situation comme ça il y a cette sorte à la fois de pudeur empathique... Comment est-ce qu'on apprend, et comment on fait pour maintenir ça, ça fait partie aussi des savoirs...

A. – Ce qu'on donne de soi.

C. – Comment on fait pour ne pas devenir trop chaleureux, trop chaleureuses, à un moment où il y aurait une pression dans un sens tout à fait différent de ce qui a été évoqué, comment est-ce qu'on fait pour cerner les outils qui permettent aux autres outils de fonctionner quoi...

N. F. – Pudeur empathique, j'ai noté... « Je reste en retrait », c'est très intéressant, c'est sûrement à explorer...

D. – On travaille tellement avec ce que l'on est, et ce que l'on n'est pas aussi... Je veux dire, on n'est jamais très très loin de ce que l'on est, de l'image professionnelle qu'on a, enfin je pense. C'est comment effectivement on apprend, est-ce que ça s'apprend, est-ce que ça se ressent, et comment ça s'explique aussi quand on est un peu sensible à l'information par exemple. Comment on parle, comment on en parle.

N. F. – Pour revenir à ce terme de pudeur empathique... En même temps c'est complètement une attitude professionnelle, quand tu parles d'une distance, c'est certainement quelque chose que l'on va retrouver dans plein de moments d'entretien...

Perrine – C'est cette pudeur empathique qui permet quand même à la maman de révéler son propre vécu. Tout ce travail d'élaboration au plan familial, la maman se rend compte qu'elle est dans la même situation... Je ne sais pas si elle avait réalisé avant... mais là elle a pu me le dire...

1.2. Entretien d'explicitation avec Patrick

Ici, la personne qui mène l'entretien d'explicitation s'appuie sur une technique de relance et d'interrogation qui a pour conséquence la fragmentation de l'action du récit entrepris par l'éducateur. Cela permet de mettre à jour les actions mentales qui surviennent au cours du traitement des informations, ainsi que les prises de décision et les modes d'intervention. Les savoirs d'action sont divers : travailler le lien entre le jeune et sa famille, capitaliser le positif...

– Là, ce qui a été important dans la relation, c'est l'idée de restauration, la volonté de recréer du lien entre un enfant, un adolescent et sa famille, et là plus particulièrement avec son père.

Je remets le contexte, c'est un jeune adolescent de 16 ans ½ qui est dans la délinquance, pour passage à l'acte, et un dernier qui a donné lieu à une procédure criminelle pour un braquage. Ce jeune qui a été placé en alternative à l'incarcération dans un foyer de notre administration, et qui au bout de trois mois a quitté ce foyer, est parti dans une autre structure... Avant le dernier passage à l'acte de ce mineur, le lien entre lui et son père, était très tendu, très compliqué, et moi je reprends la mesure à ce moment-là. Un collègue s'en va et je reprends la mesure au moment où il vient de commettre le passage à l'acte, juste quelques jours après. Le lien était tellement tendu entre le jeune homme et son père notamment, que le collègue qui m'a précédé travaillait à un placement dans un cadre civil pour améliorer leurs relations. Donc moi j'arrive dans un nouveau contexte, où le jeune homme a été placé par une décision judiciaire en alternative à l'incarcération.

– La relation entre ce mineur et son père ne s'est pas améliorée pendant les trois premiers mois du placement, et puis soudainement le mineur a besoin, j'ai besoin également, d'une autorisation parentale pour que le jeune fasse un stage, pour qu'il soit parrainé par un chef d'entreprise. D'un seul coup je dois contacter le père, et la question, c'est : « Comment contacter ce père et le faire venir avec son enfant ? ». Donc avant d'arriver à ce rendez-vous qui va avoir lieu, on part avec le mineur voir son futur parrain chef d'entreprise. Le rendez-vous a lieu avec ce chef d'entreprise. Un long rendez-vous qui se passe bien, et on rentre sur le service avec le mineur, et il me demande : qu'est-ce que je fais maintenant ? Je rentre au foyer ? Je dis : « Non, tu viens au service ». Et à ce moment-là je n'arrive pas encore à lui dire qu'on va convoquer son père, que je vais convoquer son père.

– Tu n'arrives pas encore à lui dire. Donc reviens peut-être un peu en arrière...

– On monte dans la voiture...

– Vous montez dans la voiture d'accord...

– Je n'arrive pas, pourtant la décision est prise, je sais que je l'ai convoqué déjà le père.

– Tu sais que tu as déjà convoqué le père, la décision est prise.

– J'ai convoqué le père, j'ai pris contact avec le père, mais je ne suis pas arrivé à l'avoir directement. Mais j'ai fait cette démarche et je sais que le papa est au courant de l'invitation que j'ai formulée, de venir à 4 heures ½ au service, quand nous serons rentrés. Et dans la voiture...

– Vas-y tout doucement, vous êtes dans la voiture, il est à côté de toi, comment ça se passe... comment ça s'enchaîne, qu'est-ce qui te revient ?

– J'utilise souvent cette façon de travailler, c'est qu'on vient de passer un bon moment, donc je capitalise le bon moment.

– Comment tu t'y es pris ce jour-là avec ce jeune-là ?

– C'est-à-dire que le bon moment qu'on vient de passer ensemble, enfin quand je dis bon moment, c'est un moment qui fera trace auprès de ce mineur, pour lui ça été un moment important, c'est ce que j'appelle un bon moment, et du coup je vais le capitaliser, c'est-à-dire le faire parler sur ce moment-là.

– Comment tu t'y es pris ce jour-là pour le faire parler ?

– Je lui demande : est-ce que tu es content de l'entretien que tu as eu ? Et lui de me répondre : oui, j'ai eu un bon sentiment, j'ai eu un bon fluide. Il me dit : j'ai eu un bon fluide sur lui, par contre son associé j'ai eu un mauvais fluide, je suis un marabout.

– Quand tu entends ça qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Quand j'entends ça, j'entends déjà toute la perspicacité de ce gamin, la perspicacité parce que j'ai eu le même sentiment que lui sur le chef d'entreprise. J'ai eu comme lui cette impression qu'il avait trouvé quelqu'un qui allait être à l'écoute, qui allait être à son écoute et qui allait lui faire des propositions concrètes et qui allait l'aider à l'avancer.

– D'accord. Donc tu as perçu ça pendant l'entretien. Donc quand il dit ça, tu perçois cette perspicacité parce que tu avais perçu la même chose.

– Voilà, il confirme une opinion personnelle avec sa phrase ramassée et puis avec son vocabulaire...

– Quand tu fais ce geste, c'est quoi ?

– C'est sa phrase ramassée, c'est : oui, le fluide est bien passé, et je suis un marabout. Et ça fait deux fois en quinze jours qu'il me dit cette phrase : « Je suis un marabout ». Je ne sais pas pour le moment quoi en faire, mais ça commence à faire écho quand deux fois ce gamin de 16 ans ½ me vante ses qualités de sondeur de l'âme.

– Il dit : je suis un marabout. Ça fait deux fois que tu l'entends, et donc tu en prends acte, tu ne sais pas encore quoi en faire, mais déjà ça fait écho parce que c'est la seconde fois que tu

l'entends.

- Ca veut dire, je n'en fais rien sauf que...*
- Quand tu n'en fais rien, qu'est-ce que tu en fais alors ?*
- Je ne peux pas dire que je n'en fais rien, je l'entends, mais je la mets dans ma besace éducative-là. (geste du bras et de la main vers le côté)*
- C'est quoi ta besace éducative-là ?(reprise du geste)*
- Un sac où je mets tout ce dont je ne fais rien.*
- Tout ce dont tu ne fais rien c'est là...*
- C'est stocké.*
- C'est dans ta besace éducative, c'est stocké, et puis ?*
- Et des fois je le ressors pour illustrer, si mes collègues m'interpellent sur quelque chose... Tout d'un coup, imaginons que dans quinze jours les parents me disent : nous on veut que notre fils soit marabout... A ce moment-là j'irai ressortir cette phrase qui a été prononcée.*
- Pour l'instant tu le mets de côté, et qu'est-ce qui se passe après ?*
- C'est cette idée de capitaliser sur du positif, enfin du positif, parce que ce gamin-là il a une majorité de négatif, en gros tout ne va pas bien dans sa vie... Et là il y a quelque chose de positif, travailler l'estime de soi, en lui faisant raconter comment il a vécu cet entretien avec un patron...*
- Là on est toujours dans la voiture, tu as entendu cette phrase avec le bon fluide, le mauvais fluide, et je suis un marabout... Tu as mis ça dans ta besace, qu'est-ce qui se passe après ? Tu continues à décrire la suite...*
- Toujours lui faire parler de ses perspectives...*
- Qu'est-ce que tu dis ensuite, il a dit ça, juste ce qui te revient...*
- Il me dit : je vais travailler chez lui, je vais travailler chez lui cet été. Donc du coup je lui dis : oui, il gère deux cent cinquante personnes, si ça se passe bien ton stage, tu vas pouvoir lui demander peut-être de te trouver un boulot pour cet été. Donc ça c'est une volonté de lui offrir des perspectives, qu'avant ce rendez-vous il n'avait forcément pas. Donc de le gonfler, de gonfler le gamin pour qu'après il soit suffisamment costaud pour aller se cogner son père. C'est stratégique.*
- C'est stratégique. Donc quand c'est stratégique tu vas le gonfler. Comment ça se passe en toi puisque tu sais qu'il y a la perspective du père quelque part...*
- Moi je l'ai en toile de fond. Je l'ai en toile fond, je l'ai derrière, je sais qu'il faut que je le prépare à ce qu'il aille affronter son père. Surtout qu'il m'a sûrement menti avant, il m'a dit : j'ai revu mon père et tout, depuis trois mois... C'est sûrement faux.*
- A quoi tu sais que c'est sûrement faux ? Il te l'a dit quand ? Avant ?*
- Oui, avant, il a dit au juge : oui, mais c'est bon, j'ai revu mon père, tout va bien, tout ça... Mais je perçois que c'est une information inexacte qu'il a donnée pour rassurer et le juge et l'éducateur, et c'est sûrement inexact parce que d'une part, il n'y a pas d'éléments précis, on ne sait ni le lieu, ni quand il l'a rencontré, il n'y avait évidemment pas de témoin. Et d'autre part, dans son élocution, dans sa façon de s'exprimer à ce moment-là, c'est une élocution rapide, c'est on passe vite... On sent qu'il ne veut pas trop qu'on le questionne là-dessus.*
- Donc là on est avant, avec le juge, et là, il ne veut pas trop qu'on le questionne. Ca tu le sais parce qu'il parle vite, il y a d'autres éléments qui font que tu sens... Tu fais ce geste-là, c'est quoi ?*
- Il parle vite, et il évite qu'on vienne trop questionner, qu'on vienne trop lui poser quelques questions sur : elle a eu lieu où la rencontre avec ton père ?*
- A quoi tu sais qu'il évite ?*
- Parce qu'il ne répond pas, il change de sujet. Et du coup ça permet de repérer que c'est probablement faux, ou en grande partie inexact, et qu'en gros il n'a toujours pas vu son père depuis son passage à l'acte. Donc ils n'ont pas parlé, et cela veut dire qu'ils n'ont pas parlé du passage à l'acte non plus, et de tout ce que ça avait bouleversé dans la famille, que leur fils fasse un braquage.*
- On revient à la voiture, tu as tout cela en toile de fond, ce qu'il t'a dit, mais probablement qu'il n'a pas vu le père. Donc tu le gonfles parce que tu veux le préparer...*
- A rencontrer son papa.*
- Qu'est-ce qui te revient de ce qui se passe dans la voiture ensuite ?*
- Donc à un moment j'arrive quand même à lui dire : tu sais il y a besoin de l'autorisation de ton père, enfin de tes parents.*

– Il y a un moment où tu arrives quand même à lui dire ça. Tu veux bien te replacer juste un peu avant ce moment-là. Est-ce qu'il te revient quelque chose pour qu'on comprenne comment tu en viens à dire ça ?

– Je pense que tant que je sens que le gamin... c'est un peu exagéré de dire ça, mais quand je sens que sur la dernière démarche qu'on vient de faire ensemble le gamin a une fierté de ça...

– A quel moment tu sens qu'il a de la fierté ?

– A sa façon d'en avoir parlé, à sa façon d'envisager l'avenir, il sent que c'est acquis, et il sent ce contact avec le chef d'entreprise. Il me pose une question, il me dit : vous allez me donner le numéro du chef d'entreprise, son numéro de téléphone...

– Et quand tu entends ça, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– C'est-à-dire que pour lui c'est quelqu'un qui va compter quoi, c'est quelqu'un qui va compter dans sa vie. Donc lui est dans la projection. Donc quand le gamin est dans la projection ça veut dire qu'il est en train d'opérer, de basculer, d'être dans une projection positive, et du coup moi je me dis, il est mûr, il est mûr pour qu'on travaille en même temps autre chose, ce n'est pas aussi autre chose, c'est en même temps autre chose, c'est-à-dire que son mûrissement va lui donner des billes pour aller affronter son père.

– Donc tu te dis, il est mûr, tu as senti de la fierté, il est mûr. Et donc c'est à ce moment-là peut-être que... Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu dis ?

– Donc du coup je lui dis : j'ai demandé à ton père tout à l'heure de venir. Je lui dis, mais je prends une précaution : mais je n'ai pas eu de réponse de ton père, je ne sais pas s'il va venir. Parce que c'est la réalité, son père j'ai essayé de le contacter, mais je ne l'ai pas eu, je lui ai simplement dit : à 16H30 si vous pouvez passer Monsieur, Monsieur et Madame, parce que j'ai convoqué les deux, vous êtes les bienvenus.

– Donc tu lui dis ça...

– Et là, il se referme, il arrête un peu de parler, il me dit : pourquoi ? Pourquoi mon père ? Pourquoi vous voulez le voir ? Puis il me dit : Vous pouvez aller le voir tout seul.

– Quand tu entends tout ça, à quoi tu es attentif encore ?

– Je suis attentif à une chose, c'est à son degré de réactivité. Je suis en train d'évaluer, à sa façon de réagir j'évalue si je vais y arriver ou si je ne vais pas y arriver.

– Qu'est-ce que tu évalues donc ? A son degré de réactivité qu'est-ce que tu perçois ?

– Le degré de violence qu'il a dans les mots à l'égard de son père.

– C'est quoi les mots, et qu'est-ce que tu vas évaluer ?

– Justement, il n'a pas de mots violents à l'égard de son père, et il essaie de dire : cette rencontre elle doit se faire sans moi, et il essaie de trouver des arguments pour qu'elle se fasse sans lui.

– Il essaie de trouver des arguments, je ne sais pas s'il te revient des choses...

– Les arguments c'est : faites-la sans moi, ou convoquez-le plus tard, ou on va le voir chez moi...

– Quand tu entends tout ça, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– On va le voir chez moi, c'est un beau piège pour moi. Il me balance ça, il me dit : on n'a qu'à aller le voir à la maison. Ce gamin-là a l'interdiction d'aller chez lui. Interdiction qu'il a transgressée une fois, sous mes yeux. La fois d'après je l'ai repris dans le cadre du contrôle judiciaire, je lui ai dit : je t'ai vu la dernière fois rentrer chez toi. Et là il m'attire chez lui, et j'avoue que j'ai un instant où je me dis, oui, on peut aller le faire chez eux... Et puis je me dis, mais non, il y a une interdiction. Donc là il vient me questionner sur ma fonction d'éducateur de justice.

– Quand tu sens qu'il vient te questionner, qu'est-ce qui se passe dans ce temps-là ?

– Il me faut deux secondes avant de répondre. Deux secondes où je ne réponds pas, et puis au bout de deux secondes je me dis, non, ce n'est pas possible. Et là je lui explique : non, tu sais bien qu'on n'a pas le droit. Et là je lui répète le contenu du contrôle judiciaire : tu sais bien que tu n'as pas le droit toi d'aller dans ta famille, donc moi je ne peux pas t'accompagner dans ta famille. Je peux y aller tout seul, mais toi tu ne peux pas y aller pour le moment. Donc là il me répond : tu n'as qu'à y aller tout seul. Je dis : non, ce n'est pas ce qui m'intéresse, c'est que vous en parliez ensemble avec ton père et avec moi. Et il lâche... enfin il lâche...

– Ca se passe comment quand il lâche ?

– Il ne répond pas.

– Et quand il ne répond pas, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Je me dis, peut-être que ça va se faire. Mais on est encore dans voiture, on n'est pas encore

arrivés au service. Peut-être que ça va se faire... Et on arrive au service, il monte, il accepte de monter au service. Pourtant pendant le trajet il essaie de négocier un petit peu. Mais finalement on arrive au service et il m'a demandé de lui payer à manger pendant le trajet, il est quatre heures de l'après-midi, on arrive au service pour peut-être aller voir son père quoi.

– Mais en même temps je lui dis qu'au service on va faire autre chose que d'aller voir son père, qu'on va téléphoner à son école. Je lui dis : il faut qu'on aille téléphoner à ton école également. Je lui laisse cette porte, monter au service ce n'est pas synonyme que d'aller voir son père. Je lui dis : il faut aussi qu'on aille téléphoner à ton école parce qu'il faut donner le contenu de ton stage à ton futur patron. Donc on monte et on va téléphoner à l'école. Et là on rentre dans le service, je lui dis : attends-moi un instant. Je le laisse en salle d'attente, et moi je passe par le cahier de consignes, et je regarde : son père a appelé, il est d'accord pour 16H30, est-ce que c'est toujours ok ?

– Et quand tu vois ça ?

– Je me dis, c'est bon. Je me dis, a priori la rencontre va avoir lieu, ça se confirme. Donc une fois que j'ai fait ça je pars avec le gamin dans le bureau et je lui dis : ton père a laissé un message, il est d'accord pour venir, et il va venir, je vais le rappeler pour lui dire. Donc on appelle le papa, on tombe sur la mère qui dit : « je veux voir mon fils, vous n'avez qu'à venir à la maison » - « Vous savez bien Madame que ce n'est pas possible, il faut que vous vous veniez. » Elle dit : « moi je suis malade, je ne peux pas monter, mais je veux que mon fils descende me voir en bas de l'immeuble du service. »

– Parce que notre service est dans un immeuble. Et là je me dis : hou là... ça commence à être compliqué. Elle me dit : mais Monsieur va venir. Donc bon, on est deux immeubles, un en face de l'autre, ses parents habitent l'immeuble juste en face, donc on voit... Et après une fois qu'on a raccroché je dis : on va essayer de fonctionner comme ça... C'est dur aussi pour lui de respecter quelque chose comme ça. Donc on téléphone à son école, on fait des démarches liées à son stage, je lui donne les coordonnées du patron qu'il me redemande, et on entend la sonnette, c'est sa mère et son père qui arrivent. Là c'est quitte ou double. Je me dis...

– Quand c'est quitte ou double, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Là ça m'échappe... Ca m'échappe... Je me dis, ok, je laisse partir le gamin, je le laisse descendre les escaliers, aller voir sa mère pendant que son père est en train de monter, et en espérant que le gamin va remonter. Et là je pense que j'évalue, et je me dis, il y a cinquante pour cent de chances qu'il remonte, cinquante pour cent de chances qu'il ne remonte pas.

– Comment tu fais pour évaluer là ?

– Par rapport à tout ce qui s'est passé avant.

– Prends ton temps, essaie de voir comment tu évalues...

– Par rapport à tout ce qu'il a dit dans la voiture, et puis quand il y a le coup de téléphone à son père avec sa mère.

– Qu'est-ce qu'il y a eu quand il y a eu le coup de téléphone ?

– Il y a cette situation, sa mère qui dit : je suis souffrante, je ne peux pas venir au service, mais je peux descendre en bas de l'immeuble pour voir mon fils.

– C'est une information que tu as toi ?

– Oui, mais je lui retransmets. Je lui dis : ta mère veut te voir.

– Qu'est-ce que tu as perçu chez lui à ce moment-là ?

– De la satisfaction.

– A quoi tu as vu ça ?

– Parce que pas d'opposition et pas le regard enfoncé. Il me regarde à ce moment-là. Il me regarde. Ce n'est pas comme quand je lui parle de son père, il ne me regarde pas, il sait que ça va être douloureux, il sait que ça va être violent, donc il a le regard ailleurs, il tourne la tête, il plante le regard dans ses pompes. Mais quand je lui parle de sa mère, la relation avec sa mère est meilleure, parce que sa mère lui a, entre guillemets, pardonné l'acte qu'il a fait. Donc je lui dis : ta mère est malade, elle ne peut pas venir ici, mais elle veut te voir. Là il relève la tête, et là je sens que ça lui fait plaisir. Donc ça il va le faire.

– Il se passe autre chose pour toi juste quand tu regardes la scène...

– Non, c'est ce que je perçois en tout cas.

– Donc il y a tout ça quand tu évalues.

– Voilà, et après il va redescendre. Mais avant je lui dis : mais par contre ton père va venir pour qu'on discute. Alors là je sens que ça crispe un peu, mais il n'y a pas...

– A quoi tu sens ça ?

– Parce qu’il n’y a plus de regard, pas de mots non plus. Parce qu’il ne m’a pas demandé pour-quoi sa mère était malade, ça devait sûrement être faux d’ailleurs, mais peu importe, on s’en moque, que sa mère soit malade ou pas, ce n’est pas... Mais le père j’ai senti, c’est comme s’il s’était tendu, comme si les muscles de son corps se tendaient à ce moment-là.

– Qu’est-ce que tu perçois ?

– C’est ça que je perçois, je perçois une crispation.

– Dans son corps.

– Oui, dans son corps. Et l’interphone sonne, et il descend. Je ne sais pas comment ça s’est passé dans la cage de l’escalier, mais le père remonte, le père arrive, sans le gamin. Je le fais rentrer dans mon bureau tout de suite...

– Tu vois le père sans le gamin, tu le fais rentrer, qu’est-ce qui se passe pour toi ?

– Je vois le père arriver seul... Est-ce que c’est moi qui lui ouvre la porte... Je ne sais plus...

– Juste ce qui te revient, tu vois le père arriver...

– Je crois que ce n’est pas moi qui lui ouvre la porte, c’est la secrétaire, et je lui dis : il est seul ? Je pose la question à la secrétaire. Elle me dit : oui. Donc je vais le chercher finalement en salle d’attente et je le fais venir tout de suite, et je lui dis : installez-vous Monsieur. Il s’assoit dans mon bureau et je lui présente mes excuses pour la précipitation du rendez-vous. Parce que ça s’est fait un peu rapidement, et du coup au moment où je suis en train de lui dire ça, j’entends à l’autre bout du service l’interphone sonner, et là je me dis, pourvu que ce soit lui. Et c’est lui qui sonne. Là je me lève, je laisse le papa, je vais à la rencontre du fils pour l’amener à son père.

– Quand tu vas à la rencontre du fils, comment tu te sens...

On a un long couloir, je sors, et on a un long couloir, et là il ne rentre pas du tout en salle d’attente, je le regarde, je vais à sa rencontre et je l’accompagne dans mon bureau où j’ai laissé son père, et je lui dis : assieds-toi. Il s’assoit, il ne dit pas bonjour à son père. Je me demande pourquoi il ne lui dit pas bonjour, je n’ai pas la réponse. Est-ce qu’il ne lui a pas dit bonjour parce qu’il l’avait déjà vu dans la cage d’escalier, ou est-ce qu’il ne lui dit pas bonjour parce que c’est trop tendu...

– Donc il ne lui dit pas bonjour. Qu’est-ce qui se passe après ?

– Là je prends la parole. Je raconte les trois derniers mois à Monsieur. C’est-à-dire que je ne pars pas de l’événement qui vient de se produire, je remonte quatre mois avant. Parce qu’on m’a appris à travailler comme ça. Hop, je fais un flash-back. Je remonte quatre mois avant, parce que ce père, finalement, je me dis, il est fort probable qu’il n’a pas vu son fils depuis quatre mois, et il faut lui raconter l’histoire de son gamin pendant quatre mois, pendant le foyer, et la décision du juge d’instruction. Parce qu’une décision d’un juge d’instruction il faut savoir que les parents ne sont pas convoqués, donc lui se sent complètement écarté, l’histoire de son fils lui a échappé pendant plusieurs mois. Donc je me mets à lui raconter l’histoire de son fils, le placement, l’école, l’évolution de son gamin dans le placement, et je finis par la rencontre avec le chef d’entreprise.

– Et à quoi tu es attentif pendant que tu racontes tout ça ?

– D’abord, pourquoi je raconte tout ça, parce que je sais que le papa à un moment va ouvrir les hostilités contre son fils, on sent que c’est électrique, et en rappelant...

– A quoi tu sens que c’est électrique.

– Ils ne se regardent pas, parce qu’on sent qu’il n’y a pas de liaison entre eux, on sent la tension, moi je sens la tension, il n’y a pas de complicité, pas d’empathie, il n’y a rien du tout. Du coup en racontant comme ça les faits et en terminant par le plus positif, qui est également le dernier chronologiquement, je me dis, aux yeux de son père il marque des points en faisant ça, et peut-être que l’attaque sera moins dure. Bon, l’attaque a lieu à un moment, le père prend la parole, et là il passe à... il devient assez offensif.

– Mais pendant ma narration j’avais eu le souci, dans la mesure où c’est possible, de déminer le terrain en incluant dans ma narration des propos que lui avait utilisés au sujet de son fils, mais hors de la présence de son fils. Il avait dit notamment : mon fils depuis qu’il n’est plus à la maison, au moins il n’y a plus de perquisition. Et au moment où je raconte l’acte d’instruction auquel a assisté son fils, je dis : Monsieur je me suis permis de rapporter vos propos. Pour moi c’est peut-être imaginaire, mais dire une phrase d’un monsieur comme ça, cela veut dire, Monsieur là je suis sur la même longueur d’onde que vous, sur la condamnation que vous avez des actes répréhensifs de votre fils.

– Là je touche, je crée une empathie avec Monsieur, provisoirement, entre guillemets, peut-

être contre le gamin, mais avec cette impression que je peux me le permettre à ce moment-là, de faire un pas plutôt vers Monsieur. Après je raconte les points positifs d'A., donc là je re-bascule du côté d'A., je passe un peu des deux côtés. Et Monsieur quand il prend la parole il démonte son fils. Il démonte son fils, et le gamin ne répond rien, mais il écoute, il ne part pas, il ne part pas, cela veut dire qu'il résiste. Des fois j'arrive... Il ne réagit pas, il est incapable de réagir le gamin, mais par contre à des moments dans la narration je m'arrête, et je lui donne la parole pour lui dire : raconte comment ça s'est passé.

– Là tu es revenu dans la narration.

– Oui, je reviens dans la narration pour que le jeune soit acteur un peu de son histoire. Je lui dis : est-ce que tu peux nous raconter comment s'est passée la rencontre avec le patron ?

– Donc tu lui as donné la parole, c'est au moment où le père démonte son fils comme tu dis...

– Je lui donne la parole, dans l'idéal c'est que le fils parle au père, mais en fait là le fils parle à l'éducateur, qui lui, parle au père. Ça ne fonctionne pas en direct, ça fonctionne avec une triangulation, mais malgré tout, même si ça fonctionne avec un triangle, il y a au moins quelque chose qui se produit.

– Donc ça c'était pendant...

– Pendant la narration. Et donc le jeune, hormis la participation à la narration qu'il a pu avoir, il n'a pas réagi, ni positivement, ni négativement, aux attaques, aux remises en cause, à la non-confiance. Le père dit : je n'ai plus confiance en mon fils, c'est un délinquant, c'est un voyou, il ne pense qu'à traîner avec des voyous... Enfin il a un discours comme ça, très négatif, il fait beaucoup de mal à son fils, il lui construit une personnalité.

– Dans des entretiens ils essaient justement de faire passer les points négatifs chez ces sales gosses... Il y a souvent... J'ai des parents, si j'ai une empathie avec l'un et une sympathie avec l'autre, ou inversement, j'ai souvent un acquiescement des deux... Et puis grandir ce n'est pas facile, ce n'est pas facile... C'est marrant, parce que ça fait souvent écho sur quelque chose où finalement ils peuvent être d'accord l'un et l'autre, et moi je ménage les espaces de travail après...

2. AUTOUR DE LA COMPÉTENCE À SAVOIR DÉCELER LE VÉRITABLE ENJEU D'UNE MESURE

On trouvera ci-dessous trois entretiens enregistrés au cours d'un stage de formation de formateurs, se succédant par résonance à partir du premier, autour d'un savoir d'action identifié : déceler le véritable enjeu d'une mesure éducative. Les trois entretiens donnent lieu à des temps réflexifs différés, mettant en évidence l'effet des différents paliers de réflexivité. On notera deux processus distincts :

– un processus intersubjectif de résonance « synchronique » : de l'évocation d'une situation par un praticien à l'évocation d'une autre situation par un autre praticien

– un processus intrasubjectif de résonance « diachronique » par le même professionnel, d'une situation récente à d'autres situations plus anciennes relevant du même enjeu

2.1. Premier entretien : Charlie

– J'avais reçu une lettre de la maman, qui faisait que je redoutais l'entretien. C'était une lettre où elle disait qu'elle n'en pouvait plus, et où elle demandait que le jeune soit placé dans un lieu très contenant, très autoritaire. Elle demandait un placement tout de suite, en urgence... Charlie c'était un problème de violence. Donc ce genre de lettre, on connaît, j'arrivais déjà agacée, et puis je vais les chercher dans la salle d'attente et je vois une femme qui ne correspond pas du tout à ce que j'avais imaginé, je croyais qu'elle allait être rigide, et je vois une femme souriante, et je me dis tiens c'est bon signe, et Charlie, qui avait l'air gentil, un visage ouvert, avec une certaine maturité, pas du tout le monstre décrit dans la lettre. En fait, pendant le début de l'entretien, c'est plus d'elle qu'elle parle pendant trois quarts d'heure, que du jeune... Et quand elle parle d'elle, elle pleure... Moi je regarde le jeune. Ils sont assis l'un à côté de l'autre. Le jeune regarde beaucoup sa mère, il est très intéressé, il écoute ce qu'elle dit... Je me dis que c'est un jeune qui essaye de soutenir sa mère, qui ne sait vraisemblablement pas comment s'y prendre mais qui est dans l'aide et dans l'écoute et dans le soutien. Ensuite, je branche le jeune sur le fait qu'il a commis un délit, et qu'il y a une mesure éducative. Je lui demande

comment il voit les choses, et c'est là où ça se gâte un peu. Il répond que c'est pas grave, qu'il n'y a pas de problème, là il y a eu un truc c'est un accident. Et c'est là qu'il commence à y avoir un peu un petit conflit... La mère réagit en n'étant pas d'accord : « Mais c'est grave ce qu'il a fait ... C'est insupportable pour moi... » Elle commence à le culpabiliser. Déjà elle allait mal pour tout un tas de raisons et tout à coup quand lui il dit que ce n'est pas grave, elle réagit en disant que maintenant en plus elle va mal à cause de Charlie. Et lui il réagit en devenant agressif, quelque chose comme « mais c'est rien... elle commence à me casser les couilles ... ». Alors je reprends en essayant d'être équitable par rapport au jeune en disant « c'est pas rien » mais en même temps en disant à la mère « c'est pas non plus la fin du monde... et peut-être qu'il y a quelque chose à comprendre de cette situation. Donc, à l'un et à l'autre : « Et c'est peut-être ça qu'on va être amenés à essayer de comprendre ensemble. » (Geste de l'un à l'autre)

– Et donc quand tu dis ça, qu'est-ce qui se passe au niveau des deux personnes en face ?

– C'est peut-être là que je vois que Charlie était plutôt content de mon intervention.

– A quoi tu vois ça ?

– Puisque de ce conflit qui commençait avec la mère, qui commençait à se fâcher, on en arrive à un jeune qui se tourne vers l'éducatrice finalement, qui va aider à essayer de comprendre puisque j'avais dit ça, qu'ON allait essayer de travailler ensemble, et qu'ON allait essayer de comprendre. La mère : bon d'accord, ça va pas bien mais elle n'a pas essayé de comprendre... Donc on va essayer de comprendre et donc on va faire un truc positif.

– Il se tourne vers toi...

Qu'est-ce qui est important là ?

Je ne parle toujours pas de la lettre, la mère n'en parle toujours pas...

– Et qu'est-ce qui se passe après ?

Et après, quelque chose comme

Quand est-ce que je viens vous voir ? Quand est-ce qu'on commence, quoi ?

Voici le compte-rendu du 1er temps réflexif, qui consiste en un approfondissement du récit à partir des questions des autres participants. Une des stagiaires a repéré le geste particulier utilisé par l'éducateur pour accompagner son récit.

– Quand tu intervies et que tu dis « j'essaye de rester équitable »

Comment tu as fait pour garder cet équilibre là ?

– Quand je suis éduc, ma seule idée que j'ai c'est de faire que le gamin ça aille dans sa vie... Qu'il puisse en comprendre quelque chose. Donc si je fais raconter à la mère son histoire, ses malheurs, enfin j'en ai l'habitude d'entendre des malheurs, donc l'important c'est pas pour moi vraiment d'entendre les malheurs de la mère c'est aussi pour qu'elle puisse parler de ce qui lui arrive, et pour que le jeune puisse en entendre quelque chose. Donc ma seule idée c'est de revenir au jeune et de lui faire exprimer des choses, lui. C'est stratégique. Ma préoccupation c'est que le jeune exprime des choses par rapport à la situation familiale que la mère vient de décrire

Relance sur le moment où le geste est apparu :

– Au moment de l'engueulade... tu as dit quelque chose. Tu sens qu'il y a le conflit là... il dit à sa mère qu'elle commence à lui casser les couilles ou quelque chose comme ça...et toi, tu as le souci de redonner la parole au jeune. Il vient d'être agressif, tu sens qu'il y a de la culpabilité. Et donc là tu intervies. Qu'est-ce qui te revient ? Et là tu fais ce geste là...

– Je réinterviens en faisant quelque chose de l'ordre... de pour moi de la justice : On va écouter tout le monde jusqu'au bout... les arguments de l'un et de l'autre jusqu'au bout. Donc avant de s'engueuler, on va écouter, bon vous vous avez dit beaucoup de choses, lui il en a dit un peu moins, parce que bon lui il est un peu plus tendu parce qu'il c'est lui le coupable et c'est pour lui qu'on est là. Je rebalance un petit peu. Oui voilà c'est la balance

– Et quand tu intervies comme ça et que tu as ce souci de la balance et de la justice, qu'est-ce qui te revient de leur attitude à eux ?

– Ce qui me revient c'est le plaisir presque du jeune... Enfin, il est content... Et la mère, pas trop ... j'ai essayé de faire en sorte de pas lui couper la parole non plus, de pas fermer quelque chose pour elle mais en disant : « Attendez un petit peu on va l'écouter lui aussi ». Et donc je me retourne vers lui et je dis : « Et donc Charlie tu disais que... »

- D'accord... Donc ça te fait quoi de redérouler cette situation ?
- Ça m'intéresse beaucoup. Je trouve ça intéressant... parce que c'est une mesure qui a bien marché... A la suite de cet entretien il y en a eu beaucoup d'autres. Charlie est arrivé à partir de chez sa mère, à aller vivre ailleurs, à trouver un boulot. Ça a été une de mes dernières réussites de mon job d'éduc. Je trouve ça intéressant et ça serait intéressant de retracer toute la mesure. Parce que quand ça marche ça paraît toujours un peu magique... C'était une situation compliquée parce qu'il y avait l'histoire d'un père alcoolique malade mental, qui avait disparu sans plus donner de nouvelles et que Charlie avait déjà vu d'autres travailleurs sociaux qui avaient bloqué son histoire sur cette histoire de père sans rien écouter d'autre... et moi ensuite j'ai pu beaucoup échanger avec Charlie. Ce gamin me disant je vous remercie de ne pas avoir insisté au sujet de mon père parce qu'en fait c'était pas du tout ça le problème. Et c'est ce qu'on lui avait dit jusqu'à ce moment là, c'était, il fallait qu'il retrouve son père, qu'il revoie son père etc. Alors bien sûr je n'ai pas négligé ça... J'ai appelé, je suis tombé sur un flic qui m'a dit oh la la c'est pas la peine, le père... en même temps c'était pas ça le problème.
- Comment tu étais sûre que c'était pas ça le problème ?
- Parce qu'on en a parlé avec Charlie et qu'il a fini par le dire. Il a dit ce qu'il voulait, ce qu'il ne voulait pas..., alors qu'à sa mère il n'arrivait pas à le dire. En fait ce qu'il voulait, c'était déga-ger. Et moi je l'ai aidé... C'est pour ça que ça a été une belle histoire. Parce que j'ai eu des doutes tout le temps. Parce que cette dame elle était gentille, elle ne voulait que le bien de son fils. Sans se rendre compte qu'elle l'écrasait, qu'elle l'étouffait, quoi.
- Je me disais je suis trop du côté du jeune, je le soutiens trop. Et en fait c'est ça qui a marché, quoi...
- J'ai même fait un truc que je n'arrive pas à m'expliquer c'est de lui offrir un bouquin avant qu'il parte sur mon argent perso, un bouquin de Camus sur la recherche du père.

Voici maintenant un extrait du second temps réflexif, qui se déroule 2 jours plus tard :

- Comment tu résumerais l'essentiel, qu'est-ce qui t'apparaît ?
- Ce qui m'est revenu c'est que dans de nombreuses situations j'ai passé mon temps à déconstruire les étiquettes qui avaient déjà été posées sur le jeune et dans le cas de Charlie c'étaient des psychologues qui avaient déjà posé que pour lui, le problème, c'était le problème du père. Alors je ne dis pas que ce n'était pas le problème du père... En tout cas cette construction avait bloqué tout le reste. J'ai quand même été sur la direction du père puisque j'ai fait des démarches par rapport à ça. Mais j'ai quand même laissé à Charlie l'ouverture de dire « Mais est-ce que c'est vraiment ça qui est important pour toi pour le moment ? » Et en fait pour le moment c'était pas ça qui était important. Lui il formulait qu'il y avait un problème avec sa mère, qu'elle le traitait comme un bébé, qu'il en avait marre, qu'il voulait avoir un peu d'autonomie. Pour le moment lui c'était ça qui lui posait problème. Et du coup le fait de lui dire bon écoute on va laisser pour l'instant de côté l'histoire de ton père, ça lui a permis de rester là-dessus et de dialoguer avec sa mère. Et j'ai réalisé que j'ai fait ça quand même assez souvent.

Enfin, la sollicitation d'un autre exemple permet de mettre en oeuvre une résonance autour d'un savoir d'action repéré : "déconstruire les étiquettes"

- Quand tu dis j'ai passé mon temps à déconstruire des étiquettes, tu aurais un autre exemple ?
- Un exemple complètement dingue. Un jeune qui m'est arrivé au civil... ah non au pénal... je ne sais plus... Le problème qu'il avait eu c'est qu'avec internet, téléphone rose ou je ne sais pas quoi, il contactait des gens, des adultes hommes. Il avait rencontré un de ces hommes... Il avait été violé... Il faisait des tentatives de suicide à répétition et des passages à l'acte tout le temps. Il avait vu un nombre incalculable de psychologues, de psychiatres, d'assistantes sociales, d'éducatrices... Il est arrivé avec des étiquettes sur lui... Et moi j'étais obligée de le voir une fois par semaine et de lui dire : bon alors là... Parce qu'il n'arrêtait pas, c'était : « Je suis pervers, je suis ci, je suis çà... ». Lui même : s'identifiait complètement d'une manière incroyable, avec le discours qui allait avec. Il avait tout intégré, c'était ahurissant. Et moi je le voyais une fois par semaine et j'ai passé une année pratiquement à dire : « bon bah là, on reprend tout ça »...

– Et avec tout ça, avec ce travail de déconstruction, est-ce que tu as réussi à cibler ce sur quoi il fallait travailler ?

– Il fallait travailler sur la mère qui était complètement folle, et aussi le beau-père, qui avaient tous les deux des problèmes sexuels puisque le beau-père se masturbait devant le gamin, que la mère avait des relations avec un autre mec devant le gamin, et tout tournait autour de ça. Le gamin, quand je suis partie de la consultation de X, c'était un gamin que j'avais porté, porté, porté et j'avais vraiment passé le bébé à une collègue que je sentais bien sur le même registre que moi... Et là elle m'a appelé l'année dernière, en larmes, pour me dire, L. s'est foutu en l'air... Mais il y avait vraiment une grosse grosse problématique...

En tout cas, le peu de temps où on a joué sur ce registre là de déconstruire, en tout cas, le gamin il a été mieux. Incroyable ce qu'il avait changé. Bon, ça s'est mal fini mais bon on n'est pas tout-puissants.

Voilà ça m'a rappelé ça. Il y a des choses inscrites socialement, et qu'il faut requestionner tout le temps.

2.2. Deuxième entretien : Vincent

– Je faisais régulièrement des visites à cette famille en fin de journée parce que le papa, enfin le papa entre guillemets, travaillait sur des chantiers, il partait très tôt le matin, et il rentrait en fin d'après-midi, mais pas tard... En fait, j'arrivais à avoir des informations par la mère : la fois en fait j'avais renvoyé un courrier en lui précisant le jour et l'heure. Et en fait je confirmais ma venue par un coup de fil. Parce que j'avais constaté qu'elle avait des difficultés pour se déplacer, mais j'avais aussi remarqué qu'elle avait des difficultés à lire. Donc en fait pour ne pas mettre à chaque fois un enfant à contribution, moi je prenais la peine de l'appeler en lui disant je vous confirme que nous avons rendez-vous... Et elle me disait « mon compagnon doit rentrer par exemple à 17h30 et à ce moment là, s'il fallait je déplaçais d'une demi-heure...

Parce que mon objectif, c'était d'arriver à rencontrer cet homme qui ne voulait pas me rencontrer et qui disait ou plutôt il faisait dire à sa compagne : je n'ai rien à voir avec cet enfant, puisque il n'est pas le mien, je ne l'ai pas reconnu...

Donc cette visite à domicile... C'était un quatrième étage sans ascenseur donc tu arrives t'es épuisé, parce que tu n'arrive pas à reprendre ton souffle, tu montes les escaliers, tu es essoufflé

Je sonne, la maman m'accueille, elle me dirige vers la salle à manger, il y a comme d'habitude la télévision qui fonctionne, le jeune est à la table de la salle à manger, face à la télévision. Elle repart vers la cuisine, elle me dit « installez-vous, j'arrive... », pour me laisser le temps de reprendre mon souffle.

Le jeune fait ses devoirs, il est face à la télévision... Je commence à discuter avec lui, je dis que ça doit être un peu compliqué de faire ses devoirs en même temps que de regarder la télévision.

Parce que la mesure elle est aussi pour dire que le jeune il est en difficulté et qu'on envisage de tripler la cinquième, ce qui pour moi me paraît une aberration...

Donc en fait je m'adresse à lui, je lui demande s'il a un bureau. Il me dit « non j'ai pas de bureau ». La maman n'est pas revenue, elle est toujours dans la cuisine. Je pense que j'ai dû appeler Madame, en lui demandant de venir nous rejoindre. Il y a aussi Monsieur qui est de l'autre côté, dans la cuisine. Mais lui, il n'est toujours pas venu me dire bonjour. Je ne me suis pas autorisée non plus à aller dans la cuisine.

Donc j'invite Madame à venir nous rejoindre et je lui dis qu'en effet je suis déjà passée plusieurs fois et que ça me paraît compliqué pour ce jeune de faire ses devoirs en regardant la télé.

– Qu'est-ce que ça te fait que Monsieur soit dans la cuisine ?

– Je n'avais pas encore rencontré Monsieur. J'avais déjà plusieurs visites au domicile, et je n'arrivais pas à le rencontrer. Parce qu'en fait même quand elle me disait : « Normalement il sera rentré », il y avait des moments où en fait il n'était pas rentré. Ou bien il est arrivé aussi qu'il arrive pendant que j'étais en entretien avec Madame et le jeune, et lui il rentrait sale, etc., et donc visiblement, ce n'était pas le moment... Et je respectais ça aussi, parce que il me faisait signe de loin en me disant je ne peux pas vous serrer la main parce que je suis sale et il partait dans la salle de bains et voilà... Et c'est vrai que je ne m'autorisais pas non plus à lui dire attendez prenez 5 minutes...

Donc là, la porte de la cuisine est en face de moi, je ne peux pas voir dans la cuisine. Je pose

la question à la maman : « Vincent me dit qu'il n'a pas de bureau ? » Elle me dit « Non il n'a pas de bureau. » Et de la cuisine j'entends : « de toute façon, ils cassent tout ». C'était pas seulement lui, c'était « les garçons ». Le beau-père lance un « De toute façon ils cassent tout. »

– Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Là je regarde madame, je pense que j'ai dû avoir une expression, parce que je ne m'attendais pas à cette affirmation là de la part du beau-père. Madame aussi, elle montre un signe d'impuissance, disant « bah oui, voilà... » La première chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'en fait il entend ce qu'on est en train de dire. Et qu'en fait il participe, qu'il a décidé de participer. Et donc je demande à Madame de bien vouloir aller le chercher puisque voilà, il en a dit quelque chose.

– Donc tu as entendu Monsieur, tu sais qu'il a décidé de participer, tu demandes à Madame... Comment tu fais, en style direct ça donne quoi ?

– « Est-ce que vous pouvez demander à Monsieur de venir se joindre à nous puisque voilà il se passe quelque chose et c'est peut-être important qu'on en discute ensemble ? »

– Et quand tu dis ça à quoi tu es attentive juste après ?

– Je regarde à la fois Madame et je jette aussi un oeil sur Vincent.

– Et quand tu jettes un oeil sur Vincent qu'est-ce que tu vois ?

– Vincent n'est pas opposé du tout.

– A quoi tu sais ça ?

– En fait c'est la façon dont il se tient sur la chaise, il n'y a pas de réaction, il n'y a pas de raideur, il n'y a pas tout ça.

– Et quand il n'y a pas de raideur, qu'est-ce que tu perçois ?

– Je pense que c'est une façon de me dire, bon c'est OK, pour moi je suis d'accord.

– Il n'y a pas de mouvement de vouloir partir. Il a entendu ma proposition, et il n'y a pas de réaction de sa part pour me dire « je ne suis pas d'accord. »

– Quand tu perçois ça qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment là ?

– Ce qui est important c'est qu'en fait à la fois Monsieur, c'est lui qui a décidé à quel moment il allait venir, Vincent accepte aussi. Je pense que celle qui me paraît la plus mal à l'aise, à ce moment là, c'est Madame.

– Alors tu as dit que tu jetais un coup d'oeil à Vincent mais tu as dit aussi que tu étais attentive à Madame, et donc qu'est-ce que tu perçois chez Madame ?

– Chez Madame, parce que quand elle revient avec Monsieur, je me présente. J'ai dû me lever, j'ai dû aller lui serrer la main, je me suis présentée.

– Comment tu as fait pour te présenter ?

– Voilà, je suis X, on n'a pas encore eu l'occasion de se présenter, mais voilà, vous vous souvenez à tel moment vous avez amené Madame au service. J'ai dû redire l'objectif de la mesure : « Voilà, j'ai une mesure d'action éducative par rapport à Vincent, par rapport à sa scolarité, et voilà, aujourd'hui j'arrive... De nouveau je constate qu'il est en train de faire ses devoirs en regardant la télé... » Du coup j'ai demandé, est-ce qu'il avait un bureau, pour pouvoir peut-être se mettre ailleurs pour faire ses devoirs.

– Donc d'accord, tu nous a décrit ce que tu avais perçu chez Vincent. Et puis tu as dit, par contre du côté de la maman... ?

– Elle est mal à l'aise. C'est quand je me présente. Parce que c'est la première fois en fait qu'on est à quatre.

– D'accord et donc qu'est-ce que tu perçois chez la maman ?

– C'est vrai que je me suis présentée, on s'est serré la main. Et en fait je pense que naturellement on s'est assis. Et je sais que autour de la table il n'y a pas beaucoup de chaises. Donc on n'est pas autour de la table. Moi, je reste à la table avec Vincent. Et les deux parents s'assoyaient dans le canapé. Et Monsieur tout de suite s'installe au fond du canapé, « l'air de dire je suis chez moi. »

– Et quand Monsieur s'installe au fond du canapé l'air de dire... Qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Voilà. Il n'y a pas de crainte chez lui d'être présent avec moi et de parler de Vincent.

– Qu'est-ce qui t'apparaît quand tu perçois ça ?

– Je suis en train de me dire « On va pouvoir travailler. » Par contre de la part de Madame je me souviens qu'elle, elle était pas dans... elle était assise au bord du canapé, prête à partir presque...

– Alors quand tu perçois ça chez la maman ?

– Donc je pense que ça va être compliqué... Jusqu'alors je pense que ça ne se faisait pas de réunir Madame, Monsieur et Vincent. Et que autour de ça, la question c'était toujours, et elle le disait : « Monsieur n'est pas le père de Vincent, donc en fait il n'a rien à voir dans la situation. »

– Et là ?

– Et en fait en passant par ce biais de dire « Il n'a pas de bureau ? », je venais interroger aussi mais comment ça se passait dans la famille ? Mais qu'est-ce qu'en disait Monsieur ? En fait indirectement il me l'a dit : « Les garçons ils cassent tout... » On a pu, à partir de ce moment là, dire mais qu'est-ce qui se passe ? Madame a dû prendre la parole en disant : « Bah voilà, les garçons sont dans la même chambre. Mais ils se battent donc ils cassent. » Elle voulait m'emmener voir la chambre. C'est vrai que je n'ai pas voulu. Parce que là je me souviens, Vincent, tout de suite, là, quand elle a dit : « Je vais vous montrer », là Vincent a réagi, il n'était pas content du tout.

– Et toi quand tu perçois ça chez Vincent ?

– Moi ma décision c'est de ne pas y aller

– Quand ta décision c'est ça comment tu le dis ?

– Je lui dis que non, ce n'est pas la peine, je la crois, enfin je sais que ce qu'elle me dit c'est vrai et que ce n'est pas la peine d'aller vérifier. Parce que j'ai perçu ça chez Vincent. Vincent était un garçon qui n'était pas du tout sûr de lui, et je pense que c'était montrer vraiment la faille, pour moi c'était ça, j'allais voir le dysfonctionnement... Parce qu'il se présentait bien, et donc il faisait un effort, et là tout d'un coup c'était voir l'autre côté qui était... Je me doutais bien, je n'avais pas besoin de vérifier, je me doutais bien que c'était le bazar, que c'était le fouillis, quoi. Parce qu'autant la maman elle avait un intérieur très bing bing bing (geste signifiant « ordonné »)...

– Alors qu'est-ce qui est important pour toi là dans le fait de dire non ? Qu'est ce qui se joue là par rapport à Vincent ?

– Ce qui se joue là c'est : « Comment on va faire ? »

– Là je me suis adressé au beau-père. Comment on va faire pour quand même, remettre un lieu où il peut être tranquille pour faire ses devoirs ? Donc en fait je m'adresse à Monsieur en disant « Je sais, je me doute bien... », parce qu'en fait à un moment il m'a décrit qu'il avait déjà donné des sous, qu'il avait acheté des armoires, des bureaux etc. Je lui dis : « Oui, mais bon là aujourd'hui comment on pourrait faire pour qu'il ait des conditions de travail parce que là ça ne va pas. C'est normal que la famille elle regarde la télé, mais là pour lui, comment on fait ? » Et je crois que du coup j'ai dû proposer au beau-père : « Mais comment vous pourriez faire avec Vincent ? Est-ce qu'on ne peut pas réparer ? – Non c'est pas réparable. – Ah bon, mais est-ce qu'il n'y a pas quelqu'un... Vous ne pensez pas qu'on trouverait quelque chose je sais pas allez voir Emmaüs... »

Alors quand je dis ça je sens que chez tous les trois le fait de dire Emmaüs, j'ai pas l'adhésion. J'ai pas l'adhésion là, chez tous les trois il y a des mouvements. Je sens bien que ce n'est pas la peine de les emmener là dessus, ça ne marchera pas. Alors là je parle de Y., c'est une braderie.

– Si je reviens en arrière c'est au moment où tu demandes à la maman d'aller chercher Monsieur, Vincent tu as vérifié, Vincent accepte. En revanche juste quand tu demandes ça à la maman, qu'est-ce que tu perçois chez elle ?

– Elle va le chercher mais c'est quand elle revient... C'est à la manière dont elle va s'asseoir, le fait qu'elle soit assise comme ça sur le bord du canapé, je sens bien qu'elle n'est pas à l'aise. Parce que du coup je me présente, je dis pourquoi je suis là : la question de la scolarité de Vincent, et puis la question qui m'occupe qui était donner de bonnes conditions pour qu'il puisse investir l'école...

– Dans tout ce temps il y a beaucoup d'interactions avec Monsieur, pendant tout ce temps d'échange avec Monsieur y a-t-il autre chose que tu as perçu ?

– Je regarde plus le couple. Quand je propose la braderie Y... Madame dit : « ah oui »...

A l'occasion d'un premier temps réflexif en groupe, retranscrit dans l'extrait suivant, l'éducatrice revient sur les enjeux de filiation et sur les visites à domicile.

Questions du groupe : « Et le deuxième garçon ? »

– C'est le garçon aussi de Madame mais lui il a été reconnu. Il y avait trois enfants dans cette

famille, issus du même père biologique, qui a reconnu les deux autres mais pas Vincent qui est le plus jeune, celui dont je m'occupe. Ils étaient séparés, il y avait des aller-retour de ce père et elle s'est retrouvée enceinte à ce moment là. Et en fait c'est vrai que la question du bureau elle a été une manière d'introduire Monsieur, parce que en fait ça s'est fait, et petit à petit il y a eu quelque chose qui s'est fait là de Monsieur avec Vincent. Vincent était dans une quête importante envers cet homme. Et en fait après tout ça il y a eu une fois en entretien familial chez eux on a pu reprendre, quand on avait essayé de travailler sur son projet professionnel. Tout ce qui était la question de la famille était là comme ça, déposé... J'ai proposé qu'on discute de la question de la famille et de qui il était lui par rapport à tout ça. Et donc la maman au cours d'un entretien a pu dire qu'elle ne comprenait pas non plus pourquoi il n'avait pas été reconnu. Mais Monsieur a dit : Mais c'est vrai moi depuis que je l'élève, je me suis dit : « Peut-être que je pourrais tout à fait lui donner mon nom. » Et Madame a dit : « Moi je pensais que ce n'était pas possible »... Et je ne sais pas si ça s'est fait. Mais il a pu y avoir des mots de dits : « Même si tu n'as pas mon nom en tout cas moi je te reconnais comme mon fils. » Et de la part de Madame ça montrait que c'était difficile aussi ce choix là de dire : « j'accepte qu'il le reconnaisse »... Ça permettait de dire qu'il n'y avait pas que des impossibles. Vincent avait 15 ans. C'était le plus jeune. La situation du père biologique s'était dégradée. Il était dans la rue. Et en fait le beau-père c'était un Monsieur placard ; elle avait l'appartement à son nom et elle ne déclarait pas qu'elle vivait avec lui... Il y avait tout ça aussi. Donc c'est des choses qu'on a pu aborder... Mais si on demandait une maison ? Ça voulait dire on se déclare ensemble... Ça mettait en émergence plein de choses. Des secrets qui n'étaient pas des secrets parce que tous les travailleurs sociaux savaient bien qu'ils vivaient ensemble. Mais c'étaient des interdits... Les deux premiers avaient été reconnus par le père biologique. La question pour Vincent c'était : « mais pourquoi j'ai pas été reconnu », par son père biologique... Et alors ni par l'un ni par l'autre, par son beau-père du coup... Ni par l'un ni par l'autre. La question de la réparation du bureau, dans ma tête, c'était de proposer au beau-père qu'il se passe quelque chose, qu'ils fassent quelque chose, du « ensemble »... Mais comment on va lui donner une place ? Parce qu'il en avait besoin ce gamin là. Après ça a continué. On a pu travailler ça. Vincent disait : « Je voudrais travailler comme mon beau-père »... Mais il avait des problèmes de dos, donc on a pu aborder toutes ces questions là : « non tu ne peux pas faire exactement comme ton beau-père parce que tu as des problèmes de dos. »

– Qu'est-ce que ça t'amène comme réflexion maintenant le fait d'avoir choisi le moment que tu as choisi, est-ce que ça a du sens ce moment là particulièrement par rapport à l'ensemble de la mesure ?

– Je crois que c'est à ce moment là qu'on a pu parler de lui, Monsieur. C'est à dire que même s'il n'était pas là pendant les entretiens, en fait il y était, il était présent, je savais que les choses étaient retransmises. Et j'ai eu après des rendez-vous où j'avais demandé au gamin de venir, et ça passait par la mère, c'était : « oui il va avoir des congés donc il va pouvoir vous l'amener. »

– C'est lui qui a choisi le moment ce jour là ?

– Mais c'était aussi accepter pour moi de décaler sur du temps tardif... C'était à ce prix là

– A quoi tu as perçu que l'enjeu de la mesure c'était de travailler la relation de Vincent avec son beau-père ?

– Je voulais travailler avec Madame et son compagnon c'est à dire que pour moi c'était reconnaître que même si ce n'était pas lui qui l'avait fabriqué, c'était lui qui l'avait élevé.

On s'était aperçus que même les juges pour enfants ils ne s'adressaient qu'aux mères. Les pères ils avaient complètement disparus de la circulation. Même quand ils étaient là, reconnus comme pères de famille, on ne s'adressait qu'aux mères...

Quand j'ai commencé à travailler on ne travaillait qu'avec les mères... et avec les gamins. Dans les années 80, moi je me souviens, il y avait des pères qui travaillaient donc on ne les voyait pas. Ou bien il fallait accepter d'aller faire des visites de familles le samedi matin. Quand j'ai commencé à faire ça dans mon service on m'a dit mais elle est complètement tapée... Parce que ça perturbait une manière de travailler... Il fallait faire une visite de famille vers 18h30 – 19h... C'est vrai que il n'y a personne qui sait qu'on est dans une famille, et du coup... Il y a des fois on prend quelques risques. Je sais que quelque fois j'ai fait des visites de familles quand c'était très tendu, à des heures pas trop clean où je me disais je peux toujours appeler au bureau, à cette heure là il n'y a plus personne, il n'y a personne qui sait que je suis allée voir cette famille.

A ce moment là comme je travaillais sur un très grand espace géographique il y avait plein de choses qui n'étaient pas claires : s'il m'arrivait quelque chose est-ce que mon service couvrirait le fait que j'étais bien en situation de travail ?

C'était ça mais c'était aussi parce que très rapidement comme on ne travaillait qu'avec les mères, moi je me souviens d'avoir fait des tas de placements, où les gamins partaient pendant deux ans, on les ramenait, on n'avait rien travaillé avec les familles parce que les placements se passaient à 150 km de là, ils revenaient ils avaient presque 18 ans, ça re-claquait dans les 2 ou 3 mois après, sauf qu'ils étaient dehors...

– Donc autour de ce moment là il y a des enjeux professionnels vraiment importants par rapport à ta trajectoire... Tu me dis qu'il y a la question de travailler avec les pères, ou ceux qui les élèvent, et puis il y a ce que tu me dis autour de la question de la prise de risques, d'aller dans les domiciles le soir, donc il y a là comme un concentré. Un moment clé où il se jouent des choses importantes par rapport à cette mesure. Et par rapport à ton histoire professionnelle aussi.

Le 2ème temps réflexif a lieu deux jours plus tard :

– Ce qui te paraît essentiel dans ce que tu as retrouvé ? Ce que tu gardes ?

– Ce que je garde, c'est que par rapport à cette situation là, c'est vrai que j'avais une commande au niveau de la mesure d'AEMO, qui était la question de la réorientation de ce gamin là sur le plan scolaire, que le fait que je ne voie pas ce « beau-père », ça me questionnait parce que en fait dans le service on avait fait un travail avec les magistrats en disant les pères ont aussi quelque chose à dire même quand il y a séparation et on avait aussi fait un travail de réflexion par rapport aux des beau-pères, c'est à dire ceux qui élèvent les enfants. Dire à moment donné : ils sont présents

Ils sont toujours dans des postures très difficiles parce que, ou les mères les appellent à intervenir quand ça ne va pas, si ils vont trop loin, ils se prennent une claque et la mère dit ce n'est pas ton fils ou c'est pas ta fille... et on trouvait que c'était des choses qui se jouaient et qu'il nous fallait officialiser en précisant leur place : ce n'était pas le géniteur, c'était pas parfois ceux qui les avaient reconnus, mais ils avaient un rôle à jouer autour aussi par rapport à l'identification des enfants et en particulier des fils qui se questionnaient : ils allaient être grands, alors... : « Je vais ressembler à mon père ou je vais ressembler à ce beau-père qui à un moment donné était considéré comme parfois mieux que mon père ? »

Il y avait tout ça qui était en jeu.

Donc, en fait, le fait de repartir de cette situation, je trouve que c'était un moment vraiment important, que ce beau-père à un moment se repositionne parce que comme c'était aussi un beau-père placard, c'était compliqué puisque la mère déclarait qu'elle était seule.

Mais que en fait il était là, il était présent et que tous les travailleurs sociaux le savaient.

Donc il y avait aussi là ce jeu aussi qui était à mettre à jour en disant « Mais qu'est-ce que ça veut dire ? » Alors on peut comprendre que les gens aient besoin financièrement... On ne touche pas la même chose quand on est avec quelqu'un et quand on est seule.

Et donc la volonté de cette femme de dire « J'élève seul mes enfants mais en même temps j'ai besoin de lui » Et d'ailleurs lui aussi revendiquait sa place.

Au cours de la mesure il a dit « mais moi je donne aussi ma part, je ne vis pas à ses crochets »

Ce qui a aussi été soulevé aussi par Vincent c'était que son père était dans la rue et que cet homme là travaillait et qu'il travaillait dur.

Et donc la question pour Vincent c'était « Je vais être qui ? »

Puisque lui qui vit avec nous il ne se prononce pas, il ne dit pas quoi que ce soit par rapport à moi, et cet autre homme qui vit dans la rue, il ne m'a pas reconnu.

Il y avait du vide, quoi

Quant tu m'as réinterrogée après, je me suis dit, mais comment dans ma carrière... comment ça s'est joué cette question des pères des gamins et de ceux qui les élèvent...

Il y a eu un mouvement vers l'arrière, une dizaine d'années avant...

Et puis je suis remontée encore plus loin, dix ans avant, quand je travaillais dans un port de pêche. Et quand on avait des mesures, les pères ils étaient en mer, donc on ne travaillait qu'avec les mères.

Et il y a quelque chose qui m'est revenu. De fort. C'est, quand on allait faire des visites...

Il y a des moments où en fait ils sont en contact avec les bateaux. Et donc les femmes arrê-

tent de travailler. Toute la maison s'arrête. Et on entend ce qui se passe là. Le capitaine du bateau envoie des informations. En disant où ils sont, comment ça se passe, si ça va. Par radio. Et c'est écouté par tout le monde... Et commenté... « Alors untel... » Et ça ne veut pas dire que elles, elles peuvent communiquer avec eux. Elles après il faut qu'elles aillent à la capitainerie pour envoyer des messages.

Je me souviens il y avait des moments forts. Un gamin par exemple qui a son anniversaire, le père envoie un message. C'est fort. Il y avait ça et du coup je me disais « Mais les pères... » On peut être présent sans être là. Et ces femmes elles autorisent ou elles n'autorisent pas à être présent...

Les gamins savaient. Ils rentraient de dehors pour écouter. Les petits ils avaient besoin de ça : « On a des nouvelles de la mer. » C'est vraiment impressionnant.

Deux autres situations mettant en questions la place des pères sont évoquées, en résonance avec le 1er récit :

– Il y avait un gamin... Ce dont je me souviens, c'est qu'on travaillait comme ça... Ça ne nous serait pas venu à l'idée de faire une visite le samedi matin ou décalées tard le soir pour essayer de voir le père de famille. Et je me souviens... Ce gamin... Le père je ne l'ai jamais vu.

Il y avait surtout de l'absentéisme, de la délinquance, la maman n'en pouvait plus. Et en fait on a fait le placement. Ce gamin il est parti pendant 2 ans faire une formation. Ça devait être dans les années 80. On a fait le placement, il a fait une formation, il a préparé quelque chose il a eu une qualification, ça s'est « bien passé »... Il a eu un CAP, il est revenu 2 ans après, il allait avoir 18 ans. Et en fait ça a merdé, parce que il n'y avait rien qui avait été travaillé au niveau de la problématique familiale, on avait simplement mis en parenthèses à un moment donné, la difficulté, c'est à dire qu'est-ce qui se passait dans cette famille...

Du coup c'était en parenthèses, il a fait son bonhomme de chemin, il s'en est pas si mal sorti que ça pendant le placement. Du coup, il revient, parce qu'il n'y a plus de raison qu'il soit placé, on a répondu à la commande, il a fait quelque chose qui va lui permettre de s'insérer et ... Et en fait c'est le merdier ! Il est repassé à l'acte et il est allé en prison. Et ça, ça m'est resté parce que c'est douloureux.

Je me dis, on faisait notre boulot à la con, quoi... Il y avait quelque chose qui dysfonctionnait parce qu'on n'avait pas pris la dimension de : « il ne suffit pas de placer, ça ne résout rien. »

Or le père, il y en avait un...

En fait, c'est toujours la grosse discussion avec les pères, de leur dire vous venez à l'audience, mais les pères qui travaillent, ils disent mais je vais devoir prendre une demi-journée, je vais devoir justifier...

– Et ça s'est répété parce que une des dernières mesures que j'ai eues, le père travaillait, je me souviens avec la collègue on a tout fait pour le voir, on y est allé à midi, à 18h. C'était à ce prix là. On a tout mis en place pour pouvoir le rencontrer. Parce qu'on avait bien compris que si non ne passait pas par lui, on ne pouvait pas travailler.

La mère disait « non mon mari n'est pas là, je ne peux pas vous recevoir. » Et lui il disait « c'est elle qui a la maison, c'est elle qui s'occupe des gamins »... On l'avait au téléphone, quoi... Mais il y a des autorisations aussi qui ne sont pas données.

2.3. troisième entretien : Anne

L'éducatrice revient sur son 1er récit, pour donner le contexte...

La jeune n'avait pas été présente lors du dernier entretien au CAE donc j'avais décidé d'aller la voir au domicile. J'arrive au domicile, je pensais qu'il n'y aurait que la fille. Finalement au domicile, il y a le fils qui est dans sa chambre, la fille qui m'attend qui est dans la cuisine, et la mère... Donc je propose à la mère d'avoir un entretien seule avec sa fille pour faire le point... La jeune fille démarre très énervée en me disant que je n'avais pas confiance en elle puisque j'ai écrit au juge, parce que sa mère lui a dit, sa mère lui a relaté comme ça le dernier entretien que j'ai eu avec elle. Je lui dis ce n'est pas exactement ça... La mère revient, il s'en est suivie une discussion ...

... puis débute l'entretien d'explicitation

– Je te propose de revenir sur le début de cette visite...

– En fait je n'arrivais pas dans des conditions idéales. J'y venais parce qu'elle n'avait pas voulu venir au dernier entretien. Donc j'avais proposé un entretien à domicile mais un peu par défaut... Par ailleurs c'était une situation familiale où la mère était extrêmement envahissante par rapport à ses deux enfants qui étaient à la maison et avec un frère qui avait un problème psychiatrique extrêmement lourd, pour lequel des soins qui avaient du mal à se mettre en place parce que la mère avait beaucoup de mal à admettre qu'il sorte et qu'il soit pris en charge au plan psychiatrique. Et la fille avait complètement délaissé sa scolarité et avait des positions un peu très idées noires, enfin des indicateurs de mal-être assez forts. Et du coup comme il y avait une grosse puissance de la mère, ça m'ennuyait que ça se passe au domicile, sur son terrain, et pas en terrain neutre, en terrain éducatif.

C'est un des jours où j'exerçais seule, avec beaucoup de partenariat autour, mais là j'étais seule. J'arrivais avec cette idée que même si c'était au domicile, il fallait que j'arrive à poser un cadre de neutralité, qu'on soit un peu libres pour Anne pour qu'elle puisse elle s'exprimer elle en tant qu'elle même. Parce qu'elle était un peu coincée dans la situation familiale.

Et en fait la mère est là, le frère est là... Donc il y avait pour moi un enjeu important pour que je puisse la voir isolée, seule, que ce soit pas en présence de la mère.

J'arrive dans ce contexte là, ça me semble assez verrouillé... Je sonne à la porte. C'est une maison qui était toujours très fermée, volets fermés... Anne vient m'ouvrir, et j'entre, et Madame est dans la cuisine aussi. Je demande à maman si Vivian est là, et ils me confirment que Vivian est aussi là, dans sa chambre, puisque lui il ne sort quasiment pas du tout de sa chambre. J'ai proposé d'aller saluer Vivian. Je discute un peu avec la maman : « Ah vous ne travaillez pas aujourd'hui... » et puis je dis à Anne : « est-ce qu'on pourrait trouver un endroit où on puisse un peu échanger ensemble pour faire un petit peu le bilan de la mesure. »

– A ce moment là, à quoi tu étais attentive ?

– J'étais surtout attentive à Anne que je sentais très sur la défensive tout de suite.

– Comment tu as su qu'elle était sur la défensive ?

– Parce qu'en fait c'est une jeune fille qui peut être très charmante et très avenante dans son attitude, très ouverte, et qui est capable aussi de se fermer, de se durcir presque physiquement, de répondre de façon très brève, sur la défensive, quoi. Et ce jour là c'était plutôt ce registre là, pas souriante, ne répondant pas éventuellement à mes sourires, poussant des soupirs, je la sentais tendue...

– Et là qu'est-ce qui se passe pour toi ?

– Je me dis que si je n'arrive pas à faire en sorte qu'elle se détende, qu'elle accepte d'entrer en communication, de baisser un peu la garde, ça va être foutu pour l'entretien. Parce que au final, mon objectif de fin de mesure c'est quand même de demander une prolongation de l'AEMO, parce qu'elle est proche de sa majorité. Que du coup le magistrat va pas forcément accepter si à 17 ans et demi elle envoie péter les choses il peut penser que ça ne vaut pas le coup.

Et moi, je trouve que sa situation est vraiment très problématique et qu'elle a vraiment besoin d'un soutien extérieur à sa famille. Je me dis que si elle reste comme ça d'entrée de jeu sur la défensive à ce point là, je ne pourrai pas échanger avec elle sur une prolongation éventuelle de mon mandat. Donc l'enjeu c'est qu'elle puisse redevenir ce qu'elle peut être parfois c'est à dire plus ouverte, souriante.

– Et donc qu'est ce que tu fais à ce moment là ?

– Je propose de pouvoir lui parler seule. En me disant que la pression vient peut-être du fait que la mère est dans la cuisine, que tous les entretiens quand je la voyais au domicile, la mère n'était pas là, elle était à son travail habituellement. Et que là clairement elle avait fait en sorte d'être là puisqu'elle avait dû changer son horaire de travail pour pouvoir être présente à domicile à ce moment là. Donc je me dis qu'il faut que je me fasse un terrain neutre, et que si la mère est dans mes pattes jamais Anne ne baissera la garde. Donc une fois la diplomatie normale... je propose à Madame de nous laisser un temps, ce qu'elle accepte avec un grand sourire, mais à ce moment là elle a le pouvoir. A ce moment là c'est elle qui a le pouvoir, c'est clair

...

– Comment tu le sais ça ?

– Parce que je ne suis pas sur mon service, parce que je n'ai pas géré le nombre de personnes là dans la maison, je suis en train de me faire du champ mais là les trois étaient là, que Anne est tendue, que les choses peuvent aller très vite dans un échec rapide... Je sais que là la mère est plus... parce que la mère elle veut aussi que ça s'arrête la mesure. Et elle est présente, ce qui n'est pas habituel.

– Qu'est-ce qui se passe après ?

– Donc pas de problème, la maman monte à l'étage, et avec Anne on s'installe autour de la table de la cuisine, je ne me mets pas en face pour éviter que ce soit trop frontal, je me mets à côté, et là elle part bille en tête : « de toute façon, vous avez écrit au juge, vous n'avez pas confiance en moi, vous pensez que je ne reprendrai jamais ma terminale donc c'est pas la peine d'aller plus loin »

– Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?

– Donc là je suis vraiment très décontenancée. Parce que de nouveau j'ai perdu la main, donc il faut que je reprenne l'initiative. Et du coup j'essaie de savoir comment ça se fait qu'elle a cette information là. Et quelle information exactement elle a... Je lui demande : « Comment ça se fait que tu me dis ça ? »

En fait c'est sa mère qui lui a retranscrit notre dernier entretien de cette façon là. Donc je lui explique que ce n'est peut-être pas ce que j'ai écrit... et que ce serait intéressant par contre qu'on puisse en parler... « Si, maman m'a dit ça, vous avez dit à maman... » Je dis alors que le plus simple c'est qu'on resollicite ta maman, puisqu'elle est présente c'est une chance, on va pouvoir en parler avec elle.

Parce que c'est aussi un façon de communiquer dans cette famille là, ils ne font que des communications indirectes, et du coup tout est faussé en permanence. La question du mensonge, c'est une énorme question dans cette famille, créer du mensonge... Et du coup je vais réinterpeler Madame et je lui propose de venir ici et d'en parler ensemble

– Comment tu fais pour réinterpeler Madame ?

– En fait je me déplace jusqu'à l'escalier ; et je dis « Excusez-moi, finalement, je vous ai demandé de nous laisser seules, mais finalement j'ai besoin de vous, est-ce que vous pourriez venir parce que sans vous on ne peut pas y arriver.

Donc je lui redonne le pouvoir. Tant qu'elle l'a autant que ce soit clair Je lui dis : « j'ai vraiment besoin de vous il faut que vous nous aidiez on ne comprend plus rien. » Donc Madame revient. Et je lui dis : « Ecoutez, Anne a l'air très en colère parce qu'elle pense que j'ai écrit au juge que je n'avais pas confiance en elle, qu'elle n'arriverait jamais à reprendre sa scolarité. Donc je voulais en parler avec vous, est-ce que c'est comme ça que vous avez compris ce que j'ai dit au dernier entretien, parce que ça m'inquiète »

Et donc on reprend avec Madame ce qui s'est dit au dernier entretien. Je réexplique devant Madame et Anne ce que j'ai dit à savoir qu'il y avait eu des difficultés. Je ne vais pas reprendre toute la mesure... Parce que c'était un bilan de fin de mesure donc ça reprenait l'histoire familiale... Mais qui fait que le fonctionnement familial marche beaucoup sur des communications indirectes. Beaucoup de transformations de mensonges ou de craintes de mensonges.

Et une jeune fille qui était extrêmement inquiète pour sa mère et extrêmement inquiète pour la santé de son frère qui restait tout le temps au domicile parce qu'il avait une maladie psychiatrique et qu'il ne sortait plus du tout de chez lui. Et du coup Anne s'est complètement déscolarisée alors qu'elle était assez brillante en terminale, et elle mise à rester à la maison, à s'occuper un peu de faire à manger, à végéter dans la maison, beaucoup se maltraiter au niveau de son corps aussi, peu manger, tout ça. Et elle dit dans ses paroles qu'elle veut reprendre sa terminale l'année d'après. Mais en même temps j'avais négocié avec le lycée qu'elle puisse revenir sur des temps spécifiques dans la semaine pour que les choses se fassent un petit peu par étapes. Et que ça prépare la rentrée de septembre de l'année d'après.

Et elle n'a jamais adhéré. Elle n'a jamais pu venir, même accompagnée, même avec sa mère ou même avec moi, elle n'a jamais pu retourner au lycée. Donc effectivement il y avait de grosses inquiétudes sur le fait que ce serait un à-coup direct en septembre. Mais il y avait quand même le côté positif qu'elle arrivait à travailler chez elle. Donc je proposais une mesure d'accompagnement pour que le passage en septembre se fasse un peu dans la douceur ou en tout cas accompagné

– Comment tu as fait là ?

– Bah en réexpliquant les choses comme ça. Je disais tout le temps à la mère : « Est-ce que vous vous souvenez quand je vous disais ça ? » Donc la mère acquiesçait. Et du coup après je

me retournais vers Anne : « Ça te choque quand je dis que ça va faire un changement brutal ? » Elle acquiesçait aussi. Donc de fil en aiguille, les choses n'étaient pas si différentes sur le fond, mais dit comme ça en présence de sa mère qui disait « bah oui c'est ça que vous avez dit », elle s'est adoucie. Ça s'est calmé

– A quoi tu sais qu'elle s'est adoucie ? A quoi tu étais attentive pendant tout ce temps ?

– Beaucoup à la posture... Avant physiquement elle n'était pas détendue, après elle a accepté de se mettre à parler, elle n'était plus dans les oui non de toute façon, elle était plus dans un phrasé ... de réflexion...

– Et toi ?

– Moi ça allait mieux, j'aplanissais les choses... Après j'ai pu remercier Madame pour ses éclairages, et proposer qu'on reprenne l'entretien. Et donc Madame est repartie. Et puis on a pu parler beaucoup plus sur ce que vraiment je voulais aborder, c'est à dire ce que moi j'avais perçu du fonctionnement familial, moi je voulais en parler avec Anne parce que vraiment c'était une jeune fille très intelligente donc qui avait une bonne capacité de réflexion quand elle était bien. Et donc Je voulais lui faire des propositions d'hypothèses et lui demander si ça la choquait. Ce qu'elle en ressentait, comment elle voyait les choses par rapport à ça. Pas sur la scolarité qui pour moi n'était pas vraiment le vrai problème mais sur les enjeux familiaux et son rôle à ce moment là familial. Et elle là, a accepté de faire avec moi un dessin de la famille, et c'est devenu vraiment intéressant

Après une courte pause, un premier temps réflexif est amorcé :

– Si tu résumes, qu'est ce qui te paraît important dans cette situation ?

– Je pense que la question de la scolarité d'Anne pour moi ce n'était pas le problème. Pour moi Anne si elle ne suivait pas sa scolarité, c'était pas parce qu'elle était dans l'incapacité de suivre une scolarité, c'est parce que les enjeux par ailleurs au niveau de sa famille faisaient qu'il fallait qu'elle soit à la maison, et que pour ça elle était prête à se sacrifier jusqu'au bout et qu'elle peut le faire en septembre, elle peut le faire l'année d'après, et il n'y a pas de souci elle pourra continuer à se foutre en l'air pour être à la maison et pour continuer à surveiller son frère qui est très malade et sa mère qui a besoin d'elle

Il fallait aplanir, c'est à dire éviter des conflits sur scolarité du type « je suis capable » ou « je ne suis pas capable ». Parce que l'enjeu il n'était pas là.

– En termes de savoir professionnel, là tu as identifié le véritable enjeu ?

– En tout cas j'ai posé l'hypothèse qu'il était ailleurs et je pense que là dessus je ne me suis pas plantée.

– Par rapport à cet enjeu là, quand tu en as parlé avec elle après tu étais sur ce versant là ?

– En tout cas dire à Anne : « Ce que j'entends de ta situation c'est que tu as bien d'autres choses à faire que de t'occuper de ta scolarité et que j'ai confiance en toi sur la scolarité, par contre je crois que pour l'instant tu as trop de choses à faire à côté. Donc tu ne la feras pas ta scolarité si on n'arrive pas à te soutenir et à t'aider pour que ta mère ait un peu moins besoin et que ton frère ait un peu moins besoin et que tu n'aies pas besoin toi à ce moment là de prendre un rôle qui n'est pas de ta génération ni de ta force. Parce que la scolarité c'était pas... elle était très très bonne avant... Donc suivre la piste de la scolarité... Tu peux y dépenser toute ton énergie.

Or du côté soit du signalement, soit de la famille elle-même, elle te le présente tout prêt... La mère disait toute la sainte journée : « Je suis très inquiète pour ma fille qui ne va pas à l'école. ». Mais elle ne pouvait pas entendre que son fils avait une maladie psychiatrique majeure qui n'était pas prise en charge et que peut-être Anne elle surveillait que son frère ne se foute pas en l'air.

– A quel moment as-tu compris que le véritable problème était ailleurs ?

– Déjà quand je suis allée à l'école ça m'a donné de bons indicateurs que le problème c'était pas l'école. Parce que quand tous les profs te disent que elle avait toutes les capacités, toutes les compétences... Et après en discutant avec Anne, ce qui revenait toujours et toujours c'était la notion de mensonge, de fausseté, de secret... Elle avait tout le temps voulu être journaliste. Quand on lui demandait pourquoi, elle disait : « Parce que je voudrais écrire la vérité aux gens. » Au niveau familial, le mari disait « mon ex, il y a des histoires de famille »... Mais c'était secret, tout était secret...

Puis deux jours après, un second temps réflexif :

– *Je veux bien que tu re-résumes... Qu'est-ce qui te paraît essentiel ?*

– *Ce qui est sûr c'est que cette mesure elle est arrivée de façon spécifique. C'était une mesure d'AEMO qui nous est arrivée en urgence avec une demande du magistrat de la mettre en ouvre rapidement parce que la situation était tellement inquiétante qu'un pédo-psychiatre avait fait plusieurs signalements, quand je suis allée voir le dossier il y avait au moins 2 ou 3 courriers de ce pédo-psychiatre sollicitant une hospitalisation sur décision judiciaire du jeune homme, Vivian, et un placement en urgence de la jeune fille, Anne, en disant qu'il y avait danger vital. Donc il y avait une pression extrêmement forte et venant en plus d'une autorité médicale ce qui a toujours un effet spécifique parce que le judiciaire vis à vis du médical... et du pédo-psychiatre, là ... tout de suite c'est pris en compte comme parole d'évangile...*

Et du coup contrairement à ce que souhaitait la pédo-psychiatre, le juge des enfants avait décidé : « Je demande une expertise psychiatrique pour Anne, une expertise psychiatrique pour Vivian, une AEMO qui ne va durer que 4 mois, et je décline les objectifs de l'AEMO : rescolarisation d'Anne, hospitalisation volontaire de Vivian soit de jour soit y compris de nuit, compréhension des modalités de fonctionnement de Monsieur et Madame, travail avec les parents sur les enjeux familiaux... J'ai plus les termes, c'était plus nébuleux parce que c'était genre mission impossible...

– *Le sens du moment que tu as exploré ?*

– *C'était la fin de la mesure. Ce qui se jouait à ce moment là, c'est qu'on allait faire le bilan auprès du magistrat qui était quand même dans une position de dire moi au bout de 4 mois je décide, y compris d'un placement. L'enjeu était important. Moi j'étais intimement persuadée à ce moment là qu'on ne pouvait pas faire avancer la situation si on plaçait, c'est à dire que effectivement le problème était familial mais que pour autant, il y avait un tel besoin du côté d'Anne de soutenir sa famille et que si on lui enlevait ça on allait la précipiter dans quelque chose où elle allait perdre pied et que pour autant on ne réglerait pas le problème. Moi j'étais intimement persuadée que la question ce n'était pas de la placer, mais de trouver une adhésion et une confiance suffisante de la famille pour travailler sur la famille. Mais sans l'amputer entre guillemets d'Anne. ... de le faire, mais en famille.*

Par ailleurs sur la question de la scolarité, je pense que c'était un vrai souci pour l'insertion d'Anne future, mais que ce n'était qu'un symptôme d'un problème qui était ailleurs. Que si elle n'était pas à l'école ce n'était pas parce qu'elle n'aimait pas l'école ou qu'elle avait un problème de scolarité. Que si elle n'allait plus à l'école, c'était parce que la gravité de la situation familiale l'obligeait inconsciemment à être tellement vigilante à ce qui se passait qu'elle restait au domicile : Elle surveillait. Elle avait pris ce rôle là.

Et du coup je n'avais pas envie d'être embarquée et utilisée moi aussi dans le côté : « vous n'avez pas confiance, je vais retourner à l'école, tout va bien se passer »... Parce que le problème n'était pas l'école.

– *Et le fait d'être allé sur un moment particulier de la fin de la mesure, qu'est-ce qui se jouait là ?*

– *Ce qui se jouait là c'était hyper important pour moi, c'était la confiance en l'adulte. C'est à dire qu'Anne avait un problème avec la question du mensonge et de la vérité. J'évoquais tout ce qu'elle disait : « je veux être journaliste... ma matière préférée c'est l'histoire... »*

Et tout ce qu'elle verbalisait à ce moment là quand on la faisait parler des choses qu'elle appréciait, c'était clair, elle disait : « Je veux des choses vraies, sur lesquelles on peut se baser, sur lesquelles on peut transmettre et sur lesquelles il n'y a pas une once de mensonge » C'était ça qui m'intéressait. C'est à partir de ce fil là que je lui avais dit : « Autour de toi est-ce que tu peux t'appuyer sur des choses vraies ? » Et rien n'était vrai. Tout était sable mouvant dans ses relations avec sa mère, avec son père, avec son frère. Tout était faux. Elle avait le sentiment qu'il n'y avait rien sur lequel on pouvait faire confiance en la parole de l'adulte.

Or à partir du moment où la mère dit à Anne hors de ma présence : « l'éducatrice pense qu'il faut te placer parce qu'elle n'a pas confiance dans le fait que tu puisses retourner au lycée. » Quand la mère dit ça elle fout en l'air ma relation de confiance avec Anne. Et là pour moi vraiment c'est achever la destruction de cette gamine. Là l'enjeu c'est la confiance et la mère la détruit de nouveau... J'ai vraiment l'impression à ce moment là qu'elle sape toute relation possible avec un adulte. Donc il y a un gros enjeu par rapport à ça.

Or ça une fois que c'est fait, la seule solution c'est que ce soit en présence de celle qui est intervenue qu'on puisse le travailler et il y a un gros enjeu parce que... J'ai effectivement dit quand même au dernier entretien avec les deux parents que j'étais inquiète pour leur fille et que je pensais que la question n'était pas sa scolarité mais que pour autant la situation d'Anne était si fragile que sa scolarité pouvait en pâtir et qu'il ne fallait pas qu'on arrête de bosser ensemble parce que sinon effectivement elle ne pourrait pas assumer une scolarité. Non pas parce qu'elle est mauvaise au niveau scolaire mais parce qu'elle serait encore envahie...

Donc il fallait que la mère soit là, c'est ça qui s'est joué. Au niveau de la mère elle-même c'est pour ça que j'ai toujours été sur le fil dans cette mesure, c'est qu'il ne faut pas se faire envahir par l'image même qu'on s'en fait. Pour arriver à bosser dans cette situation, il faut quand même être en empathie et en lien de confiance avec les parents aussi, y compris avec Madame...

L'enjeu au niveau de la relation avec cette mère, c'est quand même qu'on fasse un minimum alliance. De la même manière que j'ai bossé avec elle sur : « Vous êtes une bonne mère Madame quand vous dites que vous n'avez pas envie que votre fils soit hospitalisé en psychiatrie » C'est normal qu'en tant que mère vous disiez je n'ai pas envie que mon fils aille en psychiatrie. C'est seulement en partant de cette porte là qui est parfois un peu ténue de chercher ce qu'il y a de sain dans la réaction de cette femme que je peux l'amener ensuite sur ce qu'il faut qu'elle modifie.

– Le moment du moment où ça se joue, c'est lequel ?

– « J'ai besoin de vous ». J'ai beaucoup bossé avec ça avec elle en lui disant « Moi, j'ai besoin de vous ... La spécialiste de votre fille c'est pas moi. Parce que vous, vous la connaissez comme jamais je ne la connaîtrai... Et si je ne bosse pas avec vous je ne vais jamais pouvoir bosser avec Anne. » Et en faisant ça à la fois je la reconnais dans sa place d'experte parce qu'elle est mère. Et je donne effectivement accès à la relation entre elle et sa fille qu'il faut que je travaille. Donc quand je l'appelle je lui dis « Ecoutez Madame, j'ai besoin de vous, il faut qu'on clarifie des choses et je ne peux pas le faire sans vous. »

– Et pour Anne à ce moment là ?

– Anne je crois elle prend le temps de voir ce qui va se passer entre ces deux femmes. A ce moment là la mère se met en face de moi, Anne est sur le côté et là ça va se jouer entre la mère et moi. Soit on va arriver entre elle et moi à créer un lien entre elle et moi qui va autoriser mon accès à Anne soit c'est foutu. Donc Anne a explicité qu'elle sait que de toute façon je n'ai aucune confiance en sa rescolarisation et qu'a priori ça va tourner sur un placement après. Parce que j'ai dit aux parents que je n'y croyais pas à ce qu'elle annonce en termes de « en septembre je reprends ma terminale et ça va être « fleur bleue »...

Donc je rappelle Madame, Madame s'installe. Je suis là vraiment dans une recherche de lien avec la mère. L'enjeu c'est : est-ce qu'elle va m'autoriser à pouvoir reprendre tout ce qui s'est dit et à pouvoir poser les choses un peu différemment.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE PRÉSENTATION DES EXEMPLES

1. VERS UN FICHER THÉMATIQUE D'EXEMPLES DE PRATIQUES

En préfiguration de ce que pourrait être un fichier thématique d'exemples de pratiques, on trouvera ci-dessous classement des mots-clé correspondant à une analyse de contenu des principaux thèmes rencontrés dans les entretiens. Nous proposons donc ici une hypothèse de mise en ordre d'extraits des entretiens recueillis, sachant que ceci n'est que l'esquisse d'une thématisation, que nous n'avons pas eu le temps de retravailler avec les professionnels dans le cadre de l'étude. Un site interactif permettrait d'enrichir cette base de données, de compléter la liste des mots-clé et d'en affiner l'arborescence. On notera l'importance de la première rubrique, qui met en évidence des invariants contextuels propres à l'exercice du métier d'éducateur de la PJJ en milieu ouvert.

I. ENTRÉE SITUATIONS

Contexte de la mesure

Temps de la mesure : au début, en cours, en fin de mesure...

- 1.1. L'entretien d'accueil (action située) (contexte : au service)
- 1.2. Visites au domicile (contexte)
- 1.3. Accompagnement transports (contexte)
 - 1.3.1. Trajets longs
 - 1.3.2. Trajets courts
- 1.4. En prison
- 1.5. Entretiens en cours de mesure
- 1.6. Fin de mesure

II. L'ENTRETIEN

- 2.1 Mise en place d'une relation de confiance
- 2.2. Conditions de l'entretien : Où ? Comment ? Avec qui ?
Aménager les conditions spatiales et sociales de l'entretien
 - 2.2.1. Le lieu de l'entretien : au service ou en dehors
 - 2.2. 2. Disposer le lieu – (faire exister le parent absent)
Tenir compte de la disposition spatiale et de la composition familiale
 - 2.2.3. Avec qui ?
- 2.3. Stratégies spécifiques à l'intérieur d'un entretien
 - 2.3.1. Hiérarchiser, ordonner les points à aborder
 - 2.3.2. Donner la parole, trianguler
 - 2.3.3. Scinder l'entretien

III. TRAVAIL ÉDUCATIF

3. 1. Travailler le lien entre le jeune et sa famille

3.1.1. Convoquer l'histoire familiale

3.1.2. Faire exister le parent absent

3.2. Travailler l'acte

3.3. Travailler la relation à l'autre

3.3.1. Faire appel chez le jeune à son identité d'homme, de femme, de père, de mère

3.3.2. Travailler la réciprocité (jeu de rôle)

IV. COMPÉTENCES TRANSVERSALES – OBSERVER - ÉVALUER

4.1. Cerner le jeune

4.2. Prise d'information au sujet de la famille, comprendre ce qui se joue dans une famille

4.3. Prise d'information en cours d'interaction

4.4. Evaluation de la pertinence de l'intervention

4.5. Evaluer la justesse : le bon moment pour dire ou pour intervenir

4.6. Résister à la pression ?

4.7. Discerner le véritable enjeu

V. COMPÉTENCES TRANSVERSALES – INTERVENIR

5.1. Travail relationnel

5.1.1. Entrer en communication — L'accroche — Apprivoiser — Créer le lien entre l'éducateur et le jeune — Trouver l'entrée

5.1.2. Mettre entre parenthèses les représentations préalables

5.1.4. S'appuyer sur le positif

5.1.5. Rassurer

5.1.6. Modalités d'intervention : surprendre

5.1.7. Obtenir la confiance de la famille

5.1.8. Restaurer la confiance du jeune – de la famille

5. 2. Compétences communicationnelles

5.2.1. Compétences de médiation

5.2.1.1. Compétences de médiation : Triangler

5.2.1.2. Compétences de médiation : Permettre une communication directe entre les personnes (faire en sorte que les choses puissent se dire)

5.2.1.3. Compétences de médiation : Stratégies spécifiques à l'inté

5.2.2. Aide à la communication – aide à la mise au jour des non-dits, des secrets

5.2.3. Compétences expressives

5.2.5. Dire/ne pas dire, mettre des mots, différer

VI. TEMPS – PERSÉVÉRANCE, PRÉSENCE, SUIVI, ACCOMPAGNEMENT

- 6. 1. Temps – durée : persister, persévérer, ne pas lâcher
- 6.2. Etre là – fil rouge – disponibilité
- 6.3. Accompagnement : suivre, être là
- 6.4. Anticiper

VII. TRAVAILLER EN ÉQUIPE

- 7.1. Travailler à deux
- 7.2. Se relayer
- 7.3. Tenir compte de l'avis des collègues

VIII. PARTENARIAT**IX. ACTIVITÉS****X. POSTURE PROFESSIONNELLE**

- 10.1. Tenir le cadre
- 10.2. Gérer ses émotions
- 10.3. Tenir ses engagements (y compris sanction)
- 10.4. Respecter le secret professionnel

XI. LA QUESTION DES LIMITES

- 11.1. Respecter l'intimité
- 11.2. Connaître ses limites personnelles
- 11.3. Connaître les limites de son intervention professionnelle

XII. COMPÉTENCES TRANSVERSALES – POSTURE PROFESSIONNELLE, ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

- 12.1. Elasticité, souplesse, ajustement au cas par cas
- 12.2. Ecoute, non-jugement, accueil inconditionnel, distinction personne et acte
- 12.3. Le savoir-être comme savoir professionnel ?

2. CINQ PRÉSENTATIONS D'UN MÊME ENTRETIEN

Dans une visée d'utilisation des résultats de l'étude comme support de situations de formation, il nous a paru intéressant d'envisager différentes présentations des exemples dans un but pédagogique. Je propose ici la transcription d'un entretien que j'ai mené, puis quatre modalités possibles de présentation de ce même entretien, la première visant à caractériser les relances, les autres supprimant les relances pour mettre l'accent sur la distinction entre les prises d'information et leur traitement, et les prises de décision et leur mode d'exécution. Une dernière présentation vise le contenu même de la description de la situation professionnelle singulière évoquée, avec un découpage autour de mots-clés. Nous proposons donc ci-dessous cinq présentations du même entretien, en fonction de cinq objectifs différents. Les deux premières présentations mettent l'accent sur la technique d'entretien ; les trois suivantes mettent l'accent sur la parole de l'éducateur.

2.1 Transcription de l'entretien «brut»

- Les parents étaient séparés, le jeune vivait chez sa mère...
- C'est un cas où tu avais consulté le dossier ?
- Oui, j'avais consulté le dossier.
- Et cela t'avait appris quoi en l'occurrence ?
- Justement, que les parents étaient séparés, que le garçon avait été récemment re-confié par le juge à la maman, et arrivent le père et le fils, et non pas la mère que j'avais convoquée.
- Si tu veux bien t'arrêter là. Tu vois arriver le père et le fils, cela se passe comment ?
- Je vais dans la salle d'attente, d'abord ce n'est pas moi qui ai ouvert, en général ce sont les secrétaires, mais ça peut être un collègue. Donc on me dit : ils sont ensemble, et le monsieur s'est présenté comme le papa du garçon. Je suis allé en salle d'attente et la mère de l'enfant n'est pas là. Donc automatiquement il y a des choses qui se mettent en route, immédiatement. Pourquoi la mère n'est pas là ?
- Je t'interromps un peu....Donc la raison pour laquelle la maman n'est pas là...
- La première chose que je demande au père c'est pourquoi la mère n'est pas là. La seconde chose, c'est qu'à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mère n'est pas là, j'enregistre. La mère n'est pas là parce qu'elle est malade.
- Comment tu fais pour enregistrer ? Tu entends ça, qu'est-ce qui se passe ?
- Parce que j'ai des automatismes, elle est malade, donc automatiquement je me dis qu'est-ce qu'elle a comme maladie, est-ce qu'elle est vraiment malade.
- Ce sont des questions que tu formules ?
- Non, parce que je ne vais pas l'entretenir dans la salle d'attente, mais cela déclenche des choses chez moi. Et donc je ne vais pas plus loin dans l'entretien et je fais venir le père et le fils dans mon bureau. Avant de reprendre l'entretien où il en était par rapport à la maladie de la mère, je remets le cadre judiciaire dans lequel nous sommes.
- Dis-nous comment tu procèdes... Cela donne quoi ?
- Je suis éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Je m'arrête là et je dis : est-ce que vous comprenez ce que cela veut dire Protection Judiciaire de la Jeunesse ? Certains oui, d'autres non...
- Et là en l'occurrence ?
- Là en l'occurrence ce n'était pas très limpide, donc protection c'était le plus facile, judiciaire en deux mots c'est vite fait, de la jeunesse bon... Après il y a le cadre de la mesure. En général si les gens ne sont pas... en tout cas ces gens-là n'avaient pas l'habitude de travailler avec la PJJ, donc je leur explique. Je ne prends pas des heures non plus, mais je parle du cadre pénal, du cadre civil, à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.
- Donc tu leur as dit...
- Je remets en place tout cela, et l'on arrive à l'Ordonnance du juge. En l'occurrence c'est une mesure d'investigation. Donc là aussi on s'arrête. Je ré-explique avec mes mots, des mots de tous les jours.
- Ça donne quoi ?
- Investigation, bien que je ne sois pas policier, c'est une sorte d'enquête, je leur dis ça, mais en même temps je leur dis que cette enquête n'a de valeur que si eux participent au travail qui va se faire avec eux. S'il n'y a que nos impressions, et ce que l'on retient nous, on va nous dire que c'est un peu court. Il faut aussi qu'eux, dans la mesure du possible, puissent se saisir de

la proposition qui est faite par le magistrat pour qu'on avance ensemble dans l'intérêt du jeune. Donc il y a souvent un gros travail d'explication, je prends mon temps.

– Tu as pris ce temps pour la mesure d'investigation.

– Oui, notamment parce qu'avant il était suivi par l'Aide Sociale à l'Enfance, qui n'a rien à voir avec nous. Donc une fois que le cadre est posé, compris, j'insiste bien...

– Attends, pour mon information, concrètement, le fait que l'on soit passé à l'intervention du juge et à une IOE, il y a moyen de savoir comment ça s'est passé ?

– En gros les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : allez vous faire voir... Ça été : ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez... D'où investigation du magistrat.

– Merci, c'est une parenthèse. Donc tu prends le temps de leur expliquer l'IOE, le fait qu'on passe de l'ASE à ce travail.

– J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains.

– Comment tu t'y prends ?

– C'est-à-dire que d'abord je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre.

– Vous êtes comment ?

– Il y a trois chaises avec une petite table au milieu, on est tous les trois. Je peux leur proposer un verre d'eau, j'essaie d'humaniser autant que faire se peut la relation.

– Donc vous êtes tous les trois, est-ce que tu fais autre chose ?

– Pour ce père et ce fils j'ai senti que je pouvais être assez près d'eux.

– A quoi ? Prends ton temps...

– J'ai trouvé qu'ils étaient tous les deux un peu affolés, avec des grosses billes ouvertes comme ça. Notamment le gamin qui paraissait, j'ai envie de dire... un peu affolé. C'est qui ces gens-là... le juge, l'éducateur, la justice... un peu affolé... Alors qu'il était habitué, entre guillemets, à une espèce de ronron...

– Quand tu perçois cela, qu'il est un peu affolé, finalement qu'est-ce qui se passe ?

– D'où la prise de temps d'explication, quelle est la nature de mon travail, etc. C'est ce qu'on appelle, je crois, la forme empathique. Effectivement, j'ai une mission, j'ai un cadre, mais en même temps je suis un homme, avec ses qualités, ses défauts, on n'est pas à Lourdes, souvent je le dis, on ne fait pas de miracles. Mais peut-être que si l'on marche un moment la main dans la main, on va pouvoir avancer un peu. Donc il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche. C'est-à-dire qu'avec le père je peux parler comme ça, avec Marlon. J'essaie d'attirer... du corporel, de la chaleur, enfin bon...

– Et donc qu'est-ce que tu perçois chez eux à mesure que tu prends ce temps ?

– J'espère qu'ils ont un peu senti qu'il y avait une possibilité de soutien quelque part, pas de l'enquête pure pour avoir un nom, un prénom, le poids du gamin à la naissance.

– Et dans leur réaction il te revient quelque chose ?

– Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc.

– Il te parle de cela...

– Oui, bien sûr. Donc je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement...

– Et Marlon ?

– Marlon je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout

- ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter.
- Comment tu le sentais ?
 - Une espèce de regard dans le vide, on n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : cause toujours quoi... Mais ce n'était plus l'œil apeuré, affolé, il s'était posé quand même.
 - Quand tu dis : il s'est posé, autre chose te revient ?
 - Le regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.
 - Il y a autre chose sur ce premier entretien ?
 - On a donc parlé de l'absence de la mère. On parlait de technique d'entretien, et là c'est parler de l'absent.
 - Comment tu t'y es pris ce jour-là pour en venir à la maman ?
 - En général il y a le nombre de chaises requis par rapport aux gens que je convoque, et là j'ai rajouté une chaise supplémentaire.
 - A quel moment ?
 - Quand j'ai voulu commencer à parler de l'absence de la maman, c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclic, je prends une chaise.
 - Donc tu as le déclic, tu prends une chaise et puis ?
 - Donc je pousse et je mets une chaise.
 - Tu te pousses, tu mets une chaise, qu'est-ce que tu fais d'autre ?
 - J'ai dû m'adresser à Marlon, je pense, et j'ai dit : normalement Marlon ta mère aurait dû être présente. Comment se fait-il que ta mère ne soit pas là ? Quelle est ton explication ?
 - Et là ?
 - Le père a voulu m'interrompre. Le gamin ne répondait pas, donc le père rapidement... Et j'ai demandé au père de ne pas répondre, que c'était à Marlon que je m'adressais, non pas à lui, lui aura la parole ensuite...
 - Et qu'est-ce qui se passe ?
 - Marlon m'a dit... je ne sais pas... Oui, elle est malade... Mais à part ça il ne pouvait pas m'en dire plus, ou il ne voulait pas m'en dire plus.
 - Donc qu'est-ce que tu fais ?
 - Quand je vois que ça risque de devenir un peu une torture, je ne suis pas là pour ça non plus, donc forcément je donne la parole au père. Je dis : Monsieur pourquoi d'après vous Madame n'est pas là ?
 - Comment tu as su que ça pouvait être une torture ?
 - Quand il a répondu : elle est malade... J'ai bien senti dans la façon dont il l'a dit, que ça ne lui faisait pas plaisir.
 - Et qu'est-ce qui te revient visuellement ?
 - Déjà j'ai donné la parole parce que je n'ai pas voulu éterniser cela.
 - Et à quoi tu as perçu que ça pouvait être douloureux ?
 - Peut-être ne l'ai-je pas perçu, mais peut-être que je me suis dit, ce qui ne me paraît pas normal... Ce gamin retrouve une maman, or, il la retrouve malade, je pense que ça ne peut être que douloureux. Peut-être ne l'ai-je pas perçu... c'est de façon bête mais... C'est peut-être le bon sens qui m'a laissé entendre qu'il ne fallait pas...
 - Donc tu es passé au papa, et là qu'est-ce qui se passe ?
 - Là c'était beaucoup plus simple, on démarrait sur l'absence de la maman et les raisons de la maladie, ce qu'il en savait en tout cas, et après je suis à nouveau parti sur sa présence dans le service, qu'est-ce qui a fait que pendant des années il a été absent, on a déroulé autour de ça. Après on a rebondi sur ses allers-retours avec l'Afrique, sa clandestinité, la recherche de travail, nous avons déroulé pas mal de choses.
 - Est-ce qu'il te revient quelque chose de Marlon pendant que vous déroulez ?
 - Oui, je ne sais plus sur quel moment mais par moments Marlon levait la tête et regardait son père, à certains propos que le père tenait, autour du pourquoi de la rupture parentale, et puis autour de l'abandon.
 - Est-ce qu'il y a d'autres choses sur cet entretien qui te reviennent, la manière dont cela se termine peut-être ?
 - J'ai dû demander au père comment il comptait faire pour s'occuper de son fils, parce que c'était son souhait. Il m'a dit qu'il allait chercher du travail, qu'il avait déjà fait des stages en informatique. Une chose a été intéressante aussi, je ne sais plus comment on en est arrivé là, mais il a parlé de ce qui lui tenait le plus à cœur, c'est un musicien ce monsieur, il écrit du reggae, il joue aussi des instruments.

- *Quand tu entends cela, à quoi tu es attentif à ce moment-là ?*
- *Je me dis... dès qu'il y a quelque chose de positif... Parce que malheureusement on a un métier où on s'appesantit sur tout ce qui va mal, et on oublie qu'il y a des choses qui vont bien. Donc dès qu'il y a des choses à positiver, je tire dessus ;*
- *Comment tu as fait ?*
- *J'ai dit : vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? Parce que j'essaie de travailler le lien toujours. Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit... Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire :oui, je chante...*
- *Quel est ton but quand tu fais ce travail-là ?*
- *Je ne les connais pas, je les vois pour la première fois, mais si le père a l'air de vouloir s'occuper de son fiston, c'est vrai que comme ils ne se connaissent pas du tout, je me suis dit, il y a un lien entre eux là... Le père dit que le fils a une jolie voix, le fils confirme, donc ... Vous faites des choses ensemble ? Oui, Marlon est venu à la maison, je fais aussi du gospel. Tu voudrais chanter avec ton père Marlon ? Oui. J'ai essayé de mettre un peu d'huile dans les roues.*
- *Tu as dit on est dans un métier où c'est souvent négatif, et quand il y a du positif tu as fait un geste, si tu refais le geste quel mot tu pourrais mettre derrière ?*
- *C'est-à-dire que je saute dessus. Le glauque on l'a tout le temps, donc quand il y a du positif, je prends ça, j'extirpe ça. D'abord c'est positif, c'est quelque chose de joyeux, d'agréable à partager. C'est une valeur, ça valorise les gens qui sont en face de nous aussi. Parce que souvent ils sont montrés du doigt comme des mauvais. Donc c'est utiliser un outil qui vient du père pour le re-balancer sur le fiston. Est-ce qu'ils peuvent trouver un moment ensemble pour se rencontrer. Donc ça s'est terminé... J'ai dû dire à nouveau à Marlon que j'allais le re-convoquer avec sa maman. Le père m'a dit qu'elle était malade cette fois-ci mais que la prochaine fois... C'était vrai d'ailleurs, la mère est venue la fois d'après, mais sans Marlon... Au quatrième entretien prévu j'ai écrit au père pour qu'il amène la mère et l'enfant.*

2.2. – Analyse des relances

Ici, les relances visent spécifiquement la recherche des savoirs d'identification et des savoirs d'intervention. Des informations lacunaires qui auraient pu donner lieu à un second questionnement en différé sont mises en évidence.

- *Les parents étaient séparés, le jeune vivait chez sa mère... le garçon avait été récemment re-confié par le juge à la maman, et arrivent le père et le fils, et non pas la mère que j'avais convoquée.*
- *Si tu veux bien t'arrêter là. Tu vois arriver le père et le fils, cela se passe comment ?* **[Arrêt sur image. Recherche d'une description factuelle de la situation. Appel à la mémoire concrète]**
- *Je vais dans la salle d'attente, d'abord ce n'est pas moi qui ai ouvert, en général ce sont les secrétaires, mais ça peut être un collègue. Donc on me dit : ils sont ensemble, et le monsieur s'est présenté comme le papa du garçon. Je suis allé en salle d'attente et la mère de l'enfant n'est pas là. Donc automatiquement il y a des choses qui se mettent en route, immédiatement. Pourquoi la mère n'est pas là ? La première chose que je demande au père c'est pourquoi la mère n'est pas là. La seconde chose, c'est qu'à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mère n'est pas là, j'enregistre. La mère n'est pas là parce qu'elle est malade.*
- *Comment tu fais pour enregistrer ? Tu entends ça, qu'est-ce qui se passe ?* **[Tentative pour faire expliciter le travail mental mobilisé en raison de l'absence de la mère et de la raison donnée : maladie]**
- *Parce que j'ai des automatismes, elle est malade, donc automatiquement je me dis qu'est-ce qu'elle a comme maladie, est-ce qu'elle est vraiment malade.*
- *Ce sont des questions que tu formules ?* **[Recherche de précision pour l'analyse de l'activité : s'agit-il d'un travail mental ou de questions réellement formulées]**

– Non, parce que je ne vais pas l'entretenir dans la salle d'attente, mais cela déclenche des choses chez moi. Et donc je ne vais pas plus loin dans l'entretien et je fais venir le père et le fils dans mon bureau. Avant de reprendre l'entretien où il en était par rapport à la maladie de la mère, je remets le cadre judiciaire dans lequel nous sommes.

– Dis-nous comment tu procèdes... Cela donne quoi ? **[Question visant la description précise de l'activité]**

– « Je suis éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse ». Je m'arrête là et je dis : « Est-ce que vous comprenez ce que cela veut dire Protection Judiciaire de la Jeunesse » ? Certains oui, d'autres non...

– Et là en l'occurrence ? **[Refus des formulations généralisantes, recherche de précision sur la situation spécifiée]**

– Là en l'occurrence ce n'était pas très limpide, donc protection c'était le plus facile, judiciaire en deux mots c'est vite fait, de la jeunesse bon... Après il y a le cadre de la mesure. En général si les gens ne sont pas... en tout cas ces gens-là n'avaient pas l'habitude de travailler avec la PJJ, donc je leur explique. Je ne prends pas des heures non plus, mais je parle du cadre pénal, du cadre civil, à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.

– Donc tu leur as dit... **[Recherche de précision sur ce qui a effectivement été formulé]**

– Je remets en place tout cela, et l'on arrive à l'Ordonnance du juge. En l'occurrence c'est une mesure d'investigation. Donc là aussi on s'arrête. Je ré-explique avec mes mots, des mots de tous les jours.

– Ca donne quoi ? **[Recherche de la formulation en style direct]**

– Investigation, bien que je ne sois pas policier, c'est une sorte d'enquête, je leur dis ça, mais en même temps je leur dis que cette enquête n'a de valeur que si eux participent au travail qui va se faire avec eux. S'il n'y a que nos impressions, et ce que l'on retient nous, on va nous dire que c'est un peu court. Il faut aussi qu'eux, dans la mesure du possible, puissent se saisir de la proposition qui est faite par le magistrat pour qu'on avance ensemble dans l'intérêt du jeune. Donc il y a souvent un gros travail d'explication, je prends mon temps.

– Tu as pris ce temps pour la mesure d'investigation... **[Accompagnement de l'évocation par une reformulation en écho]**

– Oui, notamment parce qu'avant il était suivi par l'Aide Sociale à l'Enfance, qui n'a rien à voir avec nous. Donc une fois que le cadre est posé, compris, j'insiste bien...

– Attends, pour mon information, concrètement, le fait que l'on soit passé à l'intervention du juge et à une IOE, il y a moyen de savoir comment ça s'est passé ? **[Parenthèse . Question informative visant une meilleure compréhension de la situation]**

– En gros les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : allez vous faire voir... Ca été : ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez... D'où investigation du magistrat.

– Merci, c'est une parenthèse. Donc tu prends le temps de leur expliquer l'IOE, le fait qu'on passe de l'ASE à ce travail. **[Remise en contexte]**

– J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains.

– Comment tu t'y prends ? **[Recherche de description de l'activité]**

– C'est-à-dire que d'abord je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre.

– Vous êtes comment ? **[Recherche de description de la situation spatiale des interlocuteurs]**

– Il y a trois chaises avec une petite table au milieu, on est tous les trois. Je peux leur proposer un verre d'eau, j'essaie d'humaniser autant que faire se peut la relation.

– Donc vous êtes tous les trois, est-ce que tu fais autre chose ? **[Recherche d'activités simultanées]**

- Pour ce père et ce fils j'ai senti que je pouvais être assez près d'eux.
- A quoi ? Prends ton temps... **[Recherche des prises d'information ayant donné lieu à cette identification]**
- J'ai trouvé qu'ils étaient tous les deux un peu affolés, avec des grosses billes ouvertes comme ça. Notamment le gamin qui paraissait, j'ai envie de dire... un peu affolé. C'est qui ces gens-là... le juge, l'éducateur, la justice... un peu affolé... Alors qu'il était habitué, entre guillemets, à une espèce de ronron...
- Quand tu perçois cela, qu'il est un peu affolé, finalement qu'est-ce qui se passe ? **[Questionnement du déroulement temporel de l'activité]**
- D'où la prise de temps d'explication, quelle est la nature de mon travail, etc. C'est ce qu'on appelle, je crois, la forme empathique. Effectivement, j'ai une mission, j'ai un cadre, mais en même temps je suis un homme, avec ses qualités, ses défauts, on n'est pas à Lourdes, souvent je le dis, on ne fait pas de miracles. Mais peut-être que si l'on marche un moment la main dans la main, on va pouvoir avancer un peu. Donc il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche. C'est-à-dire qu'avec le père je peux parler comme ça, avec Marlon. J'essaie d'attirer... du corporel, de la chaleur, enfin bon...
- Et donc qu'est-ce que tu perçois chez eux à mesure que tu prends ce temps ? **[Recherche des prises d'information]**
- J'espère qu'ils ont un peu senti qu'il y avait une possibilité de soutien quelque part, pas de l'enquête pure pour avoir un nom, un prénom, le poids du gamin à la naissance.
- Et dans leur réaction il te revient quelque chose ? **[Aide à la remémoration]**
- Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc.
- Il te parle de cela... **[Reprise en écho des mêmes mots]**
- Oui, bien sûr. Donc je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement...
- Et Marlon ? **[Recherche des prises d'information concernant le jeune]**
- Marlon je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter.
- Comment tu le sentais ? **[Recherche de prises d'information plus précises]**
- Une espèce de regard dans le vide, on n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : cause toujours quoi... Mais ce n'était plus l'œil apeuré, affolé, il s'était posé quand même.
- Quand tu dis : il s'est posé, autre chose te revient ? **[Aide à la remémoration]**
- Le regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.
- Il y a autre chose sur ce premier entretien ? **[Incitation à poursuivre]**
- On a donc parlé de l'absence de la mère. On parlait de technique d'entretien, et là c'est parler de l'absent.
- Comment tu t'y es pris ce jour-là pour en venir à la maman ? **[Recherche de description du mode d'intervention]**
- En général il y a le nombre de chaises requis par rapport aux gens que je convoque, et là j'ai rajouté une chaise supplémentaire.
- A quel moment ? **[Retour à la chronologie de l'entretien]**
- Quand j'ai voulu commencer à parler de l'absence de la maman, c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclic, je prends une chaise.
- Donc tu as le déclic, tu prends une chaise et puis ? **[Incitation à décrire la séquence actionnelle]**
- Donc je pousse et je mets une chaise.
- Tu te pousses, tu mets une chaise, qu'est-ce que tu fais d'autre ? **[Recherche d'activités simultanées]**
- J'ai dû m'adresser à Marlon, je pense, et j'ai dit : normalement Marlon ta mère aurait dû être présente. Comment se fait-il que ta mère ne soit pas là ? Quelle est ton explication ?

- Et là ? **[Suivi du fil chronologique de l'entretien d'accueil]**
- Le père a voulu m'interrompre. Le gamin ne répondait pas, donc le père rapidement... Et j'ai demandé au père de ne pas répondre, que c'était à Marlon que je m'adressais, non pas à lui, lui aura la parole ensuite...
- Et qu'est-ce qui se passe ? **[Suivi du fil chronologique]**
- Marlon m'a dit... je ne sais pas... Oui, elle est malade... Mais à part ça il ne pouvait pas m'en dire plus, ou il ne voulait pas m'en dire plus.
- Donc qu'est-ce que tu fais ? **[Suivi de la séquence actionnelle]**
- Quand je vois que ça risque de devenir un peu une torture, je ne suis pas là pour ça non plus, donc forcément je donne la parole au père. Je dis : Monsieur pourquoi d'après vous Madame n'est pas là ?
- Comment tu as su que ça pouvait être une torture ? **[Recherche des prises d'information]**
- Quand il a répondu : elle est malade... J'ai bien senti dans la façon dont il l'a dit, que ça ne lui faisait pas plaisir.
- Et qu'est-ce qui te revient visuellement ? **[Exploration des différents domaines sensoriels : après l'auditif, ici, le visuel]**
- Déjà j'ai donné la parole parce que je n'ai pas voulu éterniser cela.
- Et à quoi tu as perçu que ça pouvait être douloureux ? **[Recherche des prises d'information sur autrui]**
- Peut-être ne l'ai-je pas perçu, mais peut-être que je me suis dit, ce qui ne me paraît pas normal... Ce gamin retrouve une maman, or, il la retrouve malade, je pense que ça ne peut être que douloureux. Peut-être ne l'ai-je pas perçu... c'est de façon bête mais... C'est peut-être le bon sens qui m'a laissé entendre qu'il ne fallait pas...
- Donc tu es passé au papa, et là qu'est-ce qui se passe ? **[Retour au fil chronologique, à l'enchaînement des prises d'information et des prises de décision]**
- Là c'était beaucoup plus simple, on démarrait sur l'absence de la maman et les raisons de la maladie, ce qu'il en savait en tout cas, et après je suis à nouveau parti sur sa présence dans le service, qu'est-ce qui a fait que pendant des années il a été absent, on a déroulé autour de ça. Après on a rebondi sur ses allers-retours avec l'Afrique, sa clandestinité, la recherche de travail, nous avons déroulé pas mal de choses.
- Est-ce qu'il te revient quelque chose de Marlon pendant que vous déroulez ? **[Incitation à la remémoration. Recherche d'autres informations concernant le jeune au cours de l'entretien]**
- Oui, je ne sais plus sur quel moment mais par moments Marlon levait la tête et regardait son père, à certains propos que le père tenait, autour du pourquoi de la rupture parentale, et puis autour de l'abandon.
- Est-ce qu'il y a d'autres choses sur cet entretien qui te reviennent, la manière dont cela se termine peut-être ? **[Orientation de l'attention vers la fin de l'entretien]**
- J'ai dû demander au père comment il comptait faire pour s'occuper de son fils, parce que c'était son souhait. Il m'a dit qu'il allait chercher du travail, qu'il avait déjà fait des stages en informatique. Une chose a été intéressante aussi, je ne sais plus comment on en est arrivé là, mais il a parlé de ce qui lui tenait le plus à cœur, c'est un musicien ce monsieur, il écrit du reggae, il joue aussi des instruments.
- Quand tu entends cela, à quoi tu es attentif à ce moment-là ? **[Recherche des visées attentionnelles]**
- Je me dis... dès qu'il y a quelque chose de positif... Parce que malheureusement on a un métier où on s'appesantit sur tout ce qui va mal, et on oublie qu'il y a des choses qui vont bien. Donc dès qu'il y a des choses à positiver, je tire dessus ;
- Comment tu as fait ? **[Recherche de description de l'action]**
- J'ai dit : vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? Parce que j'essaie de travailler le lien toujours. Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit... Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire : oui, je chante...
- Quel est ton but quand tu fais ce travail-là ? **[Recherche du but]**
- Je ne les connais pas, je les vois pour la première fois, mais si le père a l'air de vouloir s'occuper de son fiston, c'est vrai que comme ils ne se connaissent pas du tout, je me suis dit, il y a un lien entre eux là... Le père dit que le fils a une jolie voix, le fils confirme, donc ... Vous

faites des choses ensemble ? Oui, Marlon est venu à la maison, je fais aussi du gospel. Tu voudrais chanter avec ton père Marlon ? Oui. J'ai essayé de mettre un peu d'huile dans les roues.

– Tu as dit on est dans un métier où c'est souvent négatif, et quand il y a du positif tu as fait un geste, si tu refais le geste quel mot tu pourrais mettre derrière ? **[Retour à une verbalisation précédente. Reprise d'un geste signifiant ayant accompagné l'expression : « dès qu'il y a des choses à positiver je tire dessus » . La reprise du geste vise une mise en mots d'une posture professionnelle et des valeurs sous-jacentes.]**

– C'est-à-dire que je saute dessus. Le glauque on l'a tout le temps, donc quand il y a du positif, je prends ça, j'extirpe ça. D'abord c'est positif, c'est quelque chose de joyeux, d'agréable à partager. C'est une valeur, ça valorise les gens qui sont en face de nous aussi. Parce que souvent ils sont montrés du doigt comme des mauvais. Donc c'est utiliser un outil qui vient du père pour le re-balancer sur le fiston. Est-ce qu'ils peuvent trouver un moment ensemble pour se rencontrer. Donc ça s'est terminé... J'ai dû dire à nouveau à Marlon que j'allais le re-convoquer avec sa maman. Le père m'a dit qu'elle était malade cette fois-ci mais que la prochaine fois... C'était vrai d'ailleurs, la mère est venue la fois d'après, mais sans Marlon... Au quatrième entretien prévu j'ai écrit au père pour qu'il amène la mère et l'enfant.

2.3. Suppression des relances et surlignage des prises d'information

Cette présentation vise à mettre en valeur les éléments d'information sur la situation éducative formulés au cours d'un récit d'explicitation.

« J'avais consulté le dossier. **Les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : « allez vous faire voir »... Mais : « ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez »... D'où investigation du magistrat.**

« Donc je vais dans la salle d'attente, ce n'est pas moi qui ai ouvert. Donc **on me dit : ils sont ensemble, et le monsieur s'est présenté comme le papa du garçon.** Je suis allé en salle d'attente et la mère de l'enfant n'est pas là. Donc automatiquement il y a des choses qui se mettent en route, immédiatement. **Les parents sont séparés, le garçon a été récemment re-confié par le juge à la maman, et arrivent le père et le fils, et non pas la mère que j'ai convoquée.** Donc, question : « Pourquoi la mère n'est-elle pas là ? »

« La première chose que je demande au père c'est donc : « pourquoi la mère n'est-elle pas là ? La seconde chose, c'est qu'à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mère n'est pas là, j'enregistre. **La mère n'est pas là parce qu'elle est malade...** En effet, j'ai des automatismes : elle est malade, donc automatiquement je me dis qu'est-ce qu'elle a comme maladie, est-ce qu'elle est vraiment malade ?

« Cela déclenche des choses chez moi. Et donc je ne vais pas plus loin dans l'entretien et je fais venir le père et le fils dans mon bureau. Avant de reprendre l'entretien où il en était par rapport à la maladie de la mère, je remets le cadre judiciaire dans lequel nous sommes : « Je suis éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. » Je m'arrête là et je dis : « est-ce que vous comprenez ce que cela veut dire Protection judiciaire de la jeunesse ? » Là en l'occurrence **ce n'était pas très limpide**, donc protection c'était le plus facile, judiciaire en deux mots c'est vite fait, de la jeunesse bon... Après il y a le cadre de la mesure. **Ces gens-là n'avaient pas l'habitude de travailler avec la PJJ**, donc je leur explique. Je ne prends pas des heures non plus,

mais je parle du cadre pénal, du cadre civil, à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.

« Je remets en place tout cela, et l'on arrive à l'ordonnance du juge. En l'occurrence c'est une mesure d'investigation. Donc là aussi on s'arrête. Je ré-explique avec mes mots, des mots de tous les jours : « investigation », bien que je ne sois pas policier, c'est une sorte d'enquête, je leur dis ça, mais en même temps je leur dis que cette enquête n'a de valeur que si eux participent au travail qui va se faire avec eux. S'il n'y a que nos impressions, et ce que l'on retient nous, on va nous dire que c'est un peu court. Il faut aussi qu'eux, dans la mesure du possible, puissent se saisir de la proposition qui est faite par le magistrat pour qu'on avance ensemble dans l'intérêt du jeune. Donc il y a souvent un gros travail d'explication, je prends mon temps.

« Notamment cette fois-ci, parce qu'**avant il était suivi par l'aide sociale à l'enfance**, qui n'a rien à voir avec nous. Donc une fois que le cadre est posé, compris, j'insiste bien... J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains. C'est-à-dire que d'abord je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre. Très concrètement, **il y a trois chaises** avec une petite table au milieu, **on est tous les trois**. Je peux leur proposer un verre d'eau, j'essaie d'humaniser autant que faire se peut la relation.

« **Pour ce père et ce fils j'ai senti que je pouvais être assez près d'eux. J'ai trouvé qu'ils étaient tous les deux un peu affolés, avec des grosses billes ouvertes comme ça. Notamment le gamin qui paraissait, j'ai envie de dire... un peu affolé. C'est qui ces gens-là... le juge, l'éducateur, la justice... un peu affolé... Alors qu'il était habitué, entre guillemets, à une espèce de ronron...** D'où la prise de temps d'explication, quelle est la nature de mon travail, etc. C'est ce qu'on appelle, je crois, la forme empathique. Effectivement, j'ai une mission, j'ai un cadre, mais en même temps je suis un homme, avec ses qualités, ses défauts, on n'est pas à Lourdes, souvent je le dis, on ne fait pas de miracles. Mais peut-être que si l'on marche un moment la main dans la main, on va pouvoir avancer un peu. Donc il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche. C'est-à-dire qu'avec le père je peux parler comme ça, avec Marlon. J'essaie d'attirer... du corporel, de la chaleur, enfin bon... J'espère qu'ils ont un peu senti qu'il y avait une possibilité de soutien quelque part, pas de l'enquête pure pour avoir un nom, un prénom, le poids du gamin à la naissance.

« **Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc.** Donc je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. **Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement...**

« **Marlon je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter. Une espèce de regard dans le vide, il n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : « cause toujours, quoi »... Mais ce n'était plus l'oil apeuré, affolé, il s'était posé quand même. Ça je le vois au regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.**

« On a donc parlé de l'absence de la mère. En termes de technique d'entretien, et là c'est parler de l'absent. En général il y a le nombre de chaises requis par rapport aux gens que je convoque, et là j'ai rajouté une chaise supplémentaire. Quand j'ai voulu commencer à parler de l'absence de la maman, c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclic, je prends une chaise. Donc je pousse et je mets une chaise. Et j'ai dû m'adresser à Marlon, je pense, et j'ai dit : « normalement Marlon ta mère aurait dû être présente. Comment se fait-il que ta mère ne soit pas là ? Quelle est ton explication ? » **Et là, le père a voulu m'interrompre. Le gamin ne**

répondait pas, donc le père rapidement... Et j'ai demandé au père de ne pas répondre, que c'était à Marlon que je m'adressais, non pas à lui, lui aura la parole ensuite... **Marlon m'a dit : « je ne sais pas... Oui, elle est malade... » Mais à part ça il ne pouvait pas m'en dire plus, ou il ne voulait pas m'en dire plus. Quand il a répondu : « Elle est malade... », j'ai bien senti dans la façon dont il l'a dit, que ça ne lui faisait pas plaisir.**

« Quand je vois que ça risque de devenir un peu une torture, je ne suis pas là pour ça non plus, donc forcément je donne la parole au père. Je dis : Monsieur pourquoi d'après vous Madame n'est pas là ? Déjà j'ai donné la parole parce que je n'ai pas voulu éterniser cela. Peut-être ne l'ai-je pas perçu, mais peut-être que je me suis dit, ce qui ne me paraît pas normal... Ce gamin retrouve une maman, or, il la retrouve malade, je pense que ça ne peut être que douloureux. Peut-être ne l'ai-je pas perçu... c'est de façon bête mais... C'est peut-être le bon sens qui m'a laissé entendre qu'il ne fallait pas... Là c'était beaucoup plus simple, on démarrait sur l'absence de la maman et les raisons de la maladie, ce qu'il en savait en tout cas, et après je suis à nouveau parti sur sa présence dans le service, qu'est-ce qui a fait que pendant des années **il a été absent, on a déroulé autour de ça. Après on a rebondi sur ses **allers-retours avec l'Afrique, sa clandestinité, la recherche de travail**, nous avons déroulé pas mal de choses.**

« Par moments Marlon levait la tête et regardait son père, à certains propos que le père tenait, autour du pourquoi de la rupture parentale, et puis autour de l'abandon. J'ai dû demander au père comment il comptait faire pour s'occuper de son fils, parce que c'était son souhait. Il m'a dit qu'il allait chercher du travail, qu'il avait déjà fait des stages en informatique. Une chose a été intéressante aussi, je ne sais plus comment on en est arrivé là, mais il a parlé de ce qui lui tenait le plus à cœur, c'est un musicien ce monsieur, il écrit du reggae, il joue aussi des instruments.

« A ce moment là, je me dis... dès qu'il y a quelque chose de positif... Parce que malheureusement on a un métier où on s'appesantit sur tout ce qui va mal, et on oublie qu'il y a des choses qui vont bien. Donc dès qu'il y a des choses à positiver, je tire dessus . J'ai dit : « vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? » Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? Parce que j'essaie de travailler le lien toujours. Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit... Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire : oui, je chante...

« Je ne les connais pas, je les vois pour la première fois, mais si le père a l'air de vouloir s'occuper de son fiston, c'est vrai que comme ils ne se connaissent pas du tout, je me suis dit, il y a un lien entre eux là... Le père dit que le fils a une jolie voix, le fils confirme, donc : « Vous faites des choses ensemble ? »

– **Oui, Marlon est venu à la maison. Je fais aussi du gospel.**

– Tu voudrais chanter avec ton père Marlon ?

– Oui.

« J'ai essayé de mettre un peu d'huile dans les rouages. C'est-à-dire que le positif, je saute dessus. Le glauque on l'a tout le temps, donc quand il y a du positif, je prends ça, j'extirpe ça. D'abord c'est positif, c'est quelque chose de joyeux, d'agréable à partager. C'est une valeur, ça valorise les gens qui sont en face de nous aussi. Parce que souvent ils sont montrés du doigt comme des mauvais. Donc c'est utiliser un outil qui vient du père pour le re-balancer sur le fiston. Est-ce qu'ils peuvent trouver un moment ensemble pour se re-rencontrer. Donc ça s'est terminé... J'ai dû dire à nouveau à Marlon que j'allais le re-convoquer avec sa maman. Le père m'a dit qu'elle était malade cette fois-ci mais que la prochaine fois... C'était vrai d'ailleurs, la mère est venue la fois d'après, mais sans Marlon... Au quatrième entretien prévu j'ai écrit au père pour qu'il amène la mère et l'enfant.

2.4. – Suppression des relances, surlignage des opérations mentales de traitement de l'information (en italiques) et des modes d'intervention (en gras)

« **J'avais consulté le dossier.** Les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : « allez vous faire voir »... Mais : « ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez »... D'où investigation du magistrat.

« *Donc je vais dans la salle d'attente, ce n'est pas moi qui ai ouvert. Donc on me dit : ils sont ensemble, et le monsieur s'est présenté comme le papa du garçon. Je suis allé en salle d'attente et la mère de l'enfant n'est pas là. Donc automatiquement **il y a des choses qui se mettent en route, immédiatement** :* Les parents sont séparés, le garçon a été récemment confié par le juge à la maman, et arrivent le père et le fils, et non pas la mère que j'ai convoquée. **Donc, question :**

« Pourquoi la mère n'est-elle pas là ? »

« **La première chose que je demande** au père c'est donc : « pourquoi la mère n'est-elle pas là ? **La seconde chose,** c'est qu'à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mère n'est pas là, **j'enregistre.** La mère n'est pas là parce qu'elle est malade... En effet, j'ai des automatismes : elle est malade, donc **automatiquement je me dis** qu'est-ce qu'elle a comme maladie, est-ce qu'elle est vraiment malade ?

« **Cela déclenche des choses chez moi.** Et donc **je ne vais pas plus loin** dans l'entretien et je fais venir le père et le fils dans mon bureau. Avant de reprendre l'entretien où il en était par rapport à la maladie de la mère, **je remets le cadre judiciaire** dans lequel nous sommes : « Je suis éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. » **Je m'arrête là et je dis :** « est-ce que vous comprenez ce que cela veut dire Protection Judiciaire de la Jeunesse ? » Là en l'occurrence ce n'était pas très limpide, donc protection c'était le plus facile, judiciaire en deux mots c'est vite fait, de la jeunesse bon... Après il y a le cadre de la mesure. Ces gens-là n'avaient pas l'habitude de travailler avec la PJJ, donc je leur explique. **Je ne prends pas des heures non plus, mais je parle du cadre pénal, du cadre civil,** à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.

« **Je remets en place tout cela, et l'on arrive à l'ordonnance** du juge. En l'occurrence c'est une mesure d'investigation. Donc là aussi on s'arrête. **Je ré-explique** avec mes mots, des mots de tous les jours : « Investigation », bien que je ne sois pas policier, c'est une sorte d'enquête, **je leur dis ça,** mais en même **temps je leur dis que cette enquête n'a de valeur que si eux participent au travail qui va se faire avec eux.** S'il n'y a que nos impressions, et ce que l'on retient nous, on va nous dire que c'est un peu court. Il faut aussi qu'eux, dans la mesure du possible, puissent se saisir de la proposition qui est faite par le magistrat pour qu'on avance ensemble dans l'intérêt du jeune. Donc il y a souvent un gros travail d'explication, **je prends mon temps.**

« Notamment cette fois-ci, parce qu'avant il était suivi par l'aide sociale à l'enfance, qui n'a rien à voir avec nous. Donc une fois que le cadre est posé, compris, **j'insiste bien...** J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains. C'est-à-dire que d'abord je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre. Très concrètement, il y a trois chaises avec une petite table au milieu, on est tous les trois. Je peux leur proposer un verre d'eau, **j'essaie d'humaniser** autant que faire se peut la relation.

« Pour ce père et ce fils j'ai senti que je pouvais être assez près d'eux. J'ai trouvé qu'ils étaient tous les deux un peu affolés, avec des grosses billes ouvertes comme ça. Notamment le gamin qui paraissait, j'ai envie de dire... un peu affolé. C'est qui ces gens-là... le juge, l'éducateur, la justice... un peu affolé... Alors qu'il était habitué, entre guillemets, à une espèce de ronron... D'où **la prise de temps d'explication**, quelle est la nature de mon travail, etc. C'est ce qu'on appelle, je crois, la forme empathique. Effectivement, j'ai une mission, j'ai un cadre, mais en même temps je suis un homme, avec ses qualités, ses défauts, on n'est pas à Lourdes, souvent je le dis, on ne fait pas de miracles. Mais peut-être que si l'on marche un moment la main dans la main, on va pouvoir avancer un peu. Donc il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche. C'est-à-dire qu'avec le père je peux parler comme ça, avec Marlon. **J'essaie d'attirer... du corporel, de la chaleur**, enfin bon... J'espère qu'ils ont un peu senti qu'il y avait une possibilité de soutien quelque part, pas de l'enquête pure pour avoir un nom, un prénom, le poids du gamin à la naissance.

« Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc. Donc **je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur**, cette double culture. **En disant** : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement...

« Marlon je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter. Une espèce de regard dans le vide, il n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : « cause toujours, quoi »... Mais ce n'était plus l'œil apeuré, affolé, il s'était posé quand même. Ça je le vois au regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.

« **On a donc parlé de l'absence de la mère. En termes de technique d'entretien, et là c'est parler de l'absent.** En général il y a le nombre de chaises requis par rapport aux gens que je convoque, et là **j'ai rajouté une chaise supplémentaire.** Quand j'ai voulu commencer à parler de l'absence de la maman, c'est à ce moment-là *que j'ai eu le dé clic, je prends une chaise.* **Donc je pousse et je mets une chaise. Et j'ai dû m'adresser à Marlon,** je pense, et **j'ai dit** : « normalement Marlon ta mère aurait dû être présente. Comment se fait-il que ta mère ne soit pas là ? Quelle est ton explication ? » Et là, le père a voulu m'interrompre. Le gamin ne répondait pas, donc le père rapidement... Et **j'ai demandé au père de ne pas répondre**, que c'était à Marlon que je m'adressais, non pas à lui, lui aura la parole ensuite... Marlon m'a dit : « je ne sais pas... Oui, elle est malade... » Mais à part ça il ne pouvait pas m'en dire plus, ou il ne voulait pas m'en dire plus. Quand il a répondu : « elle est malade... » **J'ai bien senti dans la façon dont il l'a dit, que ça ne lui faisait pas plaisir.**

« **Quand je vois que ça risque de devenir un peu une torture, je ne suis pas là pour ça non plus,** donc forcément **je donne la parole au père.** Je dis : Monsieur pourquoi d'après vous Madame n'est pas là ? Déjà j'ai donné la parole parce que **je n'ai pas voulu éterniser cela.** **Peut-être ne l'ai-je pas perçu, mais peut-être que je me suis dit, ce qui ne me paraît pas normal... Ce gamin retrouve une maman, or, il la retrouve malade, je pense que ça ne peut être que douloureux. Peut-être ne l'ai-je pas perçu... c'est de façon bête mais... C'est peut-être le bon sens qui m'a laissé entendre qu'il ne fallait pas...** Là c'était **beaucoup plus simple**, on démarrait sur l'absence de la maman et les raisons de la maladie, ce qu'il en savait en tout cas, et après **je suis à nouveau parti sur** sa présence dans le service, qu'est-ce qui a fait que pendant des années il a été absent, on a déroulé autour de ça. Après **on a rebondi sur** ses allers-retours avec l'Afrique, sa clandestinité, la recherche de travail, **nous avons déroulé** pas mal de choses.

« Par moments Marlon levait la tête et regardait son père, à certains propos que le père tenait, autour du pourquoi de la rupture parentale, et puis autour de l'abandon. **J'ai dû demander au**

père comment il comptait faire pour s'occuper de son fils, parce que c'était son souhait. Il m'a dit qu'il allait chercher du travail, qu'il avait déjà fait des stages en informatique. Une chose a été intéressante aussi, je ne sais plus comment on en est arrivé là, mais il a parlé de ce qui lui tenait le plus à cœur, c'est un musicien ce monsieur, il écrit du reggae, il joue aussi des instruments.

« A ce moment là, je me dis... dès qu'il y a quelque chose de positif... Parce que malheureusement on a un métier où on s'appesantit sur tout ce qui va mal, et on oublie qu'il y a des choses qui vont bien. **Donc dès qu'il y a des choses à positiver, je tire dessus . J'ai dit :** « vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? **Parce que j'essaie de travailler le lien toujours.** Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, *il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit... Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire : oui, je chante...*

« Je ne les connais pas, je les vois pour la première fois, mais si le père a l'air de vouloir s'occuper de son fiston, c'est vrai que comme ils ne se connaissent pas du tout, **je me suis dit, il y a un lien entre eux là... Le père dit que le fils a une jolie voix, le fils confirme, donc...** Vous faites des choses ensemble ? Oui, Marlon est venu à la maison, je fais aussi du gospel. Tu voudrais chanter avec ton père Marlon ? Oui.

« J'ai essayé de mettre un peu d'huile dans les rouages. C'est-à-dire que **le positif, je saute dessus.** Le glauque on l'a tout le temps, donc **quand il y a du positif, je prends ça, j'ex-tirpe ça.** D'abord c'est positif, c'est quelque chose de joyeux, d'agréable à partager. C'est une valeur, ça valorise les gens qui sont en face de nous aussi. Parce que souvent ils sont montrés du doigt comme des mauvais. Donc c'est **utiliser un outil qui vient du père pour le re-balancer sur le fiston.** Est-ce qu'ils peuvent trouver un moment ensemble pour se re-rencontrer. Donc ça s'est terminé... **J'ai dû dire à nouveau à Marlon que j'allais le re-convoquer avec sa maman.** Le père m'a dit qu'elle était malade cette fois-ci mais que la prochaine fois... C'était vrai d'ailleurs, la mère est venue la fois d'après, mais sans Marlon... Au quatrième entretien prévu **j'ai écrit** au père pour qu'il amène la mère et l'enfant. »

2.5. – Suppression des relances, présentation par mots-clé et découpage de l'entretien

Mots-clé : entretien d'accueil ; travailler le lien entre le jeune et la famille ; consultation du dossier ; accueil salle d'attente ; utiliser la disposition spatiale ; prise d'information en cours d'entretien ; faire exister le parent absent ; s'appuyer sur le positif

Consultation du dossier

– J'avais consulté le dossier. Les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : « allez vous faire voir »... Mais : « ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez »... D'où investigation du magistrat.

Accueil salle d'attente

Donc je vais dans la salle d'attente, ce n'est pas moi qui ai ouvert. Donc on me dit : ils sont ensemble, et le monsieur s'est présenté comme le papa du garçon. Je suis allé en salle d'attente et la mère de l'enfant n'est pas là. Donc automatiquement il y a des choses qui se met-

tent en route, immédiatement :

Les parents sont séparés, le garçon a été récemment re-confié par le juge à la maman, et arrive le père et le fils, et non pas la mère que j'ai convoquée. Donc, question :

« Pourquoi la mère n'est-elle pas là ? »

La première chose que je demande au père c'est donc : « pourquoi la mère n'est-elle pas là ? La seconde chose, c'est qu'à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mère n'est pas là, j'enregistre. La mère n'est pas là parce qu'elle est malade... En effet, j'ai des automatismes : elle est malade, donc automatiquement je me dis qu'est-ce qu'elle a comme maladie, est-ce qu'elle est vraiment malade ?

Présentation – Cadre judiciaire

Cela déclenche des choses chez moi. Et donc je ne vais pas plus loin dans l'entretien et je fais venir le père et le fils dans mon bureau. Avant de reprendre l'entretien où il en était par rapport à la maladie de la mère, je remets le cadre judiciaire dans lequel nous sommes :

– « Je suis éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. »

Je m'arrête là et je dis : est-ce que vous comprenez ce que cela veut dire Protection Judiciaire de la Jeunesse ?

Là en l'occurrence ce n'était pas très limpide, donc protection c'était le plus facile, judiciaire en deux mots c'est vite fait, de la jeunesse bon... Après il y a le cadre de la mesure. Ces gens-là n'avaient pas l'habitude de travailler avec la PJJ, donc je leur explique. Je ne prends pas des heures non plus, mais je parle du cadre pénal, du cadre civil, à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.

Je remets en place tout cela, et l'on arrive à l'ordonnance du juge. En l'occurrence c'est une mesure d'investigation. Donc là aussi on s'arrête. Je ré-explique avec mes mots, des mots de tous les jours :

Investigation, bien que je ne sois pas policier, c'est une sorte d'enquête, je leur dis ça, mais en même temps je leur dis que cette enquête n'a de valeur que si eux participent au travail qui va se faire avec eux. S'il n'y a que nos impressions, et ce que l'on retient nous, on va nous dire que c'est un peu court. Il faut aussi qu'eux, dans la mesure du possible, puissent se saisir de la proposition qui est faite par le magistrat pour qu'on avance ensemble dans l'intérêt du jeune. Donc il y a souvent un gros travail d'explication, je prends mon temps.

Humaniser

Notamment cette fois-ci, parce qu'avant il était suivi par l'Aide Sociale à l'Enfance, qui n'a rien à voir avec nous. Donc une fois que le cadre est posé, compris, j'insiste bien...

J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains.

C'est-à-dire que d'abord je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre.

Très concrètement, il y a trois chaises avec une petite table au milieu, on est tous les trois. Je peux leur proposer un verre d'eau, j'essaie d'humaniser autant que faire se peut la relation.

Pour ce père et ce fils j'ai senti que je pouvais être assez près d'eux.

J'ai trouvé qu'ils étaient tous les deux un peu affolés, avec des grosses billes ouvertes comme ça. Notamment le gamin qui paraissait, j'ai envie de dire... un peu affolé. C'est qui ces gens-là... le juge, l'éducateur, la justice... un peu affolé... Alors qu'il était habitué, entre guillemets, à une espèce de ronron...

D'où la prise de temps d'explication, quelle est la nature de mon travail, etc. C'est ce qu'on appelle, je crois, la forme empathique. Effectivement, j'ai une mission, j'ai un cadre, mais en même temps je suis un homme, avec ses qualités, ses défauts, on n'est pas à Lourdes, souvent je le dis, on ne fait pas de miracles. Mais peut-être que si l'on marche un moment la main dans la main, on va pouvoir avancer un peu. Donc il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche. C'est-à-dire qu'avec le père je peux parler comme ça, avec Marlon. J'essaie d'attirer... du corporel, de la chaleur, enfin

bon...

J'espère qu'ils ont un peu senti qu'il y avait une possibilité de soutien quelque part, pas de l'enquête pure pour avoir un nom, un prénom, le poids du gamin à la naissance.

Écouter – Comprendre – Rassurer

Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc.

Donc je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement...

Marlon je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter.

Une espèce de regard dans le vide, il n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : « cause toujours, quoi »... Mais ce n'était plus l'oil apeuré, affolé, il s'était posé quand même.

Ça je le vois au regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intériorité.

Organiser la disposition spatiale de l'entretien – Faire exister le parent absent

On a donc parlé de l'absence de la mère. En termes de technique d'entretien, et là c'est parler de l'absent.

En général il y a le nombre de chaises requis par rapport aux gens que je convoque, et là j'ai rajouté une chaise supplémentaire.

Quand j'ai voulu commencer à parler de l'absence de la maman, c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclic, je prends une chaise.

Donc je pousse et je mets une chaise.

Et j'ai dû m'adresser à Marlon, je pense, et j'ai dit : « normalement Marlon ta mère aurait dû être présente. Comment se fait-il que ta mère ne soit pas là ? Quelle est ton explication ? »

Et là, le père a voulu m'interrompre. Le gamin ne répondait pas, donc le père rapidement... Et j'ai demandé au père de ne pas répondre, que c'était à Marlon que je m'adressais, non pas à lui, lui aura la parole ensuite...

Marlon m'a dit... je ne sais pas... Oui, elle est malade... Mais à part ça il ne pouvait pas m'en dire plus, ou il ne voulait pas m'en dire plus.

Être sensible au vécu émotionnel de l'autre

Quand il a répondu : elle est malade... J'ai bien senti dans la façon dont il l'a dit, que ça ne lui faisait pas plaisir.

Quand je vois que ça risque de devenir un peu une torture, je ne suis pas là pour ça non plus, donc forcément je donne la parole au père. Je dis : Monsieur pourquoi d'après vous Madame n'est pas là ?

Déjà j'ai donné la parole parce que je n'ai pas voulu éterniser cela.

Peut-être ne l'ai-je pas perçu, mais peut-être que je me suis dit, ce qui ne me paraît pas normal... Ce gamin retrouve une maman, or, il la retrouve malade, je pense que ça ne peut être que douloureux. Peut-être ne l'ai-je pas perçu... c'est de façon bête mais... C'est peut-être le bon sens qui m'a laissé entendre qu'il ne fallait pas...

Favoriser la parole sur l'histoire familiale

Là c'était beaucoup plus simple, on démarrait sur l'absence de la maman et les raisons de la maladie, ce qu'il en savait en tout cas, et après je suis à nouveau parti sur sa présence dans le service, qu'est-ce qui a fait que pendant des années il a été absent, on a déroulé autour de ça. Après on a rebondi sur ses allers-retours avec l'Afrique, sa clandestinité, la recherche de travail, nous avons déroulé pas mal de choses.

Par moments Marlon levait la tête et regardait son père, à certains propos que le père tenait, autour du pourquoi de la rupture parentale, et puis autour de l'abandon.

J'ai dû demander au père comment il comptait faire pour s'occuper de son fils, parce que c'était son souhait. Il m'a dit qu'il allait chercher du travail, qu'il avait déjà fait des stages en informatique. Une chose a été intéressante aussi, je ne sais plus comment on en est arrivé là, mais il a parlé de ce qui lui tenait le plus à cœur, c'est un musicien ce monsieur, il écrit du reggae, il joue aussi des instruments.

S'appuyer sur le positif

A ce moment là, je me dis... dès qu'il y a quelque chose de positif... Parce que malheureusement on a un métier où on s'appesantit sur tout ce qui va mal, et on oublie qu'il y a des choses qui vont bien. Donc dès qu'il y a des choses à positiver, je tire dessus ;

J'ai dit : vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? Parce que j'essaie de travailler le lien toujours. Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit... Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire : oui, je chante...

Je ne les connais pas, je les vois pour la première fois, mais si le père a l'air de vouloir s'occuper de son fiston, c'est vrai que comme ils ne se connaissent pas du tout, je me suis dit, il y a un lien entre eux là... Le père dit que le fils a une jolie voix, le fils confirme, donc ... Vous faites des choses ensemble ? Oui, Marlon est venu à la maison, je fais aussi du gospel. Tu voudrais chanter avec ton père Marlon ? Oui. J'ai essayé de mettre un peu d'huile dans les roues.

C'est-à-dire que le positif, je saute dessus. Le glauque on l'a tout le temps, donc quand il y a du positif, je prends ça, j'extirpe ça. D'abord c'est positif, c'est quelque chose de joyeux, d'agréable à partager. C'est une valeur, ça valorise les gens qui sont en face de nous aussi. Parce que souvent ils sont montrés du doigt comme des mauvais. Donc c'est utiliser un outil qui vient du père pour le re-balancer sur le fiston. Est-ce qu'ils peuvent trouver un moment ensemble pour se re-rencontrer.

Clore l'entretien

Donc ça s'est terminé... J'ai dû dire à nouveau à Marlon que j'allais le re-convoquer avec sa maman. Le père m'a dit qu'elle était malade cette fois-ci mais que la prochaine fois... C'était vrai d'ailleurs, la mère est venue la fois d'après, mais sans Marlon... Au quatrième entretien prévu j'ai écrit au père pour qu'il amène la mère et l'enfant.

POUR CONCLURE

Si nous souhaitons pouvoir rendre les exemples recueillis utilisables en formation, sous forme par exemple de banque de données consultable en formation initiale et continue, la question se pose de maintenir les « histoires de suivi » dans leur intégralité, ou de privilégier des extraits regroupés par mots-clé. Il nous semble nécessaire de permettre au lecteur de naviguer de l'une à l'autre modalité, grâce précisément à l'utilisation de ces mots-clé. C'est le sens du fichier thématique envisagé précédemment, constitué à partir de mots clés issus du traitement transversal des entretiens recueillis au cours de l'étude. En appelant un mot clé, on devrait pouvoir consulter plusieurs exemples de pratiques renvoyant à la même, mais aussi accéder à l'intégralité de l'entretien d'où sont extraits ces exemples.

On trouvera dans la chapitre suivant les énoncés de savoirs professionnels (SP) impliqués dans l'entretien d'accueil, tels qu'ils ont été formalisés par les praticiens eux-mêmes dans la seconde phase de l'étude, à partir de cet entretien, de plusieurs autres extraits d'entretiens, et de différentes situations d'entretiens d'accueil évoquées par les participants. Le chapitre 4 décrit le processus d'élaboration des énoncés de savoirs professionnels au cours de séances animées par Richard Wittorski avec une prise de notes détaillée de la démarche et une mise en forme par Sylvie Debris.

Concernant le contexte spécifique de l'entretien d'accueil, on retrouve ainsi les deux phases de la

recherche : réfléchissement et mise en mots descriptive dans les entretiens d'explicitation, puis phase réflexive de repérage d'invariants, donnant lieu à la construction d'énoncés de savoirs professionnels (c'est-à-dire de savoirs d'action identifiés comme étant partagés par le groupe de professionnels co-chercheurs). La formalisation de ces savoirs professionnels peut ensuite servir de lecture des pratiques d'entretien d'accueil dans leurs variations singulières.

B – L'éducateur par lui même

Pierre – André Dupuis
et
Anne Flye Sainte – Marie

Dans le cadre de l'étude confiée, sous la direction de Nadine Faingold, à un collectif de trois équipes de recherche, le Centre de recherche sur la formation (CRF) du Cnam, le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la communication (Lisec) Lorraine, et le Groupe de recherche sur l'EXplicitation et la prise de conscience (GreX), le Lisec Lorraine a mis en œuvre sur la région Lorraine-Champagne-Ardennes un dispositif particulier d'approche des savoirs professionnels des éducateurs de la PJJ intervenant en milieu ouvert, dispositif dont nous décrivons ici les étapes successives et les résultats.

Il s'agit d'un travail qualitatif mené par une équipe de trois chercheurs auprès d'un échantillon réduit de professionnels, à savoir quatre éducateurs et trois formateurs, pour une mise au jour de leurs compétences et une formalisation des savoirs professionnels propres à leur fonction d'éducateur en milieu ouvert.

Le pari, partagé avec les autres équipes engagées dans la recherche mais mené selon des voies un peu différentes, était de pouvoir accéder aux « savoirs cachés de l'agir professionnel » (Schön) en sollicitant une explicitation fine par ces professionnels de leur vécu et des ressources et compétences mobilisées au cours de leurs interventions.

Nous avons fait l'hypothèse que, pour chacun des professionnels interrogés, les schèmes de compréhension des situations et les schèmes d'intervention en réponse à ces situations pouvaient, tout en se rattachant à un socle de références partagées avec les autres professionnels du même champ, renvoyer à un style bien personnel qu'il était important pour eux de repérer et de partager, et qu'il était intéressant de mettre en évidence dans le cadre de l'étude.

Au-delà de ce premier objectif, l'enjeu de l'étude était aussi d'accéder aux dimensions souterraines de la relation éducative, et d'en permettre la mise en mots, cette formalisation s'avérant indispensable pour rendre les savoirs en action transmissibles. Définir de façon précise les contours de l'activité des éducateurs PJJ en milieu ouvert peut permettre une meilleure transmission des savoirs d'expérience aux professionnels débutants, que ce soit au cours de la relation tutorale en situation de stage, ou dans les dispositifs formels de formation initiale et de formation continue.

1. LA CONDUITE DE LA RECHERCHE

Plusieurs étapes ont ponctué la démarche de recherche du Lisec Lorraine et nous allons montrer ici comment au fil des moments successifs de la recherche, pour nous adapter à la réduction de l'échantillon de professionnels initialement prévu, en fonction également des données intermédiaires déjà recueillies et des approches particulières privilégiées par chacun des chercheurs, nous avons été amenés progressivement à moduler nos modes d'investigation.

La sensibilisation des terrains professionnels

Notre équipe de recherche a entrepris une présentation de l'étude et de la démarche envisagée auprès des directeurs des services de milieu ouvert de la Direction régionale PJJ Lorraine-Champagne-Ardennes. Cette sensibilisation aux enjeux de l'étude s'est déroulée lors d'une rencontre organisée à Nancy par le directeur régional, dans le cadre d'une journée de travail consacrée aux missions particulières au milieu ouvert.

La diffusion de l'information sur l'étude et l'appel à candidatures de professionnels intéressés à y participer a ainsi été assurée par les directeurs des différents services. Une liste de quatre éducateurs volontaires nous a été communiquée quelques semaines plus tard par la direction régionale : deux éducateurs hommes et deux éducatrices ; parmi ces professionnels, deux exercent en Moselle, un exerce dans le département de la Marne, une exerce dans le département de l'Aube. Trois d'entre eux ont une longue expérience professionnelle en milieu ouvert, le dernier exerce sa fonction d'éducateur PJJ depuis seulement cinq ans.

L'explicitation de situations particulières

Dans une seconde phase de l'étude, étalée sur quelques mois, nous avons conduit auprès de chaque professionnel deux entretiens d'une heure et demie à deux heures espacés de plusieurs semaines afin de permettre à chaque personne une lecture de la transcription du premier entretien avant le rendez-vous

suivant. Ce qui a permis ainsi à chacun des professionnels, lors du deuxième rendez-vous, d'opérer un retour réflexif à partir des matériaux bruts de la première rencontre.

Ces entretiens, centrés en principe sur l'évocation de situations spécifiques, nous ont cependant permis à partir du récit des suivis de jeunes et de familles évoqués et de la description des modes d'intervention, de voir émerger rapidement de premières généralisations propres à chacun des professionnels concernés.

Pour chaque professionnel, une fiche monographique et une grille d'analyse des deux entretiens nous ont permis une première mise en forme des données recueillies. Les items retenus pour l'analyse ont été les suivants : contexte et entrée dans la situation ; schèmes d'identification (prises d'informations et diagnostics) ; schèmes d'intervention (prises de décisions et interventions) ; arrière-plans décisionnels ; croyances-valeurs-identité.

A partir de ces premiers matériaux, nous avons réalisé, pour chacun des éducateurs sollicités dans cette première phase, un recueil d'extraits de ses propos organisé autour de thèmes clefs identifiés comme significatifs. Les quatre recueils ainsi constitués ont été communiqués à chacun des éducateurs concernés pour lecture avant la séance de travail prévue avec l'équipe de chercheurs.

La formalisation croisée des compétences

La phase suivante a été engagée à travers la conduite d'une rencontre réunissant l'équipe de recherche et trois des éducateurs ayant participé à la première phase. Il est à noter qu'au sein de l'équipe de recherche, les regards des trois chercheurs ont pris progressivement des orientations spécifiques qui ont contribué à orienter les modalités de travail retenues pour cette étape et les suivantes. C'est ainsi que se sont conjuguées nos approches respectives : repérage des « gestes » constitutifs de la professionnalité (visée d'analyse), centration sur le cœur du métier (visée d'approfondissement), et intérêt pour la temporalité de l'intervention éducative (visée de déploiement).

Nous pouvons également faire l'hypothèse que notre expérience de l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles a coloré les modes de questionnement proposés par notre équipe de chercheurs aux professionnels. Nous étions ici dans une approche fortement impliquée, attachée à la valorisation par les professionnels interrogés des ressorts de leurs interventions éducatives.

Les analyses menées lors de cette journée de travail ont ainsi concerné les thématiques suivantes : l'identification de ce qui constitue le cœur du métier d'éducateur en milieu ouvert et le repérage des gestes professionnels incontournables du métier, c'est-à-dire ces actes qu'il faut savoir poser et qu'il est important de transmettre aux jeunes professionnels. Les échanges enregistrés ont été transcrits en vue de la rédaction du document de synthèse qui suit.

ENTRETIEN COLLECTIF AVEC TROIS ÉDUCATEURS

Nancy, novembre 2006

1^{ère} thématique

A partir de ce que chacun a pu relever dans les extraits d'entretiens proposés, il s'est agi d'identifier ce qui pour chacun relève du cœur du métier en terme de principes d'action, de postures, de priorités, et ce qui renvoie plutôt au style personnel de chacun.

Une tension maintenue entre le « temps judiciaire » (avec ses échéances propres, la nécessité de plus en plus fréquente de proposer des réponses rapides, de faire état de résultats, de remettre des rapports, de faire des propositions) **et le « temps éducatif »** (celui du rythme d'évolution du jeune).

Il faut concilier la durée longue nécessaire à la maturation du jeune et les moments où il doit rendre des comptes, comparaître, etc. Aujourd'hui, on est plus sensible aux contraintes du « temps judiciaire ».

Celles-ci peuvent être décalées par rapport au temps qui serait nécessaire pour le travail éducatif, mais, inversement, le travail éducatif peut en tirer profit : parfois, justement parce qu'elle « brusque », la confrontation peut déclencher quelque chose.

Quoi qu'il en soit, parmi les motifs pour lesquels on a choisi ce métier, l'un des plus importants est le désir de construire quelque chose avec les personnes, à partir du cadre de la mesure.

Une tension maintenue entre le « risque éducatif » et les limites nécessaires à notre intervention

On est dans le pari sur ce qui peut encore bouger. Tant qu'on sent qu'il y a encore une possibilité de faire bouger le jeune, il faut toujours essayer de pousser encore un peu plus loin. Par exemple, ne pas demander la révocation d'un TIG, alors que le jeune donne l'impression de ne rien engager, c'est peut-être lui faire découvrir qu'il y a des adultes prêts à l'aider. En même temps, il est nécessaire de tenir compte de ce qui limite notre intervention, car le cadre judiciaire, le cadre de la mesure délimitent nos modalités d'action et parce que nous avons 25 jeunes à suivre.

Le cadre de la mesure est essentiel. Il constitue la trame sur laquelle peut se construire la démarche éducative. Sur cette trame ou ce canevas, chacun peut écrire son propre texte. C'est un peu aussi comme une toile que chacun va peindre à sa façon, en sachant que les réponses éducatives individuelles sont liées à des habitudes différentes d'une équipe à l'autre, d'un service à l'autre.

Le risque éducatif consiste à prendre l'option qui n'est pas forcément la plus cadrante, qui n'est pas forcément la plus sûre, la plus rassurante.

Que signifie l'engagement de ma responsabilité ? C'est la capacité de décider ce que je mets en place dans le cadre d'une mesure. C'est un engagement effectif dans la résistance à l'enfermement (prison, CER) quand il peut être évité : « Lutter, serrer les pouces contre les mesures d'enfermement » est une priorité. Cette priorité consiste à travailler auprès du jeune, à travailler sur la famille, l'école, l'environnement au lieu d'aller dans la facilité de l'enfermement.

Ce qui est au cœur de notre métier, c'est notre croyance dans la capacité d'évolution des personnes, c'est cette conviction qui nous permet de « ne pas nous arrêter aux situations figées telles qu'on peut les lire ou les entendre ». C'est ce qui fait que les éducateurs peuvent se sentir comme des « rebelles qui travaillent dans un cadre ! ». « Rebelle » signifie ici : « qui continue à lutter », « qui continue à y croire ». On « résiste » en se référant à ce qui, malgré les coups de balanciers, constitue le cœur du métier, ce qui lui donne un sens. « Rebelles », cela veut dire « stables ».

Il est important d'avoir toujours cette conviction au démarrage de la mesure : « Même si des fois on doute, on est accroché, on est comme des pitt-bulls... C'est très rare qu'on lâche en arrivant à dire qu'aucun travail éducatif n'est plus possible... »

Pour certains, il existe une forme de rage à intervenir auprès de jeunes, auprès de parents, à la suite de beaucoup d'autres intervenants : « Même au bout du bout, on va encore passer derrière et amener quelque chose de différent ». Ce qui est au cœur de notre métier, c'est donc notre croyance dans la durée : même si à un moment donné il semble qu'il n'y ait plus de possibilité de travail éducatif, il y aura probablement des pistes possibles plus tard ; ce qui n'est pas possible à un moment donné peut l'être ensuite.

Mais, dans cette continuité de la durée elle-même, il est important qu'il existe une certaine discontinuité dans le travail éducatif : « Savoir décrocher, pour raccrocher ensuite ». Il y aura peut-être une incarcération du jeune, mais des choses seront possibles plus tard. En ce sens aussi, le placement peut ne pas être un échec. Il nous arrive d'écrire dans un rapport : « Ce n'est pas possible actuellement, mais ça le sera peut-être un peu plus tard. »

Avec le temps, nous devenons capables de voir les choses sur une durée plus longue, en renonçant à une certaine impatience (« je vais, je cours, je vole » : l'éducateur qui serait comme une sorte de Zorro).

Le « peu éducatif »

Il s'agit ici de ne pas en rester aux objectifs affichés et de miser sur des évolutions mêmes modestes du jeune. Savoir repérer les progrès réalisés, même s'ils sont peu visibles au premier regard. Le « peu éducatif » n'est pas quelque chose dont on se contentera, mais c'est ce à partir de quoi une étape supplémentaire pourra être envisagée. Le « peu », c'est ce par quoi on commence, pas ce dont on se contente.

Il ne faut pas oublier qu'il y a toute une « histoire des jugements portés » sur le jeune. Elle peut être déjà très longue, très lourde. Qu'est-ce qui peut se déplacer dans cette histoire ? L'éducateur est juste de passage dans le parcours du jeune : il ne peut mesurer l'impact de ce « peu » éducatif. Ce que le jeune en fera, ce qu'il en retiendra lui appartient.

Responsable mais seul

Il existe une tension entre la volonté qu'ont les éducateurs de défendre, de revendiquer leur liberté d'agir et, face à la solitude qui accompagne cette responsabilité, la tentation d'interpeller l'institution dans les moments de déséquilibre, quand il y a des « nœuds à dénouer ». D'où cette attente forte d'un cadrage, d'un soutien, d'un accompagnement qui permette de faire face à cette solitude de la responsabilité. Est-ce l'apport possible de l'équipe ? La dimension de groupe est souvent absente dans le milieu ouvert.

Mais aussi : besoin d'une prise individuelle de recul. Pas seulement un temps de retour sur les pratiques (accompagnement des équipes), mais un temps beaucoup plus personnel de travail pour soi, de recherche, de lecture, de rencontre.

L'aide d'un psychologue n'est possible qu'en cas d'agression, alors que nous sommes confrontés au quotidien à des situations, à des faits très lourds : « Nous prenons plein de choses et on doit être capable de tout entendre et de tout encaisser... On s'installe dans une prise de distance... Je me retrouve avec un défilé de violences, de méfaits, d'horreurs, et nous on traverse la semaine avec tout ça et on arrive à l'audience et on dit : là, là, là... en conclusion, il est possible d'envisager... »

Comment faire pour digérer tout cela ? « Quand je rentre chez moi, je n'en parle jamais, je me blinde complètement, je ne parle pas de mon boulot ». Impression aussi d'être décalé face à ce qui se passe dans nos propres familles, qu'on ressent parfois comme des brouilles...

Même si, avec le temps, nous arrivons mieux à faire la transition, à décrocher plus vite, nous avons toujours besoin de breaks, besoin d'un temps d'aide à la gestion de nos émotions. Sinon, il existe un risque d'habituation progressive, d'insensibilité.

Il y a pour nous nécessité d'entretenir notre potentiel au niveau « énergie ». Nous avons besoin d'être bien dans nos racines, bien « en terre » face aux personnes et aux situations rencontrées. Nous ne pouvons pas être dans l'habituation à ces situations : besoin qu'on nous aide à évacuer, pour ne pas tomber dans l'insensibilité, à lutter contre l'usure, la souffrance. Besoin d'un soutien pas seulement dans l'après-coup, mais aussi dans l'anticipation des situations.

D'où ce besoin d'un accompagnement à la dimension personnelle et pas seulement à la dimension professionnelle et le souhait de pouvoir participer à une dynamique collective de supervision, avec des représentants d'autres institutions. Besoin d'une sorte de crédit-temps dans notre emploi du temps, reconnu et éventuellement financé par notre employeur.

Car nous, éducateurs, nous sommes en première ligne. C'est nous au quotidien qui établissons avec les personnes les premiers contacts, dans des situations de crise et avec de l'agressivité. Nous ne savons pas toujours dans quel état d'esprit les personnes vont être, il nous faut un gros potentiel d'énergie. Nous passons d'une situation à l'autre, nous devons toujours être le pilier face à des personnes très en souffrance. C'est nous qui devons récupérer les parents en larmes, quand leur enfant part menotté... « Avec toutes les carapaces du monde, le moins sensible des sensibles, il se le prend... »

Chaque suivi est une nouvelle aventure, dans laquelle comme éducateurs nous sommes embarqués... C'est contraignant, c'est usant, mais en même temps passionnant ! « Pouvoir continuer à dire : c'est super... Nous aider à tenir dans le « c'est super ». Mon inquiétude est l'usure de certains collègues, la souffrance qui fait qu'un jour où on verrouille tout... » Il existe un risque de s'abîmer dans la difficulté du métier, quand on oscille trop entre « c'est super » et « c'est usant ».

Les éducateurs de la PJJ ont la réputation de ne pas être toujours « faciles » : c'est une façon pour nous de continuer à lutter, de ne pas se laisser faire. L'objet des conflits face à notre direction est souvent décalé par rapport à ce qui est en jeu. Réagir, garder son élan, c'est ce qui permet de tenir dans la durée.

2^{ème} thématique

Il s'est agi d'identifier les incontournables du métier, les actes professionnels à transmettre à tout jeune professionnel, ce qu'il faut savoir faire pour exercer la fonction.

Savoir accueillir comme soi même, on a besoin d'être accueilli

Il est important pour nous de savoir qu'on sait que nous arrivons, qu'il y a quelqu'un en face qui nous attend (expériences difficiles vécues comme personne ou comme professionnel d'arriver dans un lieu où personne n'est là pour nous accueillir, importance pour les personnes de savoir qu'elles sont attendues). C'est la même chose pour ceux que je vais accueillir. Importance des civilités de base. Etre là, sourire, rendre les gens « existants » : « Aller chercher les gens, quelqu'un en face qui les attend, c'est important. Surtout si c'est un premier contact... Il faut les réconcilier avec la justice, leur montrer que la justice peut avoir un visage humain. Ceux à qui nous avons affaire doivent être considérés comme « sujets » et non pas simplement comme « objets » d'une mesure. Nous pouvons avoir des rapports de « proximité » sans être dans la « complicité » ou le « copinage ».

Savoir se présenter

Donner beaucoup d'importance à la première rencontre dans laquelle on va se présenter, mais surtout au cours de laquelle on va rappeler pourquoi on est là (le « bout de papier » du mandat qui fonde l'intervention), et la place de chacun (l'éducateur par rapport à l'avocat, par ex. : l'éducateur n'est pas celui qui a à « défendre » le jeune). Il s'agit de donner un visage humain à la justice : « Je décortique tout ce qui est sur ce bout de papier. Si une relation doit être construite, c'est à partir de l'acte qui a été posé et qui est à l'origine du mandat. Permettre de savoir qui est chacun, et quelle est la place de chacun. Annoncer ce qu'on va essayer de faire, voir s'ils sont d'accord ou non. Je n'imagine pas de zapper ce moment-là juste après l'accueil. »

Savoir utiliser les mots justes pour désigner les faits qui ont été commis

Employer des mots qui ne minimiseront pas ces faits. Par exemple, parler de « délits » plutôt que de « bêtises ». Le terme de « bêtise » fonctionne souvent, du côté du jeune ou de ses parents, comme un masque, comme une dissimulation de l'acte réel. Il s'agit en particulier d'aider les parents à reconnaître leur enfant comme un sujet qui est sorti de l'enfance, et de les faire exister comme parents de cet adolescent qui est passé à l'acte. « Être humain, ça n'entraîne aucune complaisance pour l'acte commis. Ce n'est pas une bêtise, c'est un acte qualifié. Un vol, un viol, un crime ce n'est pas une bêtise... Le mot bêtise renvoie à quelque chose d'accidentel... comme si les parents ne voulaient pas voir la gravité de l'infraction. »

« Le mot prend toute sa place quand il y a respect ». On peut ainsi « trouver les mots justes sans être dans le jugement. »

Savoir se situer à sa place d'éducateur

Importance de savoir être là où ne sont pas les autres. Ce qui se traduira par exemple au cours des audiences, dans les modalités des prises de parole, mais aussi dans l'espace occupé. L'éducateur n'est ni à côté, ni derrière le jeune (ce qui est la place des parents). Il n'est pas non plus à côté des avocats :

« Nous avons un rôle paradoxal par rapport à l'avocat, car souvent nous connaissons mieux le jeune que l'avocat. Dans le déroulé de l'audience, je parle après les parents. Car il y a un risque, c'est qu'ils se réfugient derrière nous. Je veux juste avoir à me lever et parler d'où je suis, ni avec la famille, ni avec les avocats. Notre rôle à l'audience est de rendre compte du travail éducatif qui nous a été confié dans le cadre du mandat et de faire état de l'évolution du jeune. »

Savoir préparer le jeune et sa famille au cadre judiciaire

Expliquer au jeune comment cela va se passer, par exemple dessiner pour représenter la place et le rôle de chaque acteur lors de l'audience, initier le jeune et ses parents au vocabulaire, au langage juridique, partir de ce qu'ils ont compris pour les faire réfléchir à ce qui va se passer à l'audience, les inviter à ne répondre qu'aux questions qu'ils comprennent. Lire avec la famille le rapport avant de l'envoyer.

Importance d'être dans le respect et dans un souci d'accessibilité de la justice (par exemple : bien poser que la justice est d'abord dans le débat contradictoire).

« Il faut avoir préparé le jeune à ce qui va se passer, qu'il sache quand il pourra parler, pas parler, que lui et ses parents puissent réfléchir à ce qu'ils vont entendre... Ils ont droit à notre information, à des explications sur les termes utilisés, sur ce qui différencie un TIG d'une mesure de réparation... »

Reprendre après l'audience : « Qu'est-ce que vous avez compris ? », rendre accessible, remettre du sens sur les termes juridiques qui ont pu être utilisés.

Avoir une parole vraie sur l'acte commis

Faire exister l'acte, faire accéder le jeune et sa famille à la portée de ce qui a été fait. Il ne s'agit pas de se focaliser sur le délit, mais de faire réfléchir le jeune sur sa responsabilité. Il est important de désigner et d'expliquer au jeune avec des mots justes la réalité de ce qu'il a fait. Ce qui lui permettra de s'en ressaisir. « Même sans conscience de la portée de ses actes, c'est lui qui est impliqué. »

« Hier, il a fallu que j'arrive pour qu'on lui explique que son acte était un viol. Personne ne lui avait traduit en terme de délit ce qu'il avait fait. Il pensait qu'il allait rentrer chez lui. » Parfois, donc, aider à retraduire : « Qu'est-ce qu'une croix gammée ? Qu'est-ce que cela veut dire ? ». « Qu'est-ce qu'un viol ? »

Ce travail concerne aussi les parents : tant que les familles refusent de faire exister l'acte, le jeune ne peut qu'être dans le déni, dans l'impossibilité de le reconnaître. Finalement, c'est comme si rien ne s'était produit ! Parfois, il ne s'agit pas seulement de la qualification de l'acte, mais du fait lui-même : ainsi des parents qui pensent que « ça n'a pas pu exister ».

Il arrive que, lorsque le jeune ne fait pas appel, cela puisse être, déjà, une façon pour lui d'accepter d'être coupable. Même s'il dit : « L'appel, ça ne sert à rien, je vais en prendre plus ! »

Donc : maintenir la relation, même face au déni, et continuer à dire, à parler de l'acte en misant sur le fait que, peut-être, cette parole vraie fera un chemin.

« Pouvoir être accepté dans la famille, c'est souvent notre « petit peu éducatif ». On maintient un lien et c'est déjà pas mal. Savoir si un jour ou l'autre on pourra travailler l'acte, on ne sait pas. Mais il y a aussi ce qu'on dit et que peut-être le jeune enregistre et qu'il ne verbalise pas : peut-être, intérieurement, il aura intégré quelque chose. Rien ne nous empêche de continuer à dire des choses. »

Savoir ancrer le travail éducatif sur la dissociation entre le jeune et son acte

Au-delà du travail sur la nomination de l'acte, importance de pas réduire le jeune à ce qu'il a réalisé comme acte. « Un jeune a commis un acte d'agression, ce n'est pour autant qu'il est agressif. Nous cherchons à le décoller, à le dissocier de cet acte, à travailler au niveau du contexte et de son environnement mais sans lui enlever sa responsabilité. »

En étant conscient que le jeune va peut-être chercher à se débarrasser des obligations de la mesure

et parfois préférer une incarcération à un sursis mise à l'épreuve de deux ans, durant lequel « il devra se coltiner un suivi éducatif, qui l'obligera à venir régulièrement parler avec l'éducateur ». Pour ce jeune qui préférera l'incarcération, il n'y aura pas de travail éducatif sur l'acte.

Savoir travailler sur la famille en même temps que sur le jeune

Passer de l'acte à ce qui, dans le fonctionnement du jeune ou de sa famille, a pu conduire le jeune à l'acte. Souvent, dans les familles, il y a de la confusion des rôles, il y a du désordre. Quand on ne sait pas qui fait quoi dans la famille, resituer la place de chacun. Aider à la remise en ordre...

« Dans une famille, le père avait été effacé depuis plusieurs années. Il y avait de la violence de la part du concubin de la mère et le père était absent. J'essaie de faire avec les personnes... Entretiens menés avec la mère seule, ou le père seul... »

« Observer, prendre son temps pour observer, puis leur renvoyer des choses. Aider le jeune à bouger, mais aider aussi la famille à bouger. Par exemple un jeune qui va beaucoup mieux après un placement, s'il retrouve sa famille qui dysfonctionne encore, ça ne l'aide pas. »

Même en cas de placement, il faut donc maintenir le fil rouge éducatif qui permet de ne pas se couper de la famille. C'est une certaine façon de respecter l'obligation de continuité du service public...

Savoir garder la bonne distance dans cette relation aux familles

Nous pouvons être amenés à recueillir beaucoup d'informations très privées. D'où l'importance du respect, et de savoir que notre intervention auprès de la famille peut être comprise comme une intrusion. Savoir limiter sa propre curiosité et délimiter notre champ d'intervention : je n'ai pas nécessairement à utiliser ce que j'ai pu recueillir comme information, à révéler un secret de famille...

« Bilan éducatif, psychologique, santé, scolaire, professionnel... On peut aller loin dans la connaissance des familles, de l'histoire familiale ... Importance des limites à se fixer, trouver la mesure entre ce que je dois légitimement aller creuser, observer, questionner et là où je les amène et où ils m'amènent. »

« On est là dans de l'orientation, du bilan. Mais qu'est ce que je vais mettre à jour, en mettant la main sur la porte du placard verrouillée à double tour depuis des années ? Est-ce qu'ils y mettent aussi la main avec nous ? Qu'est-ce que cela va avoir comme conséquences ? »

« Le respect, c'est vraiment un incontournable. Ce doit même être quelque chose d'obsessionnel. Se mettre vraiment à la place des gens. Ce respect peut parfois suspendre notre curiosité, mais pas suspendre le travail éducatif. »

Se méfier de la « séduction du relationnel », ou de la « séduction des problématiques », pour continuer son travail de façon juste.

Se fixer des lignes d'action, des repères pour l'écriture des rapports et l'utilisation des informations recueillies

Au civil, s'en tenir à ce qui peut constituer un danger pour l'enfant, mais aussi sur d'autres dimensions : « On est dans un mandat bien spécifié. En dehors de la situation de danger elle-même, santé, sécurité, moralité, conditions d'éducation relèvent des investigations au civil. »

Au pénal, se fixer sur ce qui peut jouer comme relation de cause à effet par rapport aux actes du jeune. Il n'est pas utile de dire tout ce qu'on sait de la famille si on ne voit pas un lien direct avec les faits qui ont été commis.

« Il m'est arrivé d'écrire que nous avons été confrontés à certains secrets de famille et que nous ne nous étions pas autorisés dans le service à aller plus loin car les personnes n'étaient pas prêtes et risquaient de s'effondrer. »

Ne jamais laisser des points de suspension, qui laissent à celui qui lit le rapport trop de place pour sa propre appréciation. Savoir être précis dans ce qu'on affirme. Se poser la question de ce à quoi va servir ce qu'on écrit en positif ou en négatif : « On m'a dit des choses. Comment est-ce que je vais les écrire, en sachant qu'on a un pouvoir phénoménal à un moment donné ? Des années plus tard, on peut ressortir notre dossier dans une cour d'assises : voilà ce qu'on disait du jeune à cette époque. On doit être extrêmement précautionneux sur les éléments dont on a besoin pour travailler. »

Savoir poser les limites de son intervention

Quand une relation de confiance s'est établie, au-delà de la fonction de l'éducateur qui consiste à amener les jeunes à une meilleure socialisation et à prévenir les délits et la maltraitance, on risque de vouloir aller plus loin, par exemple dans l'accompagnement des parents.

« Nous pouvons, si nous repérons une problématique du côté du père ou de la mère, leur dire : Moi, je suis éducateur pour votre enfant. De ce que j'ai compris pour vous, je peux dire : il y a à votre disposition telle ou telle structure ou tel professionnel qui pourrait travailler avec vous. C'est vrai que j'ai déjà dévié... C'est difficile de passer le relais. Il y a comme une séduction du relationnel qui peut nous happer. »

Savoir informer les personnes de notre obligation de signalement de tout délit et maltraitance

Toujours resituer son intervention dans le cadre judiciaire. Prévenir la personne qu'on ne pourra pas taire ce qu'elle partage avec nous, maltraitements, abus sexuels ou autres délits, même sur des faits passés. Lui rappeler que comme citoyen et comme professionnel, on est obligé de faire état de choses qui méritent d'être sanctionnées, si on en est dépositaire.

Réfléchir avec la personne sur ce que l'éducateur peut faire de ce qu'elle vient de lui dire : « Une jeune fille commençait à aller sur un terrain, je sentais que quelque chose allait venir, je l'ai arrêtée en lui disant que je ne pourrais pas taire ce que j'allais entendre... La jeune fille m'a dit : alors je vais réfléchir... J'avais l'impression d'avoir cassé quelque chose... Sentir qu'il faut dire stop, alors que ça a pris un grand moment à sortir. Mais je dois lui laisser le droit de choisir ou non de dire les choses. Plus tard, elle a lâché tout cela à la psychologue, qui a dû travailler avec elle et la préparer progressivement à un nécessaire signalement. Elle a fini par accepter que le signalement soit engagé. »

Savoir travailler en équipe sur les cas difficiles

Nécessité de partager entre les différents intervenants du service ce type de situations. L'éducateur ne travaille pas en son nom propre (il est nécessaire de le rappeler, notamment aux jeunes professionnels). C'est le directeur ou la directrice du service qui est destinataire de la mesure :

« Nous nous inscrivons dans un cadre d'obligations qui nous dépassent. Nous créons des relations avec des personnes, mais nous appartenons à notre institution. » La mesure est confiée au service, puis attribuée à l'éducateur

Savoir poser le cadre de l'intervention de l'éducateur PJJ par rapport aux partenaires

Savoir resituer cette intervention dans le cadre du mandat judiciaire, en particulier par rapport aux établissements scolaires qui souhaiteraient voir intervenir l'éducateur à propos des difficultés qu'ils rencontrent. Rappeler le cadre, mais accepter de se faire l'intermédiaire auprès de la famille pour qu'elle se mette en relation avec l'établissement scolaire.

Bien connaître à titre individuel l'éventail des mesures, en particulier les plus récentes

Mais aussi savoir en équipe réfléchir sur l'utilisation éducative possible des nouvelles mesures et en particulier sur les possibilités éducatives liées à un hébergement en milieu fermé. Même si un placement constitue toujours un événement traumatisant pour un jeune, on peut le considérer comme un électrochoc parfois indispensable pour qu'un travail avec le jeune puisse démarrer, et donc pour permettre un cheminement.

Se ménager des transitions pour se rendre disponible dans le passage d'une mesure à une autre
Raccompagner, faire une pause, boire un café, aérer le bureau...

Le retour réflexif sur le parcours d'expérience

Ce document de synthèse a été adressé aux trois professionnels et a servi de matériau préparatoire à l'entretien réalisé quatre mois plus tard avec les deux professionnels mosellans. A l'aide d'un protocole d'entretien inspiré des "niveaux logiques" de Dilts (niveaux "de discours"), chaque éducateur a été amené à s'exprimer sur les dimensions suivantes : ce qui a changé pour l'éducateur au fil de son expérience, les ressources et les points d'appui qu'il mobilise dans sa pratique, ce qui est important pour lui au cours de ses interventions, son identité vécue comme éducateur en milieu ouvert et le sens de sa mission. Les deux professionnels ont également été invités, à partir d'un retour sur les contenus de la journée de travail précédente, à s'exprimer sur les transformations qu'ils identifiaient dans leur métier d'éducateur en milieu ouvert et sur les limites vécues à leur intervention éducative. Ce travail, enregistré et retranscrit, a débouché sur la production d'un nouveau document.

EXPLORATION DE DIFFÉRENTES FACETTES DE L'ACTIVITÉ DES ÉDUCATEURS PJJ EN MILIEU OUVERT

Entretien mené selon les « niveaux logiques » de Dilts auprès de deux éducateurs à Metz, mars 2007

Ce qui a changé pour l'éducateur dans les modalités concrètes de ses interventions

– la gestion améliorée du temps, par l'inscription de la prise en charge dans un cadre temporel bien structuré permettant à la fois une clarté de la démarche et le temps de se préparer :

« Moi je reste très structurel, je ne suis pas dans une action éducative autre que celle du cadre qu'on me donne, c'est à dire que je n'intervient pas tant que le secrétariat n'a pas envoyé un courrier annonçant que le service prenait en charge, c'est le premier courrier, ensuite j'envoie une convocation et c'est seulement à partir de là que je fixe le cadre même à l'institution, je donne le premier rendez-vous, je me donne toujours un délai de trois semaines pour ce rendez-vous là, entre le moment où je reçois la mesure et le moment où je convoque les gens, je donne un délai de trois semaines, ce qui me permet une continuité de gestion. Alors je calcule, je sais que c'est comme ça et je calcule, j'ai les trois semaines, je me dis « Voilà je me mets dans trois semaines et en attendant j'ai le temps soit d'aller lire le dossier au tribunal, si j'ai pas le temps au moins de regarder le dossier, de prendre un temps pour ce dossier, ensuite quand les gens arrivent, j'ai des mécanismes, des automatismes, je sais que le premier rendez-vous pour une réparation, ça va être une présentation. On reprend, je me présente, qui je suis, je m'inscris dans quel cadre, par rapport au tribunal, pourquoi les gens sont là, ensuite les gens se présentent un peu, j'aime bien savoir un peu la situation familiale, savoir où le jeune en est, s'il est scolarisé, pas scolarisé, les numéros de téléphone, les professions, un peu le cadre familial pour savoir les disponibilités de la famille, les disponibilités du jeune pour savoir comment on va structurer à l'avenir. J'aime bien que le premier rendez-vous soit avec les parents, quand il est mineur... voilà, ça c'est le premier rendez-vous, ensuite on parle forcément du mandat, de la réparation, de ce qui l'amène là, on reprend les faits, on les discute mais on n'entre pas outre mesure dans le détail, c'est à dire qu'on l'évoque, on le travaille, on le discute avec les parents, souvent les parents disent des choses à ces moments là et après je prévois toujours une autre rencontre où je dis aux gens : « réfléchissez, on se revoit dans une semaine ou dans quinze jours, et réfléchissez à ça et on en reparle séparément ». Parce que le jeune ne dit pas la même chose devant ses parents, les parents ne disent pas les mêmes choses devant leur enfant, souvent. Donc, voilà, j'ai un autre rendez-vous et cetera, et après je fixe des cadres comme ça... » (Marc)

– la prise de conscience de la nécessité d'agir toujours dans un cadre précis, sans vouloir systématiquement gérer l'urgence et résoudre seul les situations de crise :

« Ce n'est pas mon rôle de gérer les crises. Je gère les crises mais toujours en compagnie soit d'un collègue, soit d'un intervenant, les gardiens de la paix, moi je ne suis pas gardien de la paix, je suis éducateur, j'ai un cadre d'intervention et je ne suis pas là pour maintenir la paix ni familiale, ni sociale, je suis là pour faire un travail dans le cadre d'un mandat... ce n'est pas un repli, c'est un repositionnement. » (Marc)

– l'attention maintenant systématique au contexte du jeune : contexte de la famille, compréhension de ses valeurs, histoire des événements au sein de la famille :

« Au début, quand j'étais titulaire... on ne parlait que de l'adolescent, on ne parlait pas du tout du contexte de vie, on ne parlait pas du tout du contexte familial et c'est vrai que c'est ça qui a énormément changé pour moi. A savoir que maintenant je ne vois plus le jeune... l'image du jeune seul je dirais, même si effectivement sur un jugement, une ordonnance y'a toujours le nom du jeune... je replace le jeune, c'est comme un tableau je dirais, un tableau où on voit, le paysage, des personnages et cetera, et le jeune est pris dans ce tableau là. Donc maintenant je vois tout le tableau je dirais... c'est au fur et à mesure, quand j'ai vu que ça rimait à rien de juste tenir compte du jeune et que c'était aussi important de tenir compte de tout l'environnement, tout le contexte... »

« ... les valeurs des familles, ça aussi c'est quelque chose qui est important, qui est venu après coup encore. Parce que c'est vrai que nous on vient avec nos gros sabots, on veut révolutionner les choses, et cetera, et on se pose pas du tout la question : « Est ce que c'est en adéquation avec les valeurs que veulent transmettre les parents à leur propre enfant ? ». Si nous on vient et on est dans la contradiction je veux dire ça ne peut que mal se passer et même encore régresser. Donc je dirais que c'est ça l'évolution pour moi la plus importante... »

« ... Contexte familial, contexte de vie, s'il y a eu des choses dramatiques, par rapport à des choses qui se répètent, des pertes autour de lui, enfin tout ça. Donc sans forcément cibler toute la mesure sur tout ça mais au moins savoir que ça existe. Et à ce moment là je pense qu'on peut faire une autre démarche de travail avec le jeune, et une démarche aussi de respect... » (Sylvie)

– l'adoption d'un style relationnel plus serein :

« J'arrive maintenant à faire passer des choses sous forme d'humour, sans blesser les gens mais en même temps le message peut être entendu... y a quelques années de ça je ne me serais pas autorisée... » (Sylvie)

Les ressources et les points d'appui auxquels l'éducateur peut recourir dans son travail quotidien

– la stabilité de la vie personnelle, qui constitue une première ressource :

« Quand je rentre et qu'il est 9h ou 9h30 le soir, qu'il y ait quelqu'un qui m'accueille, qui a anticipé que je serais fatigué ou quoi que ce soit, alors ça aide beaucoup. Ça peut paraître ridicule mais la même chose avec une vie personnelle peu stable je pense que ça doit être sacrément compliqué de ne pas retrouver une stabilité, là où on a vu de l'instabilité à longueur de journée. » (Marc)

– dans le souci délibéré de préserver sa vie privée :

« C'est rideau... je ne dis pas que je suis éducateur, je n'en parle pas, si on me questionne, si on me questionne j'essaie d'être le plus succinct possible et de décourager les gens, parce que je n'ai pas envie de parler de tout ça... j'estime que je donne beaucoup de moi pendant mes journées, pendant le travail, quand arrive mon temps personnel ben il est pour moi, il est pour mon entourage, et j'ai pas envie de me laisser envahir par d'autres choses que ça et qu'est ce que c'est génial quoi! Avoir ses temps à soi, ses plaisirs, ses passions, et je pense que ce qui aide aussi dans les ressources c'est ça. » (Marc)

– la solidarité des collègues et les temps institutionnalisés de synthèse et d'échange :

« Je sais que j'ai des collègues sur qui je peux vraiment compter... et qui jugent pas... On peut ne pas être d'accord, on peut se prendre le bec, mais ils ne sont pas dans le jugement, on n'a pas peur de se dire, et moi je trouve ça confortable dans les ressources, on n'a pas peur de se dire « Je n'y arrive pas dans cette situation, je suis en difficulté, qui est ce qui prend le relais ? Qui pourrait prendre ? Qui me donnerait des pistes ?... ça, je trouve ça très luxueux, dans mes ressources, du coup c'est confortable pour moi parce que j'ai jamais peur de dire quand je suis en difficulté... » (Marc)

– le partenariat avec les organismes d'autres secteurs d'activités :

« Ça peut être tout simplement les organismes qui accueillent nos jeunes dans le cadre de TIG, de réparations, l'éducation nationale, le fait de rencontrer des gens d'autres secteurs, d'autres domaines d'activités fait qu'on s'enrichit aussi, moi j'aime beaucoup ça mais c'est peut être lié déjà à ce que j'ai mis auparavant c'est à dire la rencontre, aller à la rencontre d'autres cultures, d'autres différences, enfin voilà, l'enrichissement donc ça en fait partie aussi. » (Marc)

– la possibilité de prendre du recul par rapport au travail effectué par divers moyens :

« les échanges informels avec les collègues »

« échanger au niveau des pratiques avec les collègues »

« se donner un temps avec la psychologue du service pour revenir sur les situations où j'avais l'impression d'être bloquée »

« de temps en temps pouvoir lire un ouvrage professionnel » (Sylvie)

– la prise de recul passant aussi par une séparation claire entre l'espace professionnel et l'espace privé allant jusqu'à éviter de parler de son travail à l'extérieur :

« Pour moi c'est important de pouvoir fermer la porte pour vivre d'autres choses. » (Sylvie)

– la formation suivie en thérapie familiale :

« Ça m'a beaucoup aidé et ça m'a aussi permis à changer ma façon de travailler parce qu'à partir de ce moment là justement j'ai pu voir le tableau en entier et plus seulement certaines petite choses du tableau... même lorsque je vois un jeune seul parce que c'est pas possible de voir la famille en entier parce qu'il y a un membre de la famille qui est décédé, bien en fait c'est de le faire exister malgré cette absence... à un moment donné de le rendre existant dans ce qu'il peut faire au niveau de sa vie, même au niveau de l'entretien. Je veux dire un moment d'utiliser la technique de la chaise vide à côté de lui : "Si ton père était encore présent, s'il pouvait être encore assis à côté de toi, si je lui posais cette question là, qu'est ce qu'il pourrait répondre ?" C'est en fait de tenir compte... de la globalité, de là où il vient, je dirais c'est comme un arbre, il y a les racines, il a besoin de s'implanter, et si on coupe certaines racines, ou si on veut pas en tenir compte, l'arbre il va pas tenir debout... » (Sylvie)

Ce qui est important pour l'éducateur dans la façon dont il intervient

– une conviction renforcée, liée à une conscience accrue des réalités dramatiques :

« Il y a une espèce de gravité hein, mais en même temps pour moi elle a peut être multiplié justement des convictions, en tout cas elle m'a donné plus de fermeté dans ma volonté à faire bouger les choses, à faire avancer les choses, et à continuer et à mettre en pratique des idées, des idées sur la valeur et la place de l'humain, de l'être humain, sur la différence, sur le respect des autres, C'est l'une des choses qui ont vraiment fondamentalement changé, l'innocence qui diminue, qui tend vers une gravité mais en même temps, c'est presque politique j'allais dire... en tout cas c'est viscéral... on devient peut être plus guerrier, plus militant... » (Marc)

– le projet d'humaniser la justice, identifié à une forme de militantisme du quotidien :

« C'est vraiment donner un visage humain à la justice, montrer que la justice ce n'est pas aussi dur que ça. Bien sûr c'est dur, le devise latine : dura lex, sed lex, « dure est la loi, mais c'est la loi ». Mais en même temps derrière tout ça y a de l'humain et y a un sens, et c'est ce sens là qu'il faut vraiment expliquer, parce que sinon on ne comprend pas et les jeunes et les familles ne comprennent pas si on leur explique pas le sens. » (Marc)

– les richesses liées au partenariat :

« C'est la diversité, c'est les rencontres avec les gens, avec la réalité, avec les partenaires, enfin se rendre compte qu'il y a plein de gens sur qui on peut compter, il y a plein de gens fantastiques aussi

c'est... et puis des gens différents donc c'est passionnant. Je pense que tout ça encourage et en milieu ouvert on a cette chance là de rencontrer beaucoup, beaucoup de monde. Donc c'est passionnant, c'est passionnant, ça enrichit, forcément. » (Marc)

– être dans la rencontre :

Sylvie utilise l'image du livre ; chaque rencontre étant comme « un livre ouvert avec les gens puis refermé jusqu'au moment où on va de nouveau se revoir et le rouvrir ensemble... » (Sylvie)

– permettre d'établir du lien entre parents et jeunes :

« inclure du relationnel, essayer d'injecter des choses, pas simplement de recueillir, de prendre mais qu'il y ait vraiment quelque chose qui s'instaure entre le travailleur social, le jeune et les parents mais aussi entre le jeune et les parents. » (Sylvie)

– aider les personnes à reprendre confiance :

« C'est des temps qui peuvent permettre un moment donné aussi à ce que les gens puissent à nouveau avoir confiance et de pouvoir dire "Tiens c'est agréable de pouvoir échanger avec l'autre !" Souvent c'est vrai qu'à la fin d'une mesure je me dis "Tiens, est ce que les gens vont de nouveau resté enfermés dans leurs difficultés... ou est ce qu'ils sont prêts à ce moment là à s'ouvrir, et aller rencontrer l'assistante sociale de leur quartier et cetera ?" je me dis "Bon s'ils sont déjà prêts à ça, je me dis, bon c'est déjà un petit quelque chose de gagné quoi." » (Sylvie)

L'identité vécue par l'éducateur en milieu ouvert

– identité plurielle organisée autour de la dimension personnelle :

« Je suis Marc, j'étais Marc avant la PJJ et je le serai certainement pendant et je le serai encore après, qui exerce une activité professionnelle, qui exerce un métier dans un contexte et dans un cadre particulier qui est celui du ministère de la Justice, voilà. » (Marc)

– mais également dans une sorte de prédisposition au métier choisi :

« On est les héritiers de notre histoire, de notre parcours, de rencontres qui nous construisent et qui nous amènent un moment donné à avoir des affinités et des sensibilités qui nous conduisent potentiellement à un métier. Je savais que je voulais être dans l'éducatif, c'est des choses qu'on sent, mais avant d'arriver à la PJJ c'est un parcours, c'est un parcours peut être d'échecs, de réussites, de rencontres, qui fait qu'un moment donné on arrive sur ce métier... » (Marc)

– et identité vécue comme paradoxale car orientée vers une double finalité :

« On s'inscrit aussi dans une institution particulière qui est le ministère de la Justice, qui peut sembler un paradoxe, on est dans le ministère de la Justice et en même temps on fait de l'éducatif, on est dans la répression, dans la probation, le contrôle et en même temps on fait de l'éducatif... » (Marc)

– la dimension identitaire d'abord mise en avant concerne l'appartenance au ministère de la Justice. La professionnalité d'éducatrice n'est citée qu'ensuite :

« Quand je suis sur mon lieu de travail, déjà il y a l'appartenance au ministère de la Justice. Je crois que ça c'est la première des choses. Ce que je n'aurais pas dit il y a quelques années de ça, j'aurais dit "je suis éducatrice." Actuellement c'est vrai que y a cette appartenance qui est forte parce que c'est la base de notre intervention au niveau d'une ordonnance, d'un jugement » (Sylvie)

– au-delà de cette dualité, présentation de soi comme une professionnelle du relationnel :

« C'est un métier. C'est pas simplement « Ben on discute ensemble, on se boit le café, on tchatte », c'est pas ça du tout. Si on se rencontre c'est pour une raison bien précise et c'est pour avancer aussi,

pour essayer de comprendre un certain nombre de choses, pour faire un travail ensemble. » (Sylvie)

– professionnelle qui n'engagera pas dans la relation sa vie privée :

« On ramène pas les choses à soi. C'est toujours vers les autres » (Sylvie)

Le sens de la mission

– sens caractérisé par ces quelques mots : éduquer...évoluer...recommencer :

« Si on peut résumer ça, c'est éduquer ou transmettre, éduquer, oui c'est ça, évoluer et recommencer ! » (Marc)

– permettre au jeune de s'ouvrir et de regarder autour de soi :

« On peut essayer de vivre avec certaines choses ... Mais comment vivre avec tout ce qui est en nous pour justement pouvoir s'ouvrir ? Comment faire une richesse de toutes les choses qui nous ont blessé, qui nous apporté des choses ? Comment pouvoir continuer à vivre sans à un moment donné avoir à faire à la justice et pouvoir se socialiser ? » (Sylvie)

LES LIMITES ET LES PARADOXES DE L'INTERVENTION DE L'ÉDUCATEUR PJJ EN MILIEU OUVERT

Retour sur les contenus de la synthèse de l'entretien collectif de novembre 2006

Les limites posées à l'intervention relèvent moins du nombre de jeunes à suivre que des limites du cadre éducatif :

« Les vingt cinq jeunes c'est la limite institutionnelle, j'allais dire « de fonctionnement ». C'est à dire ça part d'un postulat que l'éducateur doit avoir un maximum de vingt cinq jeunes. C'est un principe qui peut être dérogé. Mais c'est un principe voilà. Après dans le cadre de l'intervention, de la prise en charge, y a d'autres limites qui sont les limites de l'action éducative et de la prise en charge. Qui peuvent rester les mêmes quand on est trente ou quand on est deux... »

Nécessité de savoir aussi reconnaître qu'il ne sera pas possible d'éviter la mise en détention du jeune :

« Il faut, dans certaines étapes de vie du jeune il faut peut être qu'il s'y confronte. Donc même si ça paraît choquant de la part d'un éducateur, par exemple je veux dire un éducateur en formation enfin un stagiaire, ça peut peut-être paraître choquant ce que je dis. Mais euh, même on dit toujours, l'éducateur il faut surtout qu'il propose toujours à tout prix une autre solution que l'enfermement. Mais un moment donné il faut aussi faire avec, ça fait aussi partie de cette réalité et ne pas toujours l'occulter... »

Difficulté des éducateurs aujourd'hui à intervenir sur le plan éducatif dans le cadre de la loi Perben2 qui d'emblée oriente l'action des éducateurs auprès des jeunes détenus sur le projet à la sortie et ne permet plus de prendre le temps de travailler sur le sens de la peine :

« Tout ce que était possible avant, où on travaillait vraiment autour ben de la peine, autour de la notion d'enfermement, ce que ça peut provoquer sur le jeune, actuellement ça n'a plus du tout cet effet là au niveau de la loi Perben 2 parce qu'actuellement le jeune arrive en maison d'arrêt, lorsque c'est une peine, il est condamné à une peine de tant et tant, et on lui fait à peine arrivé déjà le décompte du moment où il peut sortir... avant on arrivait à plus injecter d'éducatif lorsque un jeune était en maison d'arrêt alors qu'actuellement il est obnubilé par sa date de sortie, tout de suite la préparation de la sortie... alors que justement s'il y a notion d'enfermement c'est aussi ce temps de pause, c'est le fait de préparer, pas simplement de préparer avec lui sa sortie mais avant d'en arriver à cette préparation, c'est travailler avec lui, où il en est actuellement, qu'est ce qui l'a amené à cette situation. »

Réflexion sur le paradoxe récurrent de l'éducateur qui à la fois vit « la solitude de la responsabilité » et souhaiterait que l'institution offre à l'éducateur un soutien plus systématique et cherche en même temps à ne pas être "enfermé" par les prescriptions de l'institution :

« Tous les jours, on questionne en fait la direction pour poser plus de cadre. Il y a des moments où elle pose plus de cadre mais on a régulièrement tendance en fait à le dévier nous même. Donc on est tout le temps en fait dans ce paradoxe... »

Les transformations du métiers

Par rapport à la prescription institutionnelle, Sylvie exprime la crainte d'avoir de moins en moins de disponibilité pour le relationnel :

« On va avoir des dossiers à gérer, on va pas nous demander de mettre du relationnel, on va nous demander des écrits, de compléter des formulaires déjà pré remplis presque, de cocher bientôt des cases et puis y a tout l'aspect rencontre dont j'ai pu parler avant qui va petit à petit, je pense, commencer à disparaître... On est dans le fonctionnement, ce qui est une nouvelle fois paradoxal par rapport à l'éducatif et c'est vrai qu'il y a des jeunes collègues actuellement qui se posent la question, en disant "Mais moi je pourrais pas rester dans ces conditions là parce que ça n'a plus rien à voir avec le métier d'éducateur"... On va plus être dans le relationnel, ça va être juste le recueil de renseignements qu'on va à ce moment là donner au niveau du tribunal et ça va se limiter à ça... »

Marc reprend cette même inquiétude de devenir conseiller éducatif plutôt qu'éducateur :

« Ce serait ma crainte. Parce que c'est vrai qu'on demande... j'allais dire, ça peut paraître fou dans les mots, je ne sais pas si j'ai juste, mais en tout cas une certaine rentabilité et une comptabilité du travail. Ce qui me semble fou ! On nous parle de travail en partenariat, de croisement entre l'assistante sociale, la psychologue, l'éducateur, faut savoir qu'à cause des budgets il faut qu'on soit rentable, donc si on n'a pas fait notre quota d'enquêtes sociales admettons, ou d'enquêtes d'investigation d'orientation éducative... c'est les situations qui nécessitent des décisions de justice, et des mandats qui nous sont confiés, et en fonction du nombre qu'on pratique une année, ben on supprime des postes. C'est à dire qu'on est dans une logique comptable qui est en inadéquation totale avec la réalité de notre métier et des situations... »

Une autre dimension amène, selon Sylvie, une évolution du métier, ce sont les profils des jeunes accompagnés qui apparaissent comme de plus en plus déstructurés :

« Des fois c'est aussi à la limite entre la psychiatrie et l'éducatif, et c'est les situations je dirais les plus lourdes parce que des fois on se renvoie aussi la balle ... le psychiatre dit « Ben non c'est de l'éducatif. », alors qu'en même temps y a des attitudes du jeunes qu'on n'arrive pas à gérer. Je dirais ça, ça a évolué et ça pompe énormément d'énergie parce qu'on a encore du mal à trouver un petit peu les axes de travail par rapport à ce type de jeunes. Et c'est vrai qu'il y aurait un énorme boulot à faire avec le milieu psychiatrique pour essayer de trouver des passerelles parce que actuellement c'est encore soit l'un, soit l'autre, et en fait on ne peut plus être dans cette dimension là. Il faudrait vraiment mélanger un peu, trouver quelque chose parce que ça c'est des situations très très lourdes et on n'y arrive pas... »

Nombre de jeunes manquent de repères, y compris sur le plan générationnel :

« Les structures familiales étaient plus facilement repérables, actuellement y a les mélanges de générations, des fois on n'arrive plus à savoir "Tient c'est le cousin ou c'est l'oncle ?" enfin bon au niveau des familles où je sens qu'il y a ce mélange générationnel, je travaille beaucoup dans certaines situations au niveau du génogramme pour justement travailler les différentes "couches"... »

Marc relève également la multiplication des familles éclatées et les conséquences sur le comportement des jeunes concernés :

« On met souvent ça sur le modèle monoparental, alors que la déstructuration, elle est souvent dans les familles totalement bipolaires !... dans les dysfonctionnements y a du monoparental mais y a aussi

du couple bipolaire, je veux dire il y a beaucoup de couples où il y a les deux parents et pourtant ça dysfonctionne fortement... il y a des éclatements familiaux alors que tout le monde est sous le même toit et pourtant c'est complètement éclaté, dans les générations, dans les places de chacun, moi je suis souvent surpris à quel point les enfants ont le pouvoir, décident, et les parents subissent et acceptent, ou alors que les parents délèguent pour une tranquillité, pour un confort, ou alors ne savent pas faire. A quel point tout ça c'est un sac de nœuds impressionnant, ça c'est quelque chose d'impressionnant... »

La réflexion avec les formateurs

La dernière étape nous a conduits à mener un entretien auprès de trois formateurs du Pôle Territorial de Formation de la Région Lorraine-Champagne-Ardenne. Nous les avons sollicités autour des thèmes déjà abordés avec les éducateurs. Ce qui nous a amené à produire une dernière synthèse intermédiaire avant la rédaction du rapport final.

ENTRETIEN COLLECTIF AVEC TROIS FORMATEURS DU PÔLE TERRITORIAL DE FORMATION PJJ LORRAINE-CHAMPAGNE-ARDENNES

Nancy, juin 2007

– Formateur A

Il est responsable du PTF. Comme éducateur, il a exercé pendant treize ans en foyer d'hébergement puis treize ans en milieu ouvert, avant de rejoindre le PTF en 1999.

– Formateur B

Elle est éducatrice à la PJJ depuis 1982. Elle a exercé dix années en milieu fermé puis dix années en centre d'action éducatif (CAE). Elle est formatrice au PTF depuis 2003.

– Formateur C

Il est éducateur à la PJJ depuis 1993, après avoir exercé une activité professionnelle dans le milieu associatif. Après huit années comme éducateur essentiellement en foyer d'hébergement, il est au PTF depuis sept ans. Il reprendra un poste d'éducateur en 2008 (temps d'intervention au PTF limité à sept ans).

Les gestes professionnels constituant le cœur de métier

Le joigning

Selon A, il s'agit du premier geste incontournable, qui correspond à « *la façon de rejoindre les familles* », qui correspond à cette capacité de vraiment être disponible et réceptif aux besoins des personnes accompagnées : « *savoir dire bonjour, savoir accueillir les gens, enfin vraiment du truc de base, de l'empathie, il faut... des qualités humaines en premier lieu, et puis être... être... être à l'écoute des difficultés des gens avant d'être à l'écoute de ses consignes professionnelles...* » (A)

Hypothèse qu'il y a toujours, en arrière plan de la rencontre avec les familles, une demande de leur part qu'il est important de reconnaître : « *ils ont toujours quelque chose à vous demander, et on ne sait pas forcément, même eux ils ne voient pas forcément mais il ont quelque chose à vous demander et si on n'est pas à l'écoute on n'arrive pas à la voir. Alors nos consignes, nos obligations, nos rythmes, nos référentiels, nos machins, etc... ça doit passer après. Il faut déjà rejoindre les familles...* » (A)

C'est une démarche qui se construit en situation : « *ça se travaille avec la pratique, ça se travaille avec la réflexion, l'analyse, ça s'apprend pas au tableau, ça s'apprend pas en cours, ça s'apprend dans l'action.* » (A)

C'est une compétence sous la forme d'un savoir en action dont notre interlocuteur n'identifie pas bien lui-même les ressorts :

« Je crois que le joinging, c'est sentir la famille, c'est assez rapidement... c'est incorporé ça, c'est incorporé... je sais pas comment on fait pour rejoindre... A quoi on voit qu'il s'est passé quelque chose ?... quand on voit quand la famille est tout de suite partante pour... je sais pas, ça se voit... » (A)

Savoir dire ce qu'on fait

Toujours selon A, une autre dimension essentielle réside dans la clarté de la démarche par rapport à la famille : « on fait ce qu'on dit, on dit ce qu'on fait... Je veux dire, c'est être clair. Bien souvent les jeunes et les familles sont confrontés à des problèmes autour de la parole, soit par rapport à des institutions, soit entre eux, etc... à partir du moment où on est éducateur, si on veut que ça marche, il faut déjà expliquer clairement ce qu'on fait, ce qu'on va faire, et si on le dit, on le fait. On ne s'engage pas sur des choses qu'on ne fera pas ! Ça, ça me paraît être indispensable. » (A)

Il s'agit de savoir installer une relation de confiance. Et là aussi, il s'agit d'un savoir construit en situation : « En fait on peut pas apprendre ça. On peut apprendre, on peut la travailler, mais on ne peut pas avoir une fiche technique qui expliquerait ce geste professionnel de comment on établit une relation de confiance, alors si, après faudrait partir sur comment on peut être empathique, comment on peut mener un entretien d'aide, mais bon, au delà de ça même si t'as la technique, si t'as pas un brin d'humanité, ça marche pas... » (B)

Un certain nombre de qualités sont requises au-delà des savoir-faire : « capacité de regard sur soi, de remise en question personnelle, c'est à dire de connaître un petit peu ses limites » (C) ; en particulier la capacité à repérer ses domaines privilégiés de compétence et les points de faiblesse où il est préférable de savoir passer la main à un collègue.

Savoir sortir des habitudes

Il est important pour l'éducateur en milieu ouvert de sortir de son outil privilégié qui est l'accompagnement par la parole et des modalités bien installées des entretiens individuels, pour rencontrer les jeunes dans d'autres contextes : participation à des activités, séjour de vacances, repas partagé, rencontre pour « boire un coup... », ce qui permettra d'appréhender autrement le comportement du jeune.

Cela rend possible « une observation de leur comportement autre que dans le giron familial et dans le cadre des entretiens... et puis aussi... de comment dire... de permettre une autre relation que si j'étais resté dans le cadre des entretiens avec la famille ou avec le mineur en entretien individuel... » (C).

« Le fait d'avoir mangé avec lui ça m'a permis après dans les entretiens de pouvoir me positionner et de lui renvoyer ce que certaines personnes ont pu penser mais ne lui ont jamais dites. Et là, un moment il s'est dit que j'avais peut être raison quelque part, c'est pas de le bousculer et de le mettre dans un coin de la pièce sans issue de secours, c'est le mettre face à la réalité, arrêter d'être dans l'imaginaire, dans l'irréel, l'idéal et de lui dire « voilà comment sont les choses maintenant ». Voilà le discours que je vais tenir à tes parents et comment on va entrevoir les choses à partir de là, faut changer d'optique pour ton insertion... » (C).

Il semble plus acceptable pour un éducateur en milieu fermé de partager des moments de vie avec des jeunes, que pour l'éducateur en milieu ouvert, dont on attend qu'il intervienne surtout par la conduite d'entretiens individuels ou de d'entretiens familiaux. Or celui-ci se rend compte qu'il lui est parfois utile de sortir de ce cadre habituel pour rejoindre le jeune autrement : « On peut pas généraliser ce type de pratique mais quand c'est bloqué en terme justement du joinging, on peut essayer de trouver une technique qui peut être n'importe laquelle, même un entretien en voiture enfin bon se balader avec le jeune... » (C) « Trouver des situations qui permettent de nouer un contact, voilà. Et d'aller libérer la parole. » (B)

Redonner la place aux parents

Une priorité pour l'éducateur en milieu ouvert est bien sûr d'établir une relation avec le jeune, mais c'est aussi d'identifier ce qui se joue dans l'espace familial pour agir auprès et avec les parents de ce jeune :

« Faire en sorte que les parents puissent être les parents du gamin. J'allais dire, même peu importe si le gamin continue à faire des conneries, le principal étant que ses parents puissent être des parents, et que le gamin reconnaisse ses parents en tant que parents... on peut dire aux parents : " vous avez le droit de ne pas y arriver, mais ce sont quand même vos enfants " ». (A)

Même en face de parents défaillants, en difficulté par rapport à leur enfant, l'éducateur contribue à leur permettre de continuer à exercer leur fonction parentale :

« On peut reconnaître que les parents ont des difficultés mais avec lui, mais en tout cas ça reste l'origine, pour un gamin c'est vachement important quoi, faut toujours préserver ça, c'est quand même les racines d'un môme » (A)

La place faite au « contact »

Quelle place peut-être faite au contact physique, au « toucher » dans la relation ? La question surgit pour nos interlocuteurs de la comparaison entre l'intervention en milieu ouvert, et l'intervention en hébergement. Il existe peut-être des degrés dans le contact : un de nos interlocuteurs distingue la relation d'entretien supposant une certaine distance, « un rapport où on se serre la main », de la relation d'accompagnement « où tu es un peu plus en charge, où tu peux avoir une notion de toucher. » (C)

En hébergement, dans le partage d'activités, il est possible d'avoir des gestes de réconfort, par exemple *mettre la main sur l'épaule*. Or nos interlocuteurs constatent que ce qui passe en hébergement est contesté en milieu ouvert : « Mais justement c'est les mêmes jeunes en milieu ouvert qu'en hébergement alors pourquoi on s'autoriserait pas à le faire en milieu ouvert ? En hébergement on peut toucher, faire de la danse, faire tout, et en milieu ouvert, on serait des éducateurs de bureau avec une distance d'1,50 m, alors qu'on est le même éducateur. » (B)

Ce que confirme (A) : « en hébergement on est davantage là-dedans, dans l'action, dans le partage, dans le contact, dans l'échange, dans du contact même corporel, même physiquement pour y aller, pour séparer des gamins, ou se confronter avec un gamin, quelque fois la position de l'éducateur elle est importante à ce niveau là parce qu'elle montre aux yeux du gamin que l'éducateur va y aller, qu'il va pas se débiter dans une situation délicate, et je pense que dans la réassurance, dans leur esprit c'est important cette position là, mais en milieu ouvert ça me parle beaucoup moins. »

Il semble peut-être plus facile à une éducatrice d'apporter un réconfort physique à des jeunes ou à des mères qui pleurent mais nos interlocuteurs sont particulièrement prudents sur ce registre. Ce qui ramène là encore aux limites de l'intervention de l'éducateur : « quand y a des demandes qui débordent du cadre de notre mandat, on ne peut que conseiller ou guider les gens s'ils souhaitent régler leur problèmes, ou avoir des réponses à leurs demandes que les guider vers les institutions ou les organismes qui sont compétents pour prendre en charge notamment des parents qui s'entendent pas. » (C)

Quel projet d'intervention du côté de l'éducateur ?

Importance d'un projet par rapport au jeune et sa famille : « qu'il y ait un projet, pas forcément le projet du jeune mais au moins le projet pour le jeune et pour la famille, et du coup ça permet de dire « voilà ce que je vais essayer de faire », au moins dire « moi en tant qu'éducateur chez vous, je vous propose de travailler ça. » Et de le dire à la fois à la famille et au magistrat. » (C)

C'est comme une forme de contrat passé avec le jeune et sa famille : « L'intérêt d'avoir un projet c'est de dire "voilà, je tirerai sur cette ficelle là" et que les gens soient au clair avec la ficelle sur laquelle on va tirer. »

Cette façon de travailler suppose de savoir bien prendre du recul et évaluer régulièrement les effets du travail engagé : « Par exemple si j'ai des entretiens familiaux il y avait systématiquement trois entretiens familiaux, après on faisait le point, savoir si on continuait les entretiens familiaux, parce qu'on n'est pas dans la thérapie, on fait des entretiens familiaux, au bout de trois on voit si ça a produit quelque chose ou pas parce que si ça n'a pas produit au bout de trois entretiens, ça produira pas au bout de dix. »(C)

Elle suppose également de reconnaître les limites de l'intervention : *« Il me semble qu'au delà du mandat de l'éducateur de milieu ouvert l'acharnement éducatif n'a plus de poids un moment donné, et ce qu'on peut repérer c'est que ce sont souvent des familles pour lesquelles il y a eu multiples interventions, tout le monde y est allé, que les gens continuent pour essayer de sauver quelque chose. Voilà quoi, je veux dire on peut être tiers secourable à certains moments mais pas dans tout les systèmes familiaux, on peut pas. »*

L'importance des écrits

Importance de la mise en mots : à la question de savoir si dans les écrits, on va s'attacher à écrire plutôt sur ce que le professionnel fait ou plutôt sur ce que la famille est, un de nos interlocuteurs affirme l'importance de pouvoir communiquer à la fois sur les hypothèses qu'on a pu faire quant au fonctionnement de la famille et sur les actions entreprises auprès de cette famille.

Un travail collectif autour des écrits, réalisé en équipe s'avère fort efficace : avant que l'écrit ne soit contresigné par le directeur de service avant de partir chez le magistrat, le faire lire à un collègue permet de vérifier *« si l'observation, l'analyse, les propositions éducatives étaient claires, et ça avait aussi le mérite d'explicitier ce qu'on faisait dans le travail qu'on faisait, avec le mineur et avec la famille... ça ouvre, on n'est plus tout seul dans sa mesure, ça ouvre un petit peu des perspectives professionnelles »* (C)

L'échange autour des écrits permet d'aller plus loin peut-être dans l'échange de pratiques que la synthèse : il y a échange à la fois sur la technique de l'écrit, et sur la pratique proprement dite.

Un de nos interlocuteurs décrit les différents écrits utilisés : *« Je crois que j'avais trois types d'écrits. Y a l'écrit qu'on fait avec la famille, y a l'écrit du professionnel et y a l'écrit qu'on fait au magistrat... L'écrit qu'on fait avec la famille c'est quand la famille nous donne des renseignements, ce qu'elle te donne, les infos de base.... Y a l'écrit professionnel qui ne servira pas ni à la famille ni au magistrat mais qui nous sert à nous, c'est notre analyse, ce qu'on a à droite à gauche... Et puis y a l'écrit qu'on fait au magistrat. »*(A)

Et il pointe certaines confusions qu'il a pu faire comme éducateur en voulant trop en dire au magistrat : *« le magistrat n'en a pas besoin de ton écrit professionnel, ta démarche, tes outils, ton analyse, tes éléments il n'en a pas besoin. Tu emmènes ta voiture chez le garagiste, le garagiste il a pas besoin de te dire : je vais utiliser la clé de 12, la clé de 18, ce qui t'importe c'est que ta voiture soit réparée. Le rapport au magistrat c'est la voiture réparée, je fais cette image là. »*(A) Selon lui, le détail des outils utilisés n'intéresse pas le magistrat. Ce que discute sa collègue : *« Oui mais en même temps on peut expliquer comment on a fait pour, si on avait une hypothèse, comment on a fait, et que le magistrat puisse comprendre notamment quand ça a dysfonctionné... »*(B)

Quelques incontournables encore...

– La connaissance des textes et des procédures ;

– La bonne utilisation des réseaux : réseau interne à la PJJ et réseau externe avec les professionnels d'autres institutions... le propre réseau que l'on a constitué comme éducateur mais aussi le réseau propre à la famille : *« Le réseau, c'est savoir construire un réseau dans un secteur pour être ressource par rapport à la famille, ça c'est le réseau, et éventuellement utiliser le réseau de la famille pour que ça soit une force de progression. »*(C) *« Quand je parle de réseau, le réseau professionnel que tu fais, que tu crées, c'est parce qu'en fait pour une famille sur un secteur ça sera pas forcément à l'intérieur de ton équipe de milieu ouvert que t'aura l'appui, ça va être en trouvant l'assistante sociale de secteur, le psycho, le psycho scolaire, et en fait l'équipe c'est pas forcément l'équipe du réseau institutionnel, c'est l'équipe du réseau qui un moment donné est amené à connaître la famille, y a des décentrages comme ça... »* (A)

– *« L'échange d'informations : sur le partage de l'information, l'éducateur en milieu ouvert doit vraiment croire que c'est pas une perte de temps. Parce que partager l'information ça demande plus de*

temps puisque effectivement on est sur a notion de réseau, que de travailler tout seul dans son coin. Par contre en terme de changements et de ... sur le plan éducatif, je suis pas convaincue que ça marche mieux en étant tout seul avec sa propre info ! »(B)

– La capacité à comprendre les spécificités culturelles de la famille, de son environnement : culture régionale, culture rurale ou urbaine, culture propre au quartier et à communiquer avec les personnes en tenant compte de ces spécificités.

– La capacité à savoir établir une relation avec les magistrats : « *magistrat qui n'est pas supérieur hiérarchique de l'éducateur mais qui est le commanditaire au service.* »(B)

Les acquis de formation nécessaires à l'éducateur en milieu ouvert

– La capacité à nouer une relation avec les personnes : « *Les gens sont très bons techniciens, savent très bien lire un référentiel, savent parfaitement la methodo, utiliser des outils mais manquent d'empathie, de savoir être...* »(C)

– La capacité à faire appel aux ressources des familles : « *s'autoriser à penser que la famille peut être source de proposition et non pas des personnes qui ont été dans la défaillance.* »(B)

Pour nos interlocuteurs, la formation contribue bien sûr à proposer des techniques, des outils méthodologiques mais aussi et surtout à sensibiliser les jeunes professionnels aux conditions de base de la rencontre avec les familles : « *Lorsqu'on parle la première fois, qu'on prend contact avec une famille, quand on envoie un courrier aux personnes, est ce qu'on les convoque ? Est ce qu'on les invite ?, déjà rien que dans les mots, est ce qu'on met le cachet du service ?, est ce qu'on envoie ça voilà... C'est sur des petites choses comme ça qu'on travaille...* »(B) « *C'est un geste professionnel d'écrire une lettre pour une famille, la façon dont on l'écrit, l'attitude est dedans. Donc il faut bien se poser des questions, les jeunes éducateurs qui arrivent ils ne savent pas, ils voient que dans le service y a une lettre type, on prend la lettre type... Et on réfléchit pas... si on fait une lettre qu'on envoie, il faut qu'ils y mettent quelque chose dedans... On est plutôt la dessus, c'est la notion d'éthique, de sens, ne pas prendre les outils sans savoir.* » (A et C)

Le rôle de la formation est d'aider à la mise en conscience de la posture professionnelle : « *c'est là l'essentiel de notre portée à nous, c'est d'essayer de mettre des mots sur les mises en œuvre qui sont faites en pratique.* » (C) « *Ici on n'apprend rien... par rapport à la profession, j'explique le "on n'apprend rien", je veux dire que c'est pas parce qu'on va donner un cours, faire une intervention sur le génogramme que les gens vont avoir appris quelque chose, on peut faire tous les cours qu'on veut, après c'est comment le gens vont le triturer pour en faire quelque chose de professionnel.* »(A)

Une question traverse l'échange : Faut-il proposer des modèles de façons de faire, mettre en scène des situations? Faut-il montrer au jeune professionnel comment faire ? Question à laquelle, le formateur A amène une réponse sans ambiguïté : « *Je pense que dans les apprentissages tu peux pas empêcher les stagiaires de passer par ces périodes de balbutiement ; ça c'est aussi un fantasme du formateur, d'essayer de faire en sorte que le stagiaire il soit comme quelqu'un qui ait déjà dix ou quinze ans d'expérience. Alors que toi t'as déjà fait 200, 300, 400, 1000 entretiens, et eux c'est leur deuxième, troisième ou quatrième. Et que c'est pas parce qu'on va leur montrer nos machins que ça va les aider plus...* » (A)

L'éducateur doit savoir parfois ne pas rester enfermé dans les normes ou dans des schémas éducatifs trop formels, trop classiques, être capable de transgresser par rapport à ses idées : « *Par rapport à des jeunes qui sont en difficulté, si on reste tout le temps dans la norme, je pense que parfois on n'est pas source de propositions, ça se saurait, les gamins ils ont 15 ans, 16 ans de pratique autour de la norme et l'opposition par rapport à cette norme là, si on reste sur cette logique de norme on va jamais faire que renforcer leurs positions de transgressions. L'éducateur va être obligé d'être dans la transgression de son imagination ou de ses habitudes pour être source de propositions, et des fois la transgression c'est de la transgression par rapport au rythme scolaire, par rapport à ce qui est établi.* » (A)

Enfin, dernier point abordé durant l'entretien avec nos trois interlocuteurs : la formation s'attache à travailler la question du temps avec les jeunes professionnels, et à les sensibiliser au temps de l'intervention en milieu ouvert qui n'est pas aussi cadré que celui de l'intervention en hébergement. Importance d'arriver à doser le temps des entretiens, savoir éviter « *l'acharnement à vouloir voir les*

gens » au risque d'accumuler des heures pas toujours nécessaires, et savoir garder du temps, non par souci de rentabilité mais pour savoir garder une capacité de recul et de réflexion : « Il faut le temps de préparer son entretien. »(A)

C'est à l'éducateur d'installer son cadre temporel : « En milieu ouvert c'est l'éducateur qui va avoir ses mesures, qui va se créer son emploi du temps. Parce qu'il va prendre ses initiatives... »(C) Mais en même temps il a à s'adapter pour construire son emploi du temps : « Avec des contraintes institutionnelles, avec des contraintes de magistrats. »(B)

C'est à partir de ces différentes synthèses intermédiaires qu'a été rédigée la formalisation qui suit, par une reprise des éléments apparaissant dans l'ensemble des matériaux recueillis comme suffisamment partagés par les différents professionnels rencontrés.

2. QUELS SAVOIRS PROFESSIONNELS OU "COMPÉTENCES EN ACTION" POUR L'ÉDUCATEUR PJJ EN MILIEU OUVERT ?

Il nous est apparu que ces compétences pouvaient être regroupées selon la typologie suivante :

Certaines de ces compétences relèvent du regard porté sur les personnes et sur les situations : nous sommes ici dans le registre d'un "savoir regarder" et d'un "savoir comprendre", qui constituent pour les éducateurs le socle incontournable de leur compétence d'intervention.

D'autres relèvent de la maîtrise des démarches en particulier dans le domaine relationnel et éducatif : c'est le registre d'un « savoir agir » passant par des savoir-faire techniques et procéduraux, mais aussi par des compétences plus globales et complexes composant avec ce « savoir agir » des qualités spécifiques d'ajustement au contexte et d'invention de réponses adaptées.

Enfin, la compétence en action de l'éducateur repose sur une capacité de positionnement éthique au cours de l'intervention éducative : à savoir la capacité de l'éducateur à régulièrement réinterroger le sens et les limites de son intervention à l'aune des principes et des valeurs et en même temps mettre ces principes à l'épreuve de son expérience éducative.

A – LE REGARD PORTÉ SUR LES PERSONNES ET LES SITUATIONS

Il s'agit ici de toutes les compétences qu'on peut considérer comme relevant d'un « savoir-regarder » ou d'un « savoir-penser » à la fois au cours de l'approche des jeunes, de la relation aux familles, et des relations aux collègues et aux partenaires.

L'approche du jeune

Il s'agit ici d'abord de la capacité de l'éducateur :

- à savoir resituer le jeune dans son histoire individuelle et dans son contexte familial ;
- à penser le jeune comme un sujet responsable de ses actes, tout en sachant envisager ce qui dans le fonctionnement du jeune ou celui de sa famille a pu déclencher le passage à l'acte de celui-ci ;
- mais aussi, à savoir « décoller » le jeune de son acte, à savoir l'appréhender sans l'enfermer dans une image de délinquant ou de jeune à problème ;
- à faire confiance au jeune, ce qui l'aide à se forger une image de soi plus positive et à restaurer sa propre confiance en soi ;
- à conserver une vraie patience par rapport aux évolutions attendues tout en sachant rester attentifs à ce qui bouge tout doucement chez le jeune.

« En n'oubliant pas les infractions en elles mêmes, arriver à un moment donné à sortir de l'image de délinquant. Il y a aussi des choses positives, il y a des choses possibles, il y a des choses sur lesquelles on va avancer un peu [...] Voilà, donc il faut essayer aussi à un moment donné de restaurer, de reprendre petit à petit l'image à laquelle il est arrivé... Il peut changer... Essayer de valoriser, à certains moments donnés, des choses qu'il ne valorise plus, qu'il ne voit plus. »

« Un jeune a commis un acte d'agression, ce n'est pour autant qu'il est agressif. Nous cherchons à le décoller, à le dissocier de cet acte, à travailler au niveau du contexte et de son environnement mais sans lui enlever sa responsabilité. »

« On part de l'acte, parce que sinon le jeune il ne serait pas là ... une perspective de devenir, pour moi, c'est seulement possible à partir du moment où on a posé des choses du passé... Parce qu'on a besoin en fait de savoir qui on est, on est parti de l'acte. Et moi je n'en reste pas à l'acte, c'est plus au niveau de l'attitude qu'il peut avoir... »

« C'est du bricolage, du « peu éducatif » qui peut être va nous conduire à des constructions plus importantes. C'est comme un petit jeu de lego. On commence avec une plaque de départ, une plaque de départ, et puis on pose les petites briques là au fur et à mesure, et puis... au bout d'un certain temps on voit qu'il y a des choses qui ont pris forme, on voit pas forcément tout de suite, faut du temps... »

La relation aux familles

L'éducateur qui réussit à nouer une relation fructueuse avec les familles a d'abord travaillé son propre regard sur celles-ci ; il a appris à considérer la famille comme la ressource première du jeune, y compris lorsque celle-ci manifeste des attitudes inadaptées, voire nocives.

« S'autoriser à penser que la famille peut être source de proposition et non pas des personnes qui ont été dans la défaillance... »

« Ils savent aussi beaucoup de choses, je crois qu'il y a une façon d'aborder les gens, que ce soit les jeunes ou leurs parents, qui est un petit peu savoir être humble et savoir aussi les écouter, ils ont des capacités, ils ont des connaissances, ce sont eux qui connaissent le mieux leurs enfants. Certes ils sont en difficultés, à nous de les aider à trouver aussi par eux-mêmes le moyen d'améliorer leur situation familiale, personnelle... »

« On peut reconnaître que les parents ont des difficultés mais... avec lui, en tout cas ça reste l'origine, pour un gamin c'est vachement important quoi, faut toujours préserver ça, c'est quand même les racines d'un même... on peut reconnaître que les parents ont des difficultés [...] mais en tout cas ça reste l'origine, pour un gamin c'est vachement important quoi, faut toujours préserver ça, c'est quand même les racines d'un même, c'est extrêmement important. »

L'éducateur sait aussi limiter sa curiosité personnelle dans l'investigation menée auprès des familles : il est conscient que sa démarche de recueil d'informations peut être vécue comme une véritable intrusion et qu'il n'a pas nécessairement à utiliser tout ce que qu'il a pu recueillir comme information, par exemple révéler un secret de famille...

« Bilan éducatif, psychologique, santé, scolaire, professionnel... On peut aller loin dans la connaissance des familles, de l'histoire familiale... Importance des limites à se fixer, trouver la mesure entre ce que je dois légitimement aller creuser, observer, questionner et là où je les amène et où ils m'amènent. »

Les relations aux collègues et aux partenaires

Il s'agit ici de la capacité de l'éducateur à porter un regard positif sur la pratique de ses collègues ainsi que sur les modes d'intervention des partenaires institutionnels et à accepter le regard de l'autre sur sa pratique, comme source d'enrichissement de son expérience.

Compétence de recul sur sa propre pratique et d'ouverture à une pratique différente de la sienne largement soutenue par les démarches collectives d'analyse de pratiques ou par les initiatives de mise en commun des écrits. Grâce à ces démarches, l'éducateur se décentre et enrichit ainsi ses représentations initiales sur ce qui rend une pratique pertinente. Décentration qui en même temps permet à l'éducateur d'interroger ses propres pratiques :

« ... capacité de regard sur soi, de remise en question personnelle, c'est-à-dire de connaître un petit peu ses limites... »

Cette transformation du regard dans le sens d'un non-jugement réciproque constitue un socle essentiel pour la compétence de l'éducateur et pour sa progression professionnelle :

« Je sais que j'ai des collègues sur qui je peux vraiment compter... et qui jugent pas... On peut ne pas être d'accord, on peut se prendre le bec, mais ils ne sont pas dans le jugement, on n'a pas peur de se dire, et moi je trouve ça confortable dans les ressources, on n'a pas peur de se dire "Je n'y arrive pas dans cette situation, je suis en difficulté, qui est ce qui prend le relais ? Qui pourrait prendre ? Qui me donnerait des pistes ?... ça, je trouve ça très luxueux, dans mes ressources, du coup c'est confortable pour moi parce que j'ai jamais peur de dire quand je suis en difficulté." »

Ouverture à l'interne qui vaut aussi vers l'extérieur, dans la relation aux partenaires et différents réseaux susceptibles d'être mobilisés dans l'accompagnement aux jeunes et à leurs familles.

B – La maîtrise des démarches relationnelles et éducatives

Sur ce registre du savoir-agir, nos différents interlocuteurs ont largement explicité les savoir-faire, gestes professionnels, procédures ou démarches plus globales constitutives de leur compétence en action d'éducateur en milieu ouvert. Nous reprenons ici, en les entrecroisant, les formalisations proposées par les éducateurs de terrain et par les éducateurs/formateurs du pôle territorial de formation.

Savoir accueillir comme, soi même, on a besoin d'être accueilli

Chacun a pu faire l'expérience difficile d'arriver dans un lieu où il ne se sent ni attendu, ni accueilli : d'où l'importance comme éducateur de milieu ouvert d'être attentif à ce premier accueil. Importance des civilités de base. Être là, sourire, rendre les gens « existants » :

« Aller chercher les gens, quelqu'un en face qui les attend, c'est important. Surtout si c'est un premier contact... Il faut les réconcilier avec la justice, leur montrer que la justice peut avoir un visage humain. »

Un des formateurs du PTF utilise le terme de « joinging » pour désigner ce premier niveau de la rencontre où il faut savoir rejoindre les personnes :

« Savoir dire bonjour, savoir accueillir les gens, enfin vraiment du truc de base, de l'empathie, il faut... des qualités humaines en premier lieu, et puis être... être à l'écoute des difficultés des gens avant d'être à l'écoute de ses consignes professionnelles... »

Des rapports de « proximité » peuvent s'établir sans aller pour autant dans la « complicité » ou le « copinage ».

Savoir se présenter

Donner beaucoup d'importance à la première rencontre dans laquelle on va se présenter, mais surtout au cours de laquelle l'éducateur va rappeler pourquoi il est là (le « bout de papier » du mandat qui fonde l'intervention), et quelle est la place de chacun (l'éducateur par rapport à l'avocat, par ex. : l'éducateur n'est pas celui qui a à « défendre » le jeune). Il s'agit de donner un visage humain à la justice :

« Je décortique tout ce qui est sur ce bout de papier. Si une relation doit être construite, c'est à partir de l'acte qui a été posé et qui est à l'origine du mandat. Permettre de savoir qui est chacun, et quelle est la place de chacun. Annoncer ce qu'on va essayer de faire, voir s'ils sont d'accord ou non. Je n'imagine pas de zapper ce moment-là juste après l'accueil. »

Savoir identifier des demandes sous-jacentes

En arrière-plan de la rencontre centrée sur la mesure, il est possible que le jeune ou sa famille ait une attente vis-à-vis de l'éducateur ; d'où l'importance de lui faire une place :

« Ils ont toujours quelque chose à vous demander, et on ne sait pas forcément, même eux ils ne voient pas forcément mais il ont quelque chose à vous demander et si on n'est pas à l'écoute on n'arrive pas à la voir. Alors nos consignes, nos obligations, nos rythmes, nos référentiels, nos machins, etc... ça doit passer après. Il faut déjà rejoindre les familles... »

Savoir rentrer en relation avec le jeune, y compris sur un mode inhabituel

On attend de l'éducateur en milieu ouvert qu'il intervienne surtout par la conduite d'entretiens individuels ou de d'entretiens familiaux. Or il lui est parfois utile de sortir de ce cadre habituel pour rejoindre le jeune autrement, par exemple par la participation avec lui à une activité, par un repas ou un verre partagé qu'en restant dans le cadre des entretiens formels avec le jeune ou avec la famille :

« Trouver des situations qui permettent de nouer un contact, voilà. Et d'aller libérer la parole... »

Cela rend possible « une observation de leur comportement autre que dans le giron familial et dans le cadre des entretiens... et puis aussi... de permettre une autre relation... On ne peut pas généraliser ce type de pratique mais quand c'est bloqué en terme justement du joinging, on peut essayer de trouver une technique qui peut être n'importe laquelle, même un entretien en voiture enfin bon se balader avec le jeune... »

Savoir préparer le jeune et sa famille au cadre judiciaire

Expliquer au jeune comment cela va se passer, par exemple dessiner pour représenter la place et le rôle de chaque acteur lors de l'audience, initier le jeune et ses parents au vocabulaire, au langage juridique, partir de ce qu'ils ont compris pour les faire réfléchir à ce qui va se passer à l'audience, les inviter à ne répondre qu'aux questions qu'ils comprennent. Lire avec la famille le rapport avant de l'envoyer.

Importance d'être dans le respect et dans un souci d'accessibilité de la justice (par exemple : bien poser que la justice fonctionne d'abord dans le débat contradictoire).

« Il faut avoir préparé le jeune à ce qui va se passer, qu'il sache quand il pourra parler, pas parler, que lui et ses parents puissent réfléchir à ce qu'ils vont entendre... Ils ont droit à notre information, à des explications sur les termes utilisés, sur ce qui différencie un TIG d'une mesure de réparation... »

Reprendre après l'audience : *« Qu'est-ce que vous avez compris ? »*, rendre accessible, remettre du sens sur les termes juridiques qui ont pu être utilisés.

Savoir se situer à sa place d'éducateur

Importance de savoir être là où ne sont pas les autres. Ce qui se traduira par exemple au cours des audiences, dans les modalités des prises de parole, mais aussi dans l'espace occupé. L'éducateur n'est ni à côté, ni derrière le jeune (ce qui est la place des parents). Il n'est pas non plus à côté des avocats : *« Nous avons un rôle paradoxal par rapport à l'avocat, car souvent nous connaissons mieux le jeune que l'avocat. Dans le déroulé de l'audience, je parle après les parents. Car il y a un risque, c'est qu'ils se réfugient derrière nous. Je veux juste avoir à me lever et parler d'où je suis, ni avec la famille, ni avec les avocats. Notre rôle à l'audience est de rendre compte du travail éducatif qui nous a été confié dans le cadre du mandat et de faire état de l'évolution du jeune. »*

Savoir utiliser les mots justes pour désigner les actes commis et avoir une parole vraie sur ceux-ci

Employer des mots qui ne minimiseront pas ces faits : par exemple, parler de « délits » plutôt que de « bêtises ». Le terme de « bêtise » fonctionne souvent, du côté du jeune ou de ses parents, comme une dissimulation de l'acte réel. Il s'agit d'aider les parents à reconnaître leur enfant comme un sujet qui est sorti de l'enfance, et de les faire exister comme parents de cet adolescent qui est passé à l'acte.

« Être humain, ça n'entraîne aucune complaisance pour l'acte commis. Ce n'est pas une bêtise, c'est un acte qualifié. Un vol, un viol, un crime ce n'est pas une bêtise... Le mot bêtise renvoie à quelque chose

d'accidentel... comme si les parents ne voulaient pas voir la gravité de l'infraction. »

« Le mot prend toute sa place quand il y a respect. » On peut ainsi « trouver les mots justes sans être dans le jugement. »

Faire exister l'acte, faire accéder le jeune et sa famille à la portée de ce qui a été fait. Il ne s'agit pas de se focaliser sur le délit, mais de faire réfléchir le jeune sur sa responsabilité. Il est important de désigner et d'expliquer au jeune avec des mots justes la réalité de ce qu'il a fait. Ce qui lui permettra de s'en ressaisir.

« Même sans conscience de la portée de ses actes, c'est lui qui est impliqué. »

« Hier, il a fallu que j'arrive pour qu'on lui explique que son acte était un viol. Personne ne lui avait traduit en terme de délit ce qu'il avait fait. Il pensait qu'il allait rentrer chez lui. »

Parfois, donc, aider à retraduire : « Qu'est-ce qu'une croix gammée ? Qu'est-ce que cela veut dire ? ». « Qu'est-ce qu'un viol ? »

Ce travail concerne aussi les parents : tant que les familles refusent de faire exister l'acte, le jeune ne peut qu'être dans le déni, dans l'impossibilité de le reconnaître. Finalement, c'est comme si rien ne s'était produit ! Parfois, il ne s'agit pas seulement de la qualification de l'acte, mais du fait lui-même : ainsi des parents qui pensent que « ça n'a pas pu exister ».

Donc maintenir la relation, même face au déni, et continuer à dire, à parler de l'acte en misant sur le fait que, peut-être, cette parole vraie fera un chemin.

« Pouvoir être accepté dans la famille, c'est souvent notre « petit peu éducatif ». On maintient un lien et c'est déjà pas mal. Savoir si un jour ou l'autre on pourra travailler l'acte, on ne sait pas. Mais il y a aussi ce qu'on dit et que peut-être le jeune enregistre et qu'il ne verbalise pas... peut-être, intérieurement, il aura intégré quelque chose. Rien ne nous empêche de continuer à dire des choses. »

Savoir travailler sur la famille en même temps que sur le jeune

Passer de l'acte à ce qui, dans le fonctionnement du jeune ou de sa famille, a pu conduire le jeune à l'acte. Souvent, dans les familles, il y a de la confusion des rôles, il y a du désordre. Quand on ne sait pas qui fait quoi dans la famille, resituer la place de chacun et aider à la remise en ordre...

« Observer, prendre son temps pour observer, puis leur renvoyer des choses. Aider le jeune à bouger, mais aider aussi la famille à bouger. Par exemple un jeune qui va beaucoup mieux après un placement, s'il retrouve sa famille qui dysfonctionne encore, ça ne l'aide pas. »

Savoir garder la bonne distance dans cette relation aux familles

L'éducateur peut être amené à recueillir des informations très privées. D'où l'importance du respect, d'une vraie prudence pour que son intervention auprès de la famille ne soit pas vécue comme une intrusion. L'éducateur délimite son champ d'intervention : il n'a pas nécessairement à utiliser ce qu'il a pu recueillir comme information, à révéler un secret de famille...

« On est là dans de l'orientation, du bilan. Mais qu'est ce que je vais mettre à jour, en mettant la main sur la porte du placard verrouillée à double tour depuis des années ? Est-ce qu'ils y mettent aussi la main avec nous ? Qu'est-ce que cela va avoir comme conséquences ? »

« Le respect, c'est vraiment un incontournable. Ce doit même être quelque chose d'obsessionnel. Se mettre vraiment à la place des gens. Ce respect peut parfois suspendre notre curiosité, mais pas suspendre le travail éducatif. »

Se méfier de la « séduction du relationnel », ou de la « séduction des problématiques », pour continuer son travail de façon juste.

Se fixer des lignes d'action, des repères pour l'écriture des rapports et l'utilisation des informations recueillies

Au civil, s'en tenir à ce qui peut constituer un danger pour l'enfant, mais aussi sur d'autres dimensions : « *On est dans un mandat bien spécifié. En dehors de la situation de danger elle-même, santé, sécurité, moralité, conditions d'éducation relèvent des investigations au civil.* »

Au pénal, se fixer sur ce qui peut jouer comme relation de cause à effet par rapport aux actes du jeune. Il n'est pas utile de dire tout ce qu'on sait de la famille si on ne voit pas un lien direct avec les faits qui ont été commis : « *Il m'est arrivé d'écrire que nous avons été confrontés à certains secrets de famille et que nous ne nous étions pas autorisés dans le service à aller plus loin car les personnes n'étaient pas prêtes et risquaient de s'effondrer* »

Ne jamais laisser des points de suspension, qui laissent à celui qui lit le rapport trop de place pour sa propre appréciation. Savoir être précis dans ce qu'on affirme. Se poser la question de ce à quoi va servir ce qu'on écrit en positif ou en négatif : « *On m'a dit des choses. Comment est-ce que je vais les écrire, en sachant qu'on a un pouvoir phénoménal à un moment donné ? Des années plus tard, on peut ressortir notre dossier dans une cour d'assises : voilà ce qu'on disait du jeune à cette époque. On doit être extrêmement précautionneux sur les éléments dont on a besoin pour travailler.* »

Et ainsi faire une distinction entre ce que l'éducateur écrit pour lui-même autour de ce qu'il a pu analyser et comprendre, et ce qu'il fournit comme écrit au magistrat, et qui engage sa responsabilité d'éducateur PJJ : « *Même si on n'est pas les décisionnaires, c'est nous qui écrivons la situation, et je pense qu'on a une lourde responsabilité, en même temps un pouvoir immense. C'est pas forcément les juges des enfants qui ont le pouvoir, ils ont le pouvoir de décider, mais... c'est nous qui avons le plus dangereux des pouvoirs, celui d'éclairer un versant ou un autre, ou de ne pas voir...* »

Savoir poser les limites de son intervention

Quand une relation de confiance s'est établie, au-delà de la fonction de l'éducateur qui consiste à amener les jeunes à une meilleure socialisation et à prévenir les délits et la maltraitance, on risque de vouloir aller plus loin, par exemple dans l'accompagnement des parents.

« *Nous pouvons, si nous repérons une problématique du côté du père ou de la mère, leur dire : Moi, je suis éducateur pour votre enfant. De ce que j'ai compris pour vous, je peux dire : il y a à votre disposition telle ou telle structure ou tel professionnel qui pourrait travailler avec vous. C'est vrai que j'ai déjà dévié... C'est difficile de passer le relais. Il y a comme une séduction du relationnel qui peut nous happer.* »

Savoir informer les personnes de notre obligation de signalement de tout délit et maltraitance

Toujours resituer son intervention dans le cadre judiciaire. Prévenir la personne qu'on ne pourra pas taire ce qu'elle partage avec nous, maltraitements, abus sexuels ou autres délits, même sur des faits passés. Lui rappeler que comme citoyen et comme professionnel, on est obligé de faire état de choses qui méritent d'être sanctionnées, si on en est dépositaire. Réfléchir avec la personne sur ce que l'éducateur peut faire de ce qu'elle vient de lui dire : « *Une jeune fille commençait à aller sur un terrain, je sentais que quelque chose allait venir, je l'ai arrêtée en lui disant que je ne pourrais pas taire ce que j'allais entendre... La jeune fille m'a dit : alors je vais réfléchir... J'avais l'impression d'avoir cassé quelque chose... Sentir qu'il faut dire stop, alors que ça a pris un grand moment à sortir. Mais je dois lui laisser le droit de choisir ou non de dire les choses. Plus tard, elle a lâché tout cela à la psychologue, qui a dû travailler avec elle et la préparer progressivement à un nécessaire signalement. Elle a fini par accepter que le signalement soit engagé.* »

Savoir travailler en équipe sur les cas difficiles

Nécessité de partager entre les différents intervenants du service les situations complexes. L'éducateur ne travaille pas en son nom propre : il est nécessaire de le rappeler, notamment aux jeunes professionnels. La mesure est confiée au service, c'est le directeur ou la directrice du service qui en est

destinataire, la mesure est ensuite attribuée à l'éducateur : « *Nous nous inscrivons dans un cadre d'obligations qui nous dépassent.. Nous créons des relations avec des personnes, mais nous appartenons à notre institution. »*

Savoir repérer ses domaines privilégiés de compétence et ses points faibles, sur lesquels il peut être pertinent de passer la main à un collègue.

Savoir poser le cadre de l'intervention de l'éducateur PJJ par rapport aux partenaires

Savoir resituer cette intervention dans le cadre du mandat judiciaire, en particulier par rapport aux établissements scolaires qui souhaiteraient voir intervenir l'éducateur à propos des difficultés qu'ils rencontrent. Rappeler le cadre, mais accepter de se faire l'intermédiaire auprès de la famille pour qu'elle se mette en relation avec l'établissement scolaire.

Savoir compter sur le partage d'informations avec des partenaires extérieurs qui pourront « *être ressource par rapport à la famille »*

« Quand je parle de réseau, le réseau professionnel que tu fais, que tu crées, c'est parce qu'en fait pour une famille sur un secteur ça sera pas forcément à l'intérieur de ton équipe de milieu ouvert que t'auras l'appui, ça va être en trouvant l'assistante sociale de secteur, le psycho, le psycho scolaire, et en fait l'équipe c'est pas forcément l'équipe du réseau institutionnel, c'est l'équipe du réseau qui un moment donné est amené à connaître la famille, y a des décentrages comme ça... »

Considérer que le partage d'informations avec les partenaires constitue un investissement fructueux : « *Sur le partage de l'information, l'éducateur en milieu ouvert doit vraiment croire que c'est pas une perte de temps...partager l'information ça demande plus de temps... que de travailler tout seul dans son coin. Par contre en terme de changements et sur le plan éducatif... »*

Bien connaître à titre individuel l'éventail des mesures, en particulier les plus récentes

Mais aussi savoir en équipe réfléchir sur l'utilisation éducative possible des nouvelles mesures et en particulier sur les possibilités éducatives liées à un hébergement en milieu fermé. Même si un placement constitue toujours un événement traumatisant pour un jeune, on peut le considérer comme un électrochoc parfois indispensable pour qu'un travail avec le jeune puisse démarrer, et donc pour permettre un cheminement.

Savoir prendre du recul et se ménager des transitions

Importance de savoir se rendre disponible dans le passage d'une mesure à une autre : après chaque entretien, raccompagner, faire une pause, boire un café, aérer le bureau....

Mais aussi prendre systématiquement les moyens de prendre du recul par rapport au travail effectué, par exemple par « *les échanges informels avec les collègues... se donner un temps avec la psychologue du service pour revenir sur les situations où j'avais l'impression d'être bloquée... de temps en temps pouvoir lire un ouvrage professionnel...»*

Besoin de breaks, nécessité pour les éducateurs d'entretenir leur potentiel énergétique, « *besoin d'être bien dans nos racines, bien "en terre" face aux personnes et aux situations rencontrées »*, pour éviter d'être dans l'habitude aux situations difficiles : besoin d'évacuer, pour ne pas tomber dans l'insensibilité, pour lutter contre l'usure, la souffrance. Besoin d'un soutien pas seulement dans l'après-coup, mais aussi dans l'anticipation des situations, qui n'est pas toujours satisfait par les dispositifs institutionnels mis en œuvre.

Cette prise de recul peut être aidée par le suivi de formations (thérapie familiale, génogramme, etc...). Mais elle passe aussi et surtout par une séparation claire entre l'espace professionnel et l'espace privé allant jusqu'à éviter de reparler de son travail à l'extérieur : « *Pour moi c'est important de pouvoir fermer la porte pour vivre d'autres choses. »*

« J'estime que je donne beaucoup de moi pendant mes journées, pendant le travail... quand arrive mon temps personnel il est pour moi, il est pour mon entourage, et je n'ai pas envie de me laisser envahir par d'autres choses que ça ... avoir ses temps à soi, ses plaisirs, ses passions... »

C – Le positionnement éthique au coeur de l'intervention éducative

L'ensemble des compétences évoquées ci-dessus suppose d'être en permanence soutenu par une référence dynamique à des valeurs qui construisent le sens de l'intervention des éducateurs en milieu ouvert, au-delà de la seule atteinte des objectifs prescrits par l'institution (rescolarisation, insertion sociale et professionnelle, prévention de la récidive...) et par le cadre évolutif des orientations politiques en matière d'action judiciaire.

Les valeurs évoquées ci-dessous sont fortement affirmées par les professionnels interrogés comme principes d'orientation de leur action éducative. Elles semblent fonder leur identité professionnelle de façon plus décisive que les modalités d'intervention qui peuvent être variables d'un professionnel à l'autre et d'un service à l'autre.

Il y a d'abord la perspective de créer par son intervention un espace de rencontre, chaque rencontre étant comme *« un livre ouvert avec les gens puis refermé jusqu'au moment où on va de nouveau se revoir et le rouvrir ensemble... »*

Le respect porté aux personnes, à leurs façons d'être et de penser, fonde l'intervention : *« Les valeurs des familles, ça aussi c'est quelque chose qui est important... Parce que c'est vrai que nous on vient avec nos gros sabots, on veut révolutionner les choses, et on se pose pas du tout la question : « Est ce que c'est en adéquation avec les valeurs que veulent transmettre les parents à leur propre enfant ? ». Si nous on vient et on est dans la contradiction je veux dire ça ne peut que mal se passer et même encore régresser. Donc je dirais que c'est ça l'évolution pour moi la plus importante. »*

Un des professionnels interrogés évoque sa *« volonté à faire bouger les choses, à faire avancer les choses, et à continuer et à mettre en pratique des idées, des idées sur la valeur et la place de l'humain, de l'être humain, sur la différence, sur le respect des autres »* et insiste sur l'importance de *« donner un visage humain à la justice »*.

Mais ce qui fait agir les professionnels c'est leur conviction éducative, leur croyance dans les effets positifs possibles de l'accompagnement : *« Si on peut résumer ça, c'est éduquer ou transmettre, éduquer, oui c'est ça, évoluer et recommencer ! »*

Affirmation qui repose sur la croyance affirmée par nos interlocuteurs dans la capacité d'évolution des personnes, conviction qui permet de *« ne pas nous arrêter aux situations figées telles qu'on peut les lire ou les entendre. »*

Cette conviction par nos interlocuteurs s'exprime à travers des termes significatifs : un éducateur parle ainsi de *« détermination »*, un autre de *« pari éducatif. »*

« Même si des fois on doute, on est accroché, on est comme des pitt-bulls... C'est très rare qu'on lâche en arrivant à dire qu'aucun travail éducatif n'est plus possible. »

Il s'agit d'une *« rage »* à intervenir auprès des jeunes et de leurs parents, même à la suite d'autres intervenants ayant échoué à faire bouger les choses : *« Même au bout du bout, on va encore passer derrière et amener quelque chose de différent... »*

En même temps, l'intervention de l'éducateur est fondamentalement patiente : même si à un moment donné l'éducateur peut penser qu'il n'y a plus de possibilité de travail éducatif, il y aura probablement des pistes possibles plus tard ; ce qui n'est pas possible à un moment donné peut l'être ensuite.

Le travail éducatif peut d'ailleurs bénéficier d'une certaine discontinuité : *« savoir décrocher, pour racrocher ensuite. »* Il y aura peut-être à un moment donné placement ou incarcération du jeune, mais des choses seront possibles plus tard : *« Il nous arrive d'écrire dans un rapport : "Ce n'est pas possible actuel-*

lement, mais ça le sera peut-être un peu plus tard.” »

La notion de responsabilité est centrale pour nos interlocuteurs : leur responsabilité est engagée par les choix opérés dans l'accompagnement proposé dans le cadre d'une mesure, mais aussi par la façon dont les rapports sont présentés au magistrat.

Responsabilité qui constitue un facteur potentiel d'usure professionnelle pour la personne : « C'est contraignant, c'est usant, mais en même temps passionnant ! Pouvoir continuer à dire : c'est super... Nous aider à tenir dans le "c'est super". Mon inquiétude est l'usure de certains collègues, la souffrance qui fait qu'un jour où on verrouille tout... »

Nous pouvons ici nous questionner sur le statut de ce dernier registre constitutif des compétences en action, tel qu'il a été évoqué par nos interlocuteurs. S'agit-il de valeurs intangibles qui seraient comme des préalables à l'entrée dans le métier ? Ne s'agit-il pas plutôt de références construites au quotidien, dans la relation vivante établie avec les jeunes et leurs familles, ainsi que dans l'échange et l'analyse partagés au sein des équipes sur les situations vécues et les pratiques mutuelles ?

Statut très particulier de ce dernier registre du positionnement éthique qui ne peut être transmis comme tel, qui ne peut être « appris » par les jeunes professionnels, au risque de se figer en doctrine utopiste, et qui ne peut qu'émerger de l'engagement du professionnel aux côtés des publics accompagnés, positionnement éthique fonctionnant alors comme « outil de navigation » au cours même de son intervention et de son expérience.

EN GUISE DE CONCLUSION ET D'OUVERTURE

De la temporalité propre aux suivis

A chaque suivi, c'est un parcours toujours risqué, jamais sûr de son issue qui attend l'éducateur... Il existe pour celui-ci un risque de s'abîmer dans la difficulté du métier, quand on oscille trop entre « *c'est super* » et « *c'est usant* ? ».

Cette oscillation entre l'engagement convaincu et l'expression d'un ressenti de fatigue, voire d'usure professionnelle, se trouve aujourd'hui accentuée à la mesure du hiatus entre le « temps éducatif » (celui du rythme d'évolution du jeune) et le « temps judiciaire » (avec ses échéances propres, la nécessité de proposer de plus en plus souvent de réponses rapides, de remettre des rapports, de faire des propositions).

Pour cela, il peut sembler paradoxal que les éducateurs insistent sur la nécessité de « *ne pas se précipiter* », d'être extrêmement attentif à la façon de préparer la « *première rencontre* » et de bien poser avec le jeune le « *cadre de l'intervention*. » C'est l'inscription de la prise en charge dans un déroulement temporel bien structuré et dans un contexte institutionnel que l'on cherche à rendre visible pour le jeune, qui permet d'intégrer les aléas du suivi, les éventuelles régressions du jeune et, autant qu'il est possible, de ne pas « *gérer l'urgence*. »

De ce déroulement temporel de la mesure, les éducateurs attendent qu'il suscite l'évolution des comportements, des attitudes, des modes d'expression de la part des jeunes accompagnés. Évolutions dont nos interlocuteurs mesurent l'extrême progressivité : « *c'est vraiment attendre que le travail éducatif percute à un moment ou à un autre...au bout d'un certain temps, on voit qu'il y a des choses qui ont pris forme...* »

Or souvent la patience de l'éducateur, son souci de prendre le temps, de laisser se faire les avancées à petits pas se trouve bousculée par les échéances propres aux mesures : « *on va vers des réponses qui sont de plus en plus dures parce qu'elles sont impatientes... on devient impatient...* » La confrontation à des butées temporelles peut cependant être une ressource parce qu'elle peut « *déclencher quelque chose* » en relation avec un principe de réalité qui aide à sortir des attermoissements ou des hésitations à s'engager. Paradoxalement encore, ces échéances peuvent donc aider à la maturation.

Et il reste la conscience que certaines évolutions resteront extrêmement ténues, et le repérage de telles progressions toujours quelque peu aléatoire, parfois juste lié au ressenti que « *ça bouge* » plus qu'à des constats avérés. Avec la conscience que pour certains : « *c'est extrêmement difficile à construire... Ils n'ont pas trouvé à un moment donné un adulte avec un regard bienveillant et protecteur. Ils ne vont pas refaire toute une histoire. Leur histoire elle est comme ça. Après, il faut qu'ils l'acceptent, l'intègrent, il faut qu'ils la travaillent... des fois pour certains toute une vie. Et c'est difficile !* »

Le peu éducatif

La remarque qui précède pourrait être rapprochée de ce qu'un des éducateurs interrogés nomme comme « *du peu éducatif : On passe de petits contrats, j'allais dire qui sont tenables. On a de petits objectifs, on est dans le peu éducatif, et après tout on construit peut-être quelque chose de grand avec de petites choses.* »

Ce qui est indiqué ici, c'est la nécessité de l'inscription du projet dans ce qui fait sens déjà, ici et maintenant, dans un présent à partir duquel pourront progressivement s'ouvrir des perspectives d'avenir. Comme le dit Jean-Pierre Boutinet dans sa préface au livre de Jean Vassileff qui insiste sur l'importance d'une sorte de « *projection* » spatiale du projet, perpendiculaire à son orientation temporelle et lui donnant son assise, « *le projet est autant ancré dans l'espace que dans le temps*¹ » : c'est à partir de ce qui est réalisé dans le présent, en relation avec le passé et un futur très proches, qu'un projet pourra se renforcer et s'enrichir en direction de l'avenir, vers « *l'ailleurs et le plus tard* ». En ce sens, selon la formule de Vassileff lui-même, le projet est vraiment « *le temps rassemblé* ».

Le *peu éducatif* pourrait signifier autre chose encore : comme l'entendent Fernand Deligny, ou Jean Oury, ou le poète Philippe Jaccottet pour qui il existe une « *fécondité du peu* », ce serait être sensible à la valeur du « *moindre geste* » dans les contours, tours, détours de l'agir², ou encore, selon le proverbe repris par Marie Repussé, être attentif à ce que « *Dieu gît dans les détails*³ ». La noblesse de ce que l'on fait est alors indissociable d'une pudeur qui la rend discrète : c'est bien « *la moindre des choses*⁴ ».

Dans le langage de Deligny, *faire* suppose que l'on y « *mette les formes* », c'est-à-dire que les « *formes disposent de l'espace-temps qui leur est nécessaire* », avant que ces formes ne perdent de l'importance, et que, comme des peaux qui, au moment de la mue, ne sont plus que des traces laissées au bord du chemin, elles soient délaissées au profit de ce qui se manifeste de la véritable teneur de l'agir.

Cette transition des formes, qui rend possible plus souterrainement le passage du faire à l'agir, donne lieu à ce que cet éducateur appelle « *bricolage* » : « *On est vraiment dans le peu éducatif mais c'est intéressant de voir que ça peut marcher. Alors, on bricole des arrangements... C'est du bricolage, du peu éducatif qui peut-être va nous conduire à des constructions plus importantes. C'est comme un petit peu un jeu de lego. On commence avec une plaque de départ, et puis on pose les petites briques au fur et à mesure, et puis c'est marrant parce qu'au bout d'un certain temps on voit qu'il y a des choses qui ont pris forme, on voit pas forcément tout de suite, faut du temps. Comme chez Lévi-Strauss, le bricolage utilise des matériaux disparates, ce que l'on a « *sous la main* » en s'arrangeant avec les « *moyens du bord* », pour construire de l'intelligibilité grâce à des opérations qui sont indissociablement concrètes et mentales⁵. Mais ici il y a plus : ce qui rend le « *bricolage* » proprement éducatif, c'est qu'il souligne ou crée des associations, tissant des relations qui élargissent le *format* de l'intervention éducative. Par exemple, à l'occasion d'un suivi éducatif avec le jeune, découvrir qu'« *il y a des choses qui ont tenu le coup : le père a été fiable pendant tous ces mois. On a pu s'appuyer sur le père pendant tous ces mois, même si c'était de petites choses.* » Le suivi éducatif en bénéficie, en même temps qu'est renforcé le désir qu'a le père de « *reprendre les rênes.* »*

¹Jean-Pierre Boutinet, « Du projet-objet au projet-méthode : destinée d'un concept nomade », préface à Jean Vassileff, La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes, Lyon, Chronique Sociale, 1988, p.9.

²Jean-Pierre Boutinet, « Du projet-objet au projet-méthode : destinée d'un concept nomade », préface à Jean Vassileff, La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes, Lyon, Chronique Sociale, 1988, p.9.

³Marie Repussé, Dieu gît dans les détails. La Borde, un asile, Paris, P.O.L., 1993.

⁴Marie Repussé, *ib.*, p.70.

⁵Claude Lévi-Strauss, La pensée sauvage, Paris, Plon, 1962, pp.26-47.

On n'a pas seulement ici un exemple de ce que voulait dire Deleuze lorsqu'il parlait du désir comme d'un « *agencement*. » On entrevoit, aussi, ce qu'est une « *dialectique éducative* », entre le « *peu* » et le « *petit plus* », ce petit surcroît qui valorise et associe à autre chose : « *je vérifiais que les choses puissent se faire, et quand les choses étaient faites, on renvoie à quelque chose de positif aussi ; alors on en rajoute un peu...les démarches, les papiers et puis l'associer à tout un tas de choses...* »

La posture clinique des éducateurs

Cette attitude singulière de présence et de juste distance à l'autre, en vue de ce qui peut advenir, nous semble bien résumée par la description proposée par Mireille Cifali⁶ : « *Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil, la sympathie : intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre ; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité.* »

La justesse d'un accompagnement repose sur tout le travail mené au quotidien d'« *anticipation* » et de « *préparation* » des rencontres avec les jeunes, des relations avec les familles, éventuellement des sorties d'incarcération, et de l'accueil en milieu professionnel. Il s'agit ici de tout un art de marquer des « *ponctuations* » et de ménager des « *transitions* », qui relève de compétences très fines se rattachant à ce qui est le moins visible dans le travail des éducateurs.

C'est pourquoi il est si important qu'elles puissent être explicitées, renforcées et partagées au sein des équipes : « *l'activité professionnelle elle se cristallise ou elle prend sens à travers ces réunions...* » En somme, les éducateurs insistent à la fois sur l'importance de la réflexion et du travail collectifs, d'un retour sur les pratiques qui est d'autant plus indispensable qu'ils sont seuls face à leurs responsabilités, en particulier dans toutes les micro-décisions qu'ils sont amenés à prendre, et sur la nécessité d'avoir des temps pour eux-mêmes de recherche, de lecture, de rencontre, de formation complémentaire, leur permettant d'entretenir leur potentiel d'énergie, de tenir dans la durée, de garder leur élan.

6 Mireille Cifali, « Démarche clinique, formation et écriture », in Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud, Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 123.

Deuxième partie Deuxième partie

***Le processus de construction
du savoir professionnel par
la formalisation
de l'expérience***

A – Conceptualisation et formalisation de l'expérience

Sylvie Debris

1. LA CONSTRUCTION D'UN SAVOIR SPÉCIFIQUE : UN ENJEU MAJEUR DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

L'objectif de cette étude était d'explicitier la pratique éducative en milieu ouvert à la Protection judiciaire de la jeunesse et de la spécifier par la construction d'un système expert à partir de l'analyse réflexive des éducateurs sur leur activité professionnelle réelle. L'orientation donnée fût sans ambiguïté, il ne s'agissait en aucun cas d'élaborer un référentiel de compétences mais de mettre à jour « *les savoirs cachés dans l'agir professionnel* », pour reprendre l'expression de D. Schön, dans le but de les formaliser.

En sociologie du travail, la notion d'expertise renvoie au savoir et à l'expérience savante de l'expert dans une spécialité donnée dont la spécificité monopolisée constitue le fondement et l'identité de chaque profession (Paradeise). Pour certains auteurs, l'expertise désigne la spécificité professionnelle, le corps de connaissances techniques et de pratiques qui fondent la profession et permettent de l'identifier dans la division du travail. D'où l'intérêt pour un groupe professionnel de s'engager dans une démarche de définition de son champ d'intervention et dans l'élaboration d'un système expert spécifique au champ.

L'enjeu était donc de construire une méthodologie adaptée pour permettre aux éducateurs, qui s'étaient volontairement impliqués dans cette démarche, de mettre à jour des pratiques spécifiques au métier dans le cadre d'un exercice professionnel en milieu ouvert ; ceci afin qu'ils puissent sur la base de leurs récits engager une démarche d'analyse réflexive dans le double but de conceptualiser leurs activités professionnelles et de formaliser des savoirs professionnels.

Dans cette forme de travail réflexif sur la pratique professionnelle, selon N. Mosconi « *le rapport entre théorie et pratique ne serait plus seulement d'articulation, mais de réflexion, la théorie, plutôt que d'être à l'origine de la pratique se trouvant à son terme, grâce à la médiation de l'analyse...* » [Mosconi, 2001, p.27]. Dans le champ de la didactique professionnelle, P. Pastré, en s'appuyant sur les travaux de Vergnaud, aboutit à des conclusions proches : « *il faut passer par l'analyse de la situation qui consiste à mettre à plat les différents éléments qui la caractérisent pour avoir accès à la compréhension de l'activité [...] mais c'est l'analyse de l'activité qui permet d'identifier les éléments conceptuels organisateurs que les acteurs retiennent de la situation [...] C'est cette analyse qui amène, par rétroaction, à distinguer les éléments de la situation qui font sens pour le sujet* » [Pastré, 2002, p. 16].

Nous avons donc posé plusieurs postulats :

- L'action recèle des connaissances et des savoirs.
- Expliciter son activité professionnelle permet :
 - a) de mettre à jour pour soi-même et pour autrui des connaissances qui guident l'action
 - b) d'énoncer des schèmes d'action validés comme efficaces et pertinents par le professionnel pour une classe de situation : identification des savoirs d'action.
- La mise en débat des différentes modalités de l'agir professionnel pour une classe de situations par un groupe de professionnels expérimentés engage le processus de conceptualisation et permet la formalisation inédite de savoirs professionnels validés par une communauté de pratique.

Afin de clarifier la démarche de l'étude et de rendre cohérent le processus méthodologique mis en œuvre, un certain nombre de référents théoriques doivent être préalablement explicités. Il s'agit donc de définir a minima les termes employés ci-dessus afin de disposer d'une grille de lecture commune.

1.1. Relation entre expertise professionnelle et savoir

Certaines approches construisent la définition de l'expertise autour de la notion de savoir « technique rare et de très haut niveau » cependant, selon F. Abaléa, c'est moins la nature des savoirs complexes que leur agencement qui fonde l'expertise. Il lui attribue trois composantes :

- une *composante technique* et méthodologique : la maîtrise des règles de l'art ;
- une *composante sociale* : la maîtrise du système de relations dans lequel s'insère l'ac-

tivité, la relation au client, la relation aux autres professions... ;

– une *composante gestionnaire* : elle se situe à l'articulation de la dimension technique et de la dimension sociale : comment satisfaire le client en optimisant la mise en œuvre du savoir technique, c'est à dire au moindre coût.

Le savoir expert désignerait à la fois un savoir détenu par des personnes reconnues en tant qu'expert mais également un savoir en extériorité qui fait l'objet d'une validation par un groupe professionnel, permet d'identifier la spécificité du métier et de légitimer son exercice. Le savoir expert est une configuration singulière de différents types de savoirs construits pour un champ spécifique et restreint, enjeu de la légitimité d'une profession à laquelle il confère son autonomie de fonctionnement. Il comporte deux composantes principales, la composante technique et la composante sociale qui se combinent et s'actualisent en situation pour une gestion de l'action optimisant le service rendu.

L'expertise, tout en se construisant sur la base de connaissances élaborées pour une large part sur l'expérience, se définit par un comportement autre. Elle intègre la capacité à prendre en compte la complexité de la situation dans un système de références plus vaste, à en sélectionner les éléments pertinents à partir desquels se construiront des hypothèses variées pour la résolution du problème. Elle dépasse donc la simple application de schémas pré-construits. Il s'agirait plutôt d'un processus de construction complexe se fondant sur une combinatoire de savoirs adaptée à l'intervention sur le réel.

Néanmoins pour légitimer l'exercice du métier, de nombreuses professions¹ s'appuient sur des savoirs théoriques ou méthodologiques construits dans des champs disciplinaires distincts de celui du champ d'activité. En effet, si ces savoirs enrichissent le champ de pratique et invitent à la réflexion complexe, il n'en reste pas moins que l'identification de leur mobilisation au cours de l'activité professionnelle est extrêmement compliqué pour les professionnels, les formateurs et les chercheurs. En d'autres termes, il semble judicieux de questionner la fonction principale de ces savoirs professés : sont-ils au service de la pratique ou bien au service de la rhétorique professionnelle ? A. Abbott (1988) répond sans ambiguïté à cette question : « *Le prestige d'une profession reflète l'opinion erronée du public selon laquelle le savoir professionnel abstrait s'enchaîne avec le savoir professionnel pratique et qu'en conséquence le prestigieux savoir professionnel suppose un travail professionnel effectif. En fait, l'utilisation véritable d'un savoir professionnel universitaire est moins pratique que symbolique*² ».

Le système de formation des métiers du social tente d'unir trois formes d'espaces permettant la construction de l'expertise professionnelle : les recherches en sciences sociales, la transmission des savoirs formalisés, et « l'apprentissage sur le tas ». Il s'agit d'un type de formation en alternance reconnaissant la pratique comme source importante d'apprentissage, sans pour autant que soient valorisés les savoirs acquis et construits dans l'espace de l'action professionnelle. Selon les praticiens, ces savoirs sont peu intégrés dans le système d'expertise officiel alors que « *la pratique intègre tous les savoirs même les plus archaïques et les plus populaires [...] son but étant l'efficacité opérationnelle* ». [Bernadou, 1996, p.29]

Les connaissances construites dans le cours de l'action constituent principalement un « capital » individuel, reconnu parfois par les pairs. Elles sont associées à l'idée d'expérience et d'expertise individuelle qui est en grande partie construite sur la base d'un « *savoir non académique*. » Ne faisant pas l'objet d'une intention de valorisation et donc d'un travail d'identification, ces connaissances restent tacites et ne peuvent être mises en débat, partagées et reconnues par la profession. Par voie de conséquence, leur intégration dans le « Savoir Professionnel » pose un problème de visibilité, de validité et d'incorporation.

Ainsi, les connaissances et les savoirs organisateurs de l'action sont construits et transmis dans des espaces distincts faisant l'objet d'une valorisation sociale inégale, ils sont dépendants des institutions qui les créent : « *l'histoire des savoirs est aussi une histoire des institutions, c'est à dire de la mise en*

¹La profession médicale en est un exemple.

²A. Abbott, *The system of professions*, University of Chicago Press, 1988, cité par D.H. Hargreaves in *La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins : une analyse comparative*, document OCDE, société du savoir et gestion des connaissances, 2000.

scène et en œuvre des liens si puissants du pouvoir et du savoir » [J. Beillerot, 2002, p. 19].

Certains espaces (les laboratoires de recherche) sont légitimés socialement en tant qu'instances de création de savoirs, les savoirs y sont construits selon un type de procédures répondant à une démarche scientifiquement codifiée, ils portent sur des faits observables et ont pour but de les expliquer, ils sont à visée compréhensive. D'autres espaces (les centres de formation) le sont également en tant que lieu de transmission de savoirs théoriques et de savoirs issus de la « théorie pratique³ » prenant la forme de procédures, de règles, de normes, ils disent ce qui doit être fait, et comment le faire, discours « prescriptif » et prédictif guide pour l'action qui ne dit rien sur le quoi faire en situation. Ainsi le savoir en tant qu'énoncé, désigné également par le terme de savoir « déclaratif » en tant que « savoir que », diffère du savoir « procédural » en tant que « savoir comment ».

L'espace de l'action professionnelle n'est pas légitimé en tant que lieu de production de savoirs mais en tant que lieu de mobilisation des savoirs acquis dans d'autres espaces. Ainsi, dans cette conception, les savoirs théoriques et les savoirs techniques et méthodologiques professés demandent à être mis à « l'épreuve » de l'action afin d'être « réappropriés⁴ » et intégrés dans le répertoire des connaissances mobilisées par les praticiens dans une visée opératoire.

Au praticien en situation d'effectuer l'articulation nécessaire, les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux permettent de « travailler » la pratique, ils deviennent des moyens à son service.

1.2. UNE LOGIQUE DIFFÉRENTE POUR LÉGITIMER LES SAVOIRS CONSTRUITS DANS L'ACTION

Des chercheurs, depuis une vingtaine d'années, s'intéressent à la production de savoirs dans le cadre de la pratique, leurs travaux montrent que les acteurs dépassent largement la simple application des savoirs formalisés et transmis en construisant d'autres types de connaissances, grâce à la réflexion en cours d'action puis sur l'action.

Cette orientation redonne aux professionnels le statut de concepteurs dans la construction de leurs connaissances. Elle s'inscrit dans une approche socio-constructiviste des apprentissages qui contribue à transformer conjointement les acteurs de l'action et les modèles de l'action. Cette approche questionne la hiérarchisation des savoirs. En effet, dans cette optique, la conception de l'action, du fait de l'unicité et de la complexité des situations, dépasse celle de l'exécution des techniques et de l'application des savoirs théoriques.

L'acte professionnel n'est plus envisagé en terme de résolution de problème, mais en terme de recadrage, voire de reconstruction de situation. La redéfinition de la situation est un processus complexe qui nécessite un cheminement réflexif : catégorisation, sélection des éléments, contextualisation, identification des buts et des moyens à utilisés, construction du sens. Il s'effectue sur la base des connaissances antérieures, qu'elles soient théoriques ou issues de l'expérience, qui sont confrontées à la nouveauté de la situation par effet de comparaison. Le sujet confronté à une situation nouvelle va activer une structure de connaissances préexistantes à partir de laquelle il va traiter l'information. Base de construction mentale qui lui sert à déterminer la réponse à produire dans une situation spécifique. (E. Bourgeois, J. Nizet, 1997 p. 24-44).

La notion de conservation ou d'invariant opératoire renvoie à ce processus et repose sur le principe selon lequel « *un concept n'est pas d'abord transmis ou appris, il est d'abord construit par un sujet* » (P. Pastre, 1999, p. 14). Partant de la thèse de Piaget selon laquelle « *l'action est une connaissance autonome* » et qu'elle comporte une organisation propre qui peut faire l'objet d'une démarche d'intelligibilité, il est donc possible de s'appuyer sur l'organisation interne de l'action pour effectuer une double lecture : « *dans le réel, on trouve des actions matérielles, avec des relations de causalité ; dans la représentation, on trouve des opérations mentales, reliées par des implications signifiantes* » [P. Pastre, 1999, p. 15].

³Au sens que lui confère Durkheim lorsqu'il étudie la pédagogie : « Elle réfléchit aux systèmes d'éducation en vue de fournir à l'activité d'éducation des idées qui la dirigent...elle réfléchit sur les procédés d'action qui sont employés » in l'éducation morale, Paris, PUF, 1963, Nouvelle édition.

⁴ Le concept de réappropriation fait référence aux travaux de M. Corbillon, (1996), note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X Nanterre

La mise en représentation de l'action permet une prise de distance offrant des potentialités d'anticipation et d'élaboration de stratégies d'ensemble. Ce processus cognitif dépasse de ce fait la simple démarche de résolution de problèmes. D'autres auteurs s'appuyant sur cette théorie introduisent l'idée d'une « conceptualisation » au cœur même de l'action en affinant le concept de schème de J. Piaget : « *Un schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite associée à une classe de situations. Un schème peut être une procédure assez étroitement organisée dans son déroulement..., mais il peut aussi recouvrir une variété de procédures ou de sous-schéme alternatifs...* » [Vergnaud, 1998, pp. 274-292].

Ils montrent que l'organisation de l'action efficace repose entre autre sur des concepts et des théorèmes en actes et sur des invariants opératoires, qui gardent cependant un caractère implicite et nécessitent une démarche d'analyse de l'activité par les acteurs et/ou des chercheurs pour les identifier. L'action est donc organisée au niveau conceptuel : « *C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances en acte du sujet, c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire*⁵ »

La théorie de la « science action » repose sur les mêmes fondements : l'action recèle des savoirs et la réflexion sur l'action permet d'y accéder. Elle s'est attachée à décrire finement cette dynamique fondée sur un mouvement d'aller-retour du particulier au général qui permet de rendre explicite : le « *savoir caché dans l'agir professionnel* » ou « *savoir tacite* » ou encore « *savoir en cours d'action* ».

Schön définit cette démarche par l'expression de « conversation avec la situation » : « *... c'est la qualité de cette conversation et la direction qu'elle prend qui permettent au praticien de juger si le problème a été bien ou mal posé...* ». Ce cheminement réflexif s'enrichit par la mise à l'épreuve de cette construction dans l'action, il s'agit d'en vérifier la validité : les définitions du problème et les moyens pour le résoudre constitueront des hypothèses que le praticien confirmera ou non. L'expérimentation et la réflexion sur l'action sont alors des creusets pour la construction de connaissances d'action que le praticien intégrera dans son répertoire. L'action et la réflexion sur l'action deviennent source de connaissance.

Ainsi, selon cette approche une « théorisation » de la pratique par leurs auteurs rend possible une construction de savoirs qui associés au terme d'action, présentent un certain nombre de caractéristiques. Dans le cadre d'une activité discursive collective sur les pratiques professionnelles (description adressée des actions soutenue par une réflexion collective) ils prennent la forme d'énoncés relatifs à l'action efficace. Nous ferons l'hypothèse que leur potentialité de communication permet leur mise en débat.

Cette énonciation engagerait un processus d'objectivation et de validation par son auteur. Ces savoirs d'action constituent une base de réflexion pour l'élaboration d'une définition du savoir professionnel. Si nous faisons l'hypothèse qu'il se construit à partir de la réflexion sur les actes professionnels, il comporterait une visée pragmatique qui prédominerait sur la visée heuristique.

1.3. Vers une définition du savoir professionnel

Afin de poursuivre cette réflexion sur le savoir professionnel, nous convoquerons plusieurs auteurs qui ont travaillé à définir le concept de « savoir ». Pour E. Charlon il s'agit de « *connaissances acquises par l'étude ou l'expérience qui, après formalisation, sont devenues communicables* » [Charlon, 1996, p. 147]. Dans ce premier énoncé nous remarquons que la notion de connaissance est liée à l'individu, la notion de savoir implique une formalisation et une communication, donc une extériorité et une mise en publicité.

Cette distinction est également formalisée par J.-M. Barbier lorsqu'il met l'accent sur l'utilisation polysémique du terme savoir « *la langue française utilise la notion de savoirs à la fois pour désigner des réalités extérieures aux individus, des énoncés, que l'on pourrait appeler savoirs objectivés [...] et des réalités qui au contraire ne seraient pas dissociables de leur support physique et psychique, comme par exemple des savoirs faire ou des savoirs être que l'on pourrait désigner comme des savoirs détenus...* » [Barbier, 2001].

⁵ Vergnaud, La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des mathématiques, 1990, p.136

Nous retrouvons cette différenciation dans les travaux de J. Beillerot lorsqu'il construit deux définitions du savoir afin de rendre compte de sa dimension sociale « symbolique plurielle » et de sa dimension individuelle et singulière :

– « *Savoirs : Ensemble d'énoncés et des procédures socialement constitués et reconnus. C'est par l'intermédiaire de ces savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme.* »

« *Savoir (substantif) : Ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (limitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc.), le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. Tout savoir individuel est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatisé d'un savoir absolu.* » [Beillerot, 2002, p.17]

1.4 Le savoir, un construit social

« *Il n'y a de savoir que produit dans une confrontation interpersonnelle* » [Charlot, 1997, p.70], affirme B. Charlot, c'est en ce sens qu'il entre dans l'ordre de l'objet, voire du produit communicable et peut devenir de l'information disponible.

La définition des savoirs objectivés construite par O. Galatanu et J.-M. Barbier permet d'y adjoindre la dimension de valorisation sociale : « *Un savoir objectivé est une représentation ou un système de représentation ayant donné lieu à un énoncé propositionnel, valorisé socialement par un jugement de vérité, ou par un jugement d'efficacité. Le savoir objectivé est jugé soit vrai ou faux soit efficace⁶* ». Définition que nous mettrons en perspective avec celle élaborée par R. Wittorski : « *Nous définirons un savoir comme étant « un énoncé communicable socialement validé » (en référence aux travaux menés par un groupe de recherche sur les savoirs d'action au Cnam). Il s'agit donc d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée...* ».

Ainsi l'objectivation d'un savoir est fortement liée à sa reconnaissance sociale et au statut que lui accordent les acteurs individuels ou collectifs. Ce savoir fait préférentiellement l'objet d'une circulation dans un groupe social donné où il s'est imposé comme le plus juste ou le plus vrai mais sa légitimité n'en reste pas moins relative. J. Beillerot le rappelle « *...la multiplicité des savoirs construits, n'élimine jamais la lutte pour la légitimité de chacun d'eux, la lutte pour la domination.* » [Beillerot, 2002, p. 17]. Les savoirs en tant que construits sociaux sont souvent associés à des mouvements d'émancipation pour des groupes qui visent à asseoir leur légitimité en revendiquant des savoirs propres : « *les savoirs n'existent que dans leur réalité historique et sociale, n'existent que dans des oppositions et des conflits et partant, les savoirs sont multiples et concurrents. En observant encore qu'ils sont constitutifs d'identités collectives, on se rappelle alors qu'ils témoignent d'une représentation du monde, et ne sont rien moins que socialement engagés.* » Nous retrouvons ici la fonction symbolique jouée par le savoir expert, sur laquelle s'appuie une profession pour légitimer sa pratique.

Nous retiendrons de ces définitions que les savoirs prennent la forme d'énoncés provisoirement stabilisés, reconnus socialement dans des espaces distincts et valorisés différemment en fonction de leur validité conférée par un statut de vérité ou d'utilité.

Néanmoins, ceci n'exclut pas le fait que des savoirs construits scientifiquement peuvent être investis dans les pratiques et prennent ainsi le statut de « savoirs d'action ». Tout dépend de l'utilisation qui en fait et du type de rapport que le sujet entretient avec la situation. B. Charlot insiste sur ce fait en interrogeant la pertinence de la construction de catégories pour spécifier les savoirs : « *Le savoir n'existe qu'en des formes spécifiques. Mais l'erreur consiste à croire que ce sont les formes spécifiques d'un objet naturel qui se nommerait « savoir », alors que ce sont des formes spécifiques de rapport au monde [...] Autrement dit, c'est le rapport à ce savoir qui est « scientifique » ou « pratique », et non ce savoir lui-même.* » [Charlot, 1997, p. 71-72].

⁵ O Galatanu, J.M. Barbier.

1.5. Modalités de production et de validation professionnelle des savoirs mobilisés dans l'action

Les connaissances mobilisées dans le cours des actions professionnelles sont-elles énonçables par les sujets dans un travail réflexif sur l'activité ? Dans ce cadre, peuvent-elles faire l'objet d'un débat et d'une validation collective ? Sur quels critères ? A l'occasion de cette énonciation (extériorisation et mise en objet) changent-elles de statut ? Peut-on parler de construction de savoirs élaborés à partir d'énoncés sur l'activité professionnelle ?

Comme nous l'avons vu plusieurs disciplines s'appuyant sur des référents théoriques et sur des techniques d'expérimentation divers montrent que l'analyse de l'activité permet d'identifier des « concepts organisateurs de l'action » structurés en réseau du fait de leur multiplicité. Dans le cadre de situations soumises à une dynamique comportant de nombreuses variations, il semble néanmoins possible, grâce à une analyse fine, d'en dégager des constantes transposables et applicables à des classes de situation. Ainsi, les connaissances construites ou mobilisées dans l'action peuvent faire l'objet d'une énonciation par les auteurs de l'action dans le cadre d'une activité discursive. Cette communication leur confère « *une existence sociale distincte de leur énonciateur ; ils sont conservables, cumulables ; ils supposent la mobilisation de signes [...] ils apparaissent dans le cadre d'échanges avec d'autres acteurs, in presentia, ou à distance et en différé...* » [Debris, 2004, p. 22]. Le « groupe de savoirs d'action » du Cnam a mené plusieurs recherches ayant pour objet l'énonciation des savoirs d'action et a construit une définition qui s'est révélée opératoire pour la recherche : « *Savoirs d'action : énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par les acteurs-énonciateurs eux-mêmes* ». [Debris, 2004, p. 320]

1.6. Définition du savoir professionnel construit pour l'étude

A ce stade, il semble envisageable d'aborder la question des définitions du savoir professionnel. La première, très générale, propose : connaissances mobilisées ou construites au cours de l'activité professionnelle, leur validation par une profession leur confère le statut de savoir, ainsi se constitue le système d'expertise.

R. Wittorski a construit pour cette étude deux définitions l'une des savoirs professionnels et l'autre des savoirs d'action qui comportent l'intérêt pour la démarche de mettre l'accent sur le lien entre ces deux formes d'expression et de validation des savoirs :

« – *Les savoirs professionnels sont des énoncés traduisant des compétences ou schèmes d'action validés par les éducateurs comme étant communs au groupe professionnel. Ces schèmes sont susceptibles d'être reconnus comme vrais, efficaces et légitimes par tous les titulaires d'un même métier (Éducateur PJJ en MO). Les savoirs professionnels sont donc spécifiques à un métier et donc le singularisent (par rapport à d'autres métiers).*

– *Les savoirs d'action sont des énoncés traduisant des mises en œuvre singulières des savoirs professionnels. Ces mises en œuvre sont susceptibles d'être reconnues comme singulières et représentatives des différentes situations professionnelles vécues/rencontrées par les titulaires d'un même métier.* » [Wittorski, 2003]

Les savoirs professionnels et les savoirs d'action relèvent dans ce cadre d'une logique de l'action et d'une logique de compréhension sur l'action. Pour le savoir professionnel, il convient d'y associer la logique de légitimation d'une expertise professionnelle. Ces différentes définitions ont constitué des repères importants pour l'analyse des énoncés produits dans le cadre de l'analyse réflexive des éducateurs. Afin de saisir le processus de leur construction, il est nécessaire de spécifier la logique de l'action avant d'introduire la logique de la compréhension sur l'action. Pour ce faire, nous apporterons quelques éléments de définition sur la pratique professionnelle en lien avec les notions d'action et d'acte.

1.7. La notion de « pratique » : éléments de définition

Compte tenu de la dimension complexe de cette notion particulièrement difficile à saisir, notre choix s'est orienté sur une sélection de définitions qui met l'accent sur :

– la transformation conjointe de la réalité et du sujet « *processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain* », « *il n'est guère possible de séparer*

l'image que se fait un opérateur d'une opération, de l'image qu'il se fait de lui-même dans cette opération ». Il s'agit donc « *d'un lien existant entre un sujet humain et une transformation précise de son environnement physique, social ou mental.* » J.-M. Barbier, [Barbier, Galatanu, 2000, p. 19-20] ;

– l'aspect double de sa dimension : « *d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoquées.* » pour J. Beillerot [Beillerot, 1998 in Blanchard-Laville, Fablet, p. 20] et J.-F. Blin « *on distingue des "pratiques insituantes" et des "pratiques signifiantes" » car les pratiques professionnelles présentent toujours la double face de l'institué – fondées dans les normes, les règles et les rôles – et de l'instituant infiltré dans les espaces non contrôlés de l'organisation* » [Blin, 1997 p. 142] ;

– les finalités « *Toute pratique vise une fin, met en œuvre pour l'atteindre un certain nombre d'actes et de savoirs et s'exerce dans une situation où se produisent de nombreuses variations [...] Les savoirs à l'œuvre dans une pratique valent par leur pertinence vis-à-vis de cette pratique, c'est-à-dire leur capacité à servir d'instrument pour atteindre la fin poursuivie* » pour B. Charlot [Charlot, 1979] ;

– la dimension psychosociale, toute pratique est valorisée socialement et fait l'objet d'une implication affective pour P. Bourdieu dans *Le sens pratique* ;

– la complexité de ses composantes :

« – *de l'action consciente, intentionnelle et rationnelle*

– *de la mise en œuvre de recettes réglées par des normes*

– *de l'improvisation en situation d'urgence*

– *du bricolage en cas de ressources inadéquates*

– *de la routine pour une économie de fonctionnement*

– *de la stratégie pour répondre à des enjeux identitaires*

– *de la tactique utilisant le braconnage et la ruse pour créer* » pour J.-F. Blin. [Blin, 1997, p. 142] ;

– l'association dialectique de ses quatre dimensions : téléologique (les valeurs et les finalités⁷), stratégique, normative et dramaturgique

Nous retiendrons de ces définitions qu'une pratique est constituée d'actes et d'actions finalisées qui visent une transformation conjointe de la réalité et du sujet actant dans un contexte soumis à de nombreuses variations : « *Une analyse du travail humain aborde nécessairement cet aspect, notamment dans les métiers qui jonglent avec le temps, les événements et l'incertitude [...] En affirmant qu'enseigner, c'est agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude* [Perrenoud, 1996a], *j'inscrivais l'imprévu dans la structure même du métier de professeur...* » [P. Perrenoud, 1999]. Cette citation peut s'appliquer plus généralement aux métiers centrés sur la relation de service.

1.8. Une pratique est constituée d'action et d'actes

Un certain nombre d'auteurs qui ont travaillé sur cette notion s'accordent sur les caractéristiques et les définitions suivantes : l'action est située, contingente et singulière. Elle peut être définie comme l'ensemble des phénomènes qui, aux yeux du sujet, constituent une unité significative de ses activités. En tant que telle, elle peut faire l'objet d'un récit et être soumise au débat.

L'action forme une organisation singulière d'activités pour l'acteur concerné. « *Elle est habituellement la mobilisation d'une combinaison inédite de routines, les notions de routine (intériorisation d'une séquence d'activité) et d'inédit (combinaison non expérimentée) n'ayant de sens que par rapport à l'acteur concerné, et plus particulièrement à ses expériences antérieures, et par rapport aux traces supposées (structures opératives) qu'elles ont laissées dans sa personnalité* » [Barbier, Galatanu, 2000, p.18].

L'action constitue une intervention sur des processus déjà en cours. Dans le champ de l'ergonomie M. de Monmoulin introduit dans cette définition l'intentionnalité de modification et de transformation du réel « *Intervention dans le but de modifier un état des choses, soit en vue d'initier une transformation, soit en vue d'arrêter une transformation en cours, soit en vue d'empêcher une transformation qui risquerait de se produire si on n'intervenait pas* » [Montmoulin, 1995].

⁷Dans l'acception retenue par B. Bouquet : visée idéale, référents éthiques, idéologiques, moraux...) Vie sociale n°4/2003, p83

L'action engage un travail de mise en représentation qui touche de façon interactive l'organisation d'activités prévues ou réalisées par le sujet agissant, et les rapports avec l'environnement [Pastré, 2002, p. 9-17]⁸. Le sens de l'action, constitutif du projet, est fondé sur des représentations anticipatives et prospectives. L'action est donc finalisée : « *processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est à dire à un processus soumis à un but conscient* » (A.Léontiev, trad. Fr. 1984)⁹.

L'action est constituée d'actes : « *Une action comporte généralement plusieurs actes qui constituent des unités isolables de l'action* ». (M. de Monmoulin, 1995). Ils en constituent les traces tangibles et observables (traces de gestuelle, traces de langage) : « *la notion d'acte au sens courant privilégie l'objectivation de l'activité concernée. Un acte se constate, s'établit, il désigne ce qui a été fait, et qui laisse une trace, un produit ; il subsiste après avoir été posé et même observé. Il peut être défini comme une activité accomplie par un sujet humain.* » [Barbier, O. Galatanu, 2000, p. 17]. Certains auteurs mettent l'acte au centre de leur définition de l'action, pour Gérard Mendel cette terminologie disparaît au profit du pré-acte, de l'acte et du post-acte. Il n'y a pas d'action à proprement parler sans un engagement acté. Privée de l'acte, l'action ne serait alors qu'un projet, une intention : « *C'est dans l'acte, et uniquement dans l'acte que l'être humain est amené à « prendre acte » de la dimension d'une réalité étrangère à son moi qui résiste très déplaisamment à ses désirs, à ces concepts, à ses théories, à ces projets* » [Mendel, 1998, p.14].

L'action intègre donc des composantes physiques observables (déplacement, gestuelle, acte de langage...) et des processus mentaux échappant à l'observation (objectif, stratégie, mobilisation de connaissance, affects, prise d'information et sélection d'information, construction d'hypothèse, anticipation de résultat, prise de décision, planification et contrôle...). Inscrite dans un contexte social, certains auteurs parlent de « prédétermination » ou de « surdétermination » de l'action, elle est néanmoins pour un sujet un instrument concret de transaction entre le monde subjectif et le monde de la réalité objective. L'aspect observable de l'action peut revêtir des directions inattendues et montrer des éléments relevant a priori d'une logique irrationnelle. Ainsi, c'est en recueillant les discours des acteurs, qu'il est possible d'accéder au sens construit dans l'agir, de pouvoir saisir selon J.-M. Barbier les « *procès de conduite* » et les « *procès affectifs* » [Barbier, 1996, p.34]¹⁰.

Ce sont ces actes qui seront convoqués, mis en débat au cours du travail d'analyse de l'activité. A travers ses évocations et ce retour réflexif sur l'action passée s'expriment les ressentis, les stratégies, les valeurs, les idéologies qui la structure. Les travaux qui portent sur les notions d'action et d'acte font état de la multiplicité des éléments mobilisés dans le cours de l'action. Ils montrent que :

- d'une part la conception de l'action, du fait de l'unicité et de la complexité des situations, dépasse celle de l'exécution des techniques et de l'application des savoirs théoriques ;
- d'autre part l'action est appréhendée du point de vue de la subjectivité des acteurs et du sens construit dans l'agir. Ainsi les actes professionnels sont inférés au sens que chaque acteur donne à son environnement et au contexte dans lequel il agit – construction en perpétuelle évolution – en fonction de son histoire, de ses expériences, de ses systèmes de valeurs...

Les actions professionnelles seraient donc à appréhender dans l'interaction entre :

- une situation : complexité mouvante constituée de relations sociales instables dans un contexte évolutif mais néanmoins situé historiquement ;
- une construction du sens de la situation perçue comme événement unique, non divisible et non séparable du contexte.

⁸ « Il y a dans le travail une part irréductible de création, c'est à dire d'adaptation aux événements, que ce réel du travail ne se réduit jamais à ce qu'on peut en planifier » P. Pastré, L'analyse du travail en didactique professionnelle, Revue Française de pédagogie, N°138, 2002, pp.9-17

⁹ A. Léontiev, Activité, conscience, personnalité, Moscou, Edition du progrès, 1975, p 113

¹⁰ J.M. Barbier désigne par le terme de « procès de conduite » les gestes mentaux accompagnant une pratique, nous en avons évoqué certains (objectif, projet, évaluation, planification...) et celui de « procès affectifs » : « l'ensemble des phénomènes de type plaisir/déplaisir, satisfaction/souffrance accompagnant une pratique et indissociablement l'image de soi, individuelle ou col-

1.9. Mettre en mots sa pratique professionnelle : un discours adressé à autrui engageant une mise en objet de l'activité

Vers une construction de sens

Cette approche permet de saisir la complexité du discours tenu sur l'activité professionnelle par leurs auteurs : comme expression d'une reconfiguration située à partir de la représentation des activités passées, elle intègre l'expression des ressentis, des connaissances mises en œuvre, la description du contexte de l'action, l'influence du contexte sur l'orientation donnée à la pratique, les limites et le cadre de l'action (limites personnelles, évaluation de la potentialité des personnes accompagnées, missions du service...), les intentions, les objectifs, le projet, les actes posés, les résultats et les effets. Ces éléments sont généralement imbriqués dans le discours et structurés par une logique singulière, subjective et intime dont le sens échappe souvent aux interlocuteurs et à l'auteur lui-même. Cette imbrication se fonde sur de forts liens de cohérence qu'un sujet construit sur la base de trois catégories de représentation : sa représentation de l'action elle-même, la représentation de lui-même comme sujet agissant, sa représentation de l'environnement significatif.

Pour engager une construction du sens et permettre la réflexion sur l'action une prise de distance est nécessaire. La fonction du langage est grandement convoquée sur cet aspect par de nombreux auteurs : « Nommer (en quelque langage que ce soit), c'est [...] distinguer dans un ensemble. Par-là même, c'est aussi le début d'une distance du sujet par rapport à lui-même et par rapport à son objet, puisque nommer c'est créer une distinction entre celui qui nomme et ce qui est nommé ». [P. Vermersch, 1989, p. 123-131]¹¹. Cependant cette prise de distance semble ne pouvoir s'effectuer pleinement dans le cadre d'une réflexion entre le sujet et lui-même.

La référence aux autres, y compris dans la relation de soi à soi, est omniprésente pour permettre le passage de la conscience immédiate à la conscience réfléchie, dans un mouvement de prise de distance : « autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même [...] par l'apparition même d'autrui, je suis en mesure de porter un jugement sur moi-même comme sur un objet... » [Sartre, 1943 rééd. 1994, p.265-266], dans cette conception l'attitude réflexive n'est pas un simple rapport de soi à soi.

L'introduction de tiers réel (singulier ou collectif) et de tiers symbolique est jugée indispensable par de nombreux auteurs pour qu'un acteur ait accès à la connaissance de sa pratique dans une acception de construction de sens. Cette production de sens appelle des précisions : il semble en effet nécessaire de différencier le sens donné par le sujet à son action (accès au but et au mobile de l'action) qui se construit par la mise en relation de sa représentation de la situation avec un système de référence, de ce qui fait sens dans cette situation pour le sujet en relation avec son histoire personnelle, de ce qui est signifiant pour le sujet c'est à dire sa compréhension de la situation dans une démarche d'intelligibilité (production de connaissance permettant d'éclairer d'autres situations.)

Ainsi J.- M. Barbier propose de distinguer la conceptualisation inscrite dans le domaine sémantique du sens, de la formalisation qui relève plus spécifiquement de la construction d'une offre de signification. La méthodologie de la présente recherche visait à faire émerger pour chaque situation évoquée le sens donné par les éducateurs à leur action, puis d'engager par les débats collectifs une démarche d'intelligibilité pour qu'ils puissent produire des connaissances sur leur activité en milieu ouvert afin d'élaborer ensuite collectivement une offre de signification adressée à leur communauté de pratique par la construction de savoirs d'action et de savoirs professionnels.

Avant d'engager le travail réflexif collectif, la première étape de communication de l'activité professionnelle adressée à un tiers semble incontournable puisqu'elle permet¹² de délier le sujet de la transformation qu'il opère sur son environnement ou autrement dit de séparer l'image qu'il se fait de son activité professionnelle, de l'image qu'il se fait de lui-même dans cette activité. Il se dégage de la situation, ne faisant plus corps avec elle, il en devient l'observateur. En effet, le travail d'analyse s'avère ensuite très

¹¹P. Vermersch, (1989) Expliciter l'expérience, Apprendre par l'expérience, Education permanente, n° 100/101, pp 123-131

¹² En référence à la citation de J.M. Barbier citée à propos de la définition de « pratique » (2000)

difficile et souvent douloureux lorsque les professionnels n'ont pas réalisé cette démarche de mise à distance qui transforme leur travail en objet sur lequel ils peuvent porter un regard nouveau et en apprécier les modalités de mise en œuvre. Ici réside la différence entre l'auto évaluation et l'évaluation de l'activité. Pour susciter cette communication, le cadre proposé doit leur fournir des garanties d'absence de jugement, de confidentialité et s'inscrire dans une démarche volontaire. Le contrat de communication posé lors de l'entretien d'explicitation se fonde sur ces principes. Ainsi, les professionnels peuvent s'engager dans le récit. Délivrés de la préoccupation de l'agir et guidés par la technique de l'entretien d'explicitation, ils peuvent prendre la mesure de la complexité de la situation en repérant les éléments en interaction. Ils accèdent également aux éléments implicites de l'action en décomposant un moment singulier de leur vécu professionnel perçu « naturellement¹³ » comme une totalité qui leur paraissait insécable en : prise d'information, mode de traitement de ces informations (élaboration d'hypothèse en cours d'action et prise de décision), modalité d'action, identification de moments critiques, émotions et gestion des émotions, savoirs d'action...

Les travaux de P. Vermersch se fondent sur ces constats. Il met également l'accent sur deux difficultés d'ordre psychologique en soulignant l'importance d'un processus de prise de conscience pour l'accès au vécu professionnel : « la première difficulté est que l'action est une connaissance autonome, et que le sujet pour réussir son action n'a pas besoin de savoir qu'il sait. C'est à dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscientisé les moyens de sa réussite, pour réussir. La seconde [...] suppose la possibilité du rappel du vécu de l'action d'une situation passée. A quelle condition et en fonction de quel modèle théorique qui donne sens à la solution possible que représente la mémoire concrète¹⁴ ? »

La technique de l'entretien d'explicitation qu'il a construite permet de dépasser ces difficultés ; il s'agit d'un accompagnement à la prise de conscience du vécu professionnel par les sujets eux-mêmes. Cet aspect étant particulièrement développé dans une partie de ce document, nous ne revenons pas dessus mais nous mettons l'accent sur la distinction que P. Vermersch opère entre réfléchir le vécu et réfléchir sur le vécu : « Dans le premier cas, il s'agit du passage au plan de la représentation d'un contenu qui n'était qu'agi. Dans un second cas, c'est prendre pour objet de réflexion le contenu de la représentation, lui-même produit du réfléchissement de l'agit. C'est la distinction, pour nous essentielle, entre abstraction réfléchissante et abstraction réfléchie : la première s'alimente au niveau du vécu et produit des objets de pensée plus ou moins conceptualisés, plus ou moins thématiques (c'est à dire inscrits dans un discours) et la seconde opère à partir du produit de cette première activité¹⁵. »

Dans la dynamique du déroulement de l'étude, nous avons qualifié cette première mise en mots descriptive de phase d'objectivation¹⁶.

Grâce à celle-ci, les praticiens disposent de connaissances plus précises sur la diversité singulière, la richesse, la contingence de leurs propres activités. Elle correspond à la première étape de cette étude : recueillir des données précises et fines sur l'activité des éducateurs PJJ en milieu ouvert.

La deuxième phase en prenant appui sur ces « objets de pensée plus ou moins conceptualisés » vise, au moyen d'un dispositif construit spécifiquement pour l'étude, à positionner les professionnels dans une posture « d'abstraction réfléchie ». Pour ce faire chacun d'entre eux a été destinataire de la transcription intégrale de ses entretiens d'explicitation (deux ou trois entretiens d'une heure et demi environ par professionnel). Compte tenu du positionnement étique adopté par les chercheurs, ils ont eu l'opportunité de retirer des passages d'entretien qu'ils ne souhaitaient pas mettre en débat au niveau collectif. Il est à noter qu'aucun d'entre eux n'a utilisé cette possibilité. L'idée première était de faire « circuler » l'intégralité du matériau recueilli auprès de tous les professionnels. Cependant compte tenu de la quantité (3 entretiens exploratoires et 29 entretiens de recherche donc environ une quarantaine d'heures d'enregistrements transcrits) il nous a semblé peu pertinent de leur adresser l'ensemble du matériau recueilli lors de cette première phase, la charge de travail s'avérant considérable entre les séances de réflexivité collective sans qu'ils soient déchargés de leur service habituel. Néanmoins, il nous a semblé incontournable de partir de leurs énoncés produits lors des entretiens sans opérer de modifications tant sur la forme

¹³ en référence au sens phénoménologique de « l'attitude naturelle »¹² En référence à la citation de J.M. Barbier citée à propos de la définition de « pratique » (2000)

¹⁴ L'entretien d'explicitation, 4ème édit 2003, p 71-72.

¹⁵ L'entretien d'explicitation, 4ème édit 2003, p 79.

¹⁶ S. Debris, Enjeux de savoirs et savoirs en jeu en analyse de pratique, Education permanente N°161 2004

que sur le fond, excluant de fait le procédé de résumé qui inclus intrinsèquement une part d'interprétation sur le discours produit. Il s'agissait alors de trouver une méthodologie qui s'adapte à ces exigences pour la seconde phase.

1.10. Une posture réflexive collective : de la conceptualisation à la formalisation

De la conceptualisation...

Ce processus « de la conceptualisation à la formalisation » appliquée à la pratique professionnelle se heurte selon de nombreux auteurs à des difficultés de mise en œuvre et ne peut s'effectuer que dans un cadre garanti par une méthodologie rigoureuse. Gérard Vergnaud insiste sur ce fait lorsqu'il met en lien l'explicitation et la théorisation : « *la mise en mots des connaissances-en-acte est difficile. Leur organisation en systèmes théoriques, grâce à l'explicitation, au débat avec autrui et à la formalisation, est encore plus difficile* ». [Vergnaud1998, p. 274-292].

Un des objectifs de la démarche étant à terme de construire des savoirs professionnels sur la pratique, il était nécessaire d'opérer une réduction méthodologique compte tenu de la diversité, du nombre des situations et des modalités d'action énoncées. Pour ce faire, un choix était à réaliser entre plusieurs options méthodologiques. Opter pour des démarches classiques dans la recherche scientifique en sciences sociales en effectuant une réduction épistémologique complétée par une réduction méthodologique¹⁷. Dans cette optique il revient aux chercheurs de réduire la richesse du singulier, la diversité des nuances et l'incertitude des étapes de l'élaboration puis en fonction de la finalité de l'étude de construire des indicateurs simples et mesurables de la conduite. Le choix méthodologique retenu s'écarte de cette orientation. Les chercheurs ont adopté une posture d'accompagnement méthodologique et apporté une aide logistique (organisation concrète des séances de travail, mise à disposition du matériel, compte rendu de réunion...) permettant ainsi aux praticiens de s'engager dans une attitude réflexive. La deuxième phase de la recherche relève donc plus particulièrement du modèle du « praticien réflexif » qui trouve ses racines dans les travaux du philosophe américain John Dewey, développé dans les années 50 par Karl Lewin dans le champ de la psychologie sociale. Afin de promouvoir « une science de la pratique » il développe la recherche-action : il s'agit de construire un cadre favorisant le travail interactif entre praticiens et chercheurs, ces derniers proposant un accompagnement structurant. Dans cette orientation, les travaux plus récents de D. Schön et C. Argyris ont donné naissance à l'appellation de « pratique réflexive ». Le travail d'un groupe de praticiens engagés dans une posture de « praticien réflexif » leur permet de se dégager de la part subjective et contingente de la mise œuvre singulière de leur activité pour engager un travail de conceptualisation. Il s'effectue en identifiant dans des modalités singulières les points de convergence et de divergences, les techniques utilisées, les références construites dans l'expérience, les freins ou des empêchements à l'activité. Cette phase d'échanges prend la forme d'un débat contradictoire qui est souvent soutenue par des exposés d'exemples présentant une similitude avec l'exposé initial. Cette similitude ou cet « écho » porte conjointement sur la classe de situation et la modalité d'action. Les participants accèdent par ce biais à une représentation collective sur le type de situation et ses modalités de traitement.

La phase de la confrontation des pratiques débouche sur une « théorisation » de l'action dans la mesure où l'analyse dépasse les cas et les expériences concrètes individuelles et tend vers un consensus sur certaines conduites. Consensus qui n'est pas toujours verbalisé au cours des débats entre professionnels¹⁸. En effet, « *plus un objet est significatif, plus les arguments sont partagés et moins une discussion de groupe a de chance de déboucher sur un consensus exprimé*¹⁹ ». Ici l'accompagnement proposé par les chercheurs vise à le rendre explicite par les praticiens. Nous avons montré dans nos recherches [Debris, 2000, 2006] qu'il s'agissait de la « phase clef » de l'analyse de l'activité en terme d'effets produits sur l'évolution des pratiques et la construction de savoirs sur l'action et pour l'action.

Avoir accès à des mises en œuvre de l'activité de ses pairs dans un métier où l'exercice est vécu principalement sur un mode solitaire est toujours une découverte importante pour les praticiens. Il s'agit en fait d'une double découverte. La première porte prioritairement sur l'accès à l'activité cognitive en cours

¹⁷ P. Vermersch, psycho phénoménologie de la réduction version 3 2001

¹⁸ S. Debris « L'analyse de pratiques en médecine générale. Enjeux de savoirs et savoirs en jeu », Education permanente N° 161 2005

¹⁹ S. Moscovichi, W. Doise, 1992, pp.243-273

d'action par définition non observable (prises d'information, traitement de l'information, prise de décision), puis sur les actes posés. La deuxième concerne la reconnaissance d'un partage de certains modes de traitement des situations dans leur communauté de pratique (mêmes modalités pour les prises d'information, même mode de traitement cognitif et actes posés présentant une grande similitude) alors qu'ils avaient une représentation de l'exercice du métier sur un mode singulier et intuitif.

Cette démarche d'analyse permet aux acteurs de débattre sur les questions de métier (culture et identité professionnelle) et de construire une intelligibilité de l'action dans les domaines où les théories scientifiques sont absentes ou inopérantes. Elle engage les sujets dans une activité d'élaboration et d'interprétation au sens de M. Weber : explication compréhensive de la dimension subjective des conduites.

G. Vergnaud et P. Pastré la spécifient par le terme de « conceptualisation » productrice de représentation²⁰ et de signification : « *La conceptualisation [...] est animée par un effort constant d'abstraction, fait de désincorporation (mise à distance du sujet par rapport à la situation où il est engagé) et de décontextualisation, elle vise à repérer des relations stables qui deviendront des savoirs [...] c'est grâce à la compréhension d'un certain nombre d'intrigues que les opérateurs vont pouvoir, par abstraction, construire des relations de signification* »²¹.

Méthode construite pour favoriser la conceptualisation

Comme nous l'avons souligné précédemment une pratique professionnelle se caractérise par sa complexité, sa contingence, sa subjectivité, son opacité, sa dimension implicite pour le professionnel lui-même et pour autrui y compris pour ses pairs. La technique de l'entretien d'explicitation a permis la mise à jour d'un certain nombre d'éléments implicites de l'activité²², réduisant ainsi son opacité pour chacun des professionnels sur les situations évoquées. Il s'agissait ensuite de donner la possibilité au collectif de professionnels d'avoir accès aux modalités singulières de traitements des situations. Avant de débiter la deuxième phase, l'équipe de recherche a donc effectué un traitement du matériau recueilli afin de repérer des récurrences dans les situations évoquées par les professionnels tant au niveau des classes de situations choisies que du type de traitement (prise d'information, décisions, effectuassions). Des *mots clefs*²³ ont été dégagés et proposés au collectif lors des séances « intermédiaires ». Nadine Faingold fait état de cette phase et développe la méthodologie utilisée.

Ce type de méthodologie permet au processus de conceptualisation « désincorporation et décontextualisation » de porter sur un nombre important d'éléments jusque là implicites dans l'activité des éducateurs. « Le repérage des relations stables qui deviendront des savoirs » s'effectue donc sur la base de ces éléments. Ils font émerger des schèmes d'action.

Certains de ces schèmes, que nous nommons savoirs d'action, sont déjà présents dans les énoncés produits au cours de l'entretien d'explicitation, leur formulation fait apparaître qu'ils ont été validés par le praticien pour la classe de situation évoquée, d'autres font l'objet d'une construction collective *in situ*. C'est lorsque ces éléments font « écho » au sein de la communauté de pratique et qu'ils font l'objet d'un consensus dans le traitement d'une classe de situation que le processus de formalisation peut s'opérer.

... A la formalisation

Appliquer la notion de formalisation à celle de pratiques pose question et engage souvent des débats contradictoires concernant le statut accordé aux énoncés construits dans cette logique.

En effet, la notion de formalisation renvoie à la présentation de théories scientifiques dans le cadre d'un système formel permettant de caractériser sans ambiguïté les expressions du langage et les

²⁰ Définie ainsi par G. Vergnaud : «...La représentation : c'est à dire la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux avec l'action. Pour tout dire, rien ne serait possible sans la conceptualisation. » « Au fond de l'action, la conceptualisation » in J.M. Barbier (dir) 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF, Paris, p.275

²¹ « la conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives » in *Education permanente*, N° 139, 1999, pp. 34-35

²² se reporter à la partie construite par N. Faingold

²³ se reporter à la partie construite par N. Faingold

règles de démonstration. Elle est associée à l'idée de raisonnements rigoureux, logiques, analytiques par la mise en relation des éléments, de construction de règles dans un système conventionnel. Dans son acception commune, c'est réduire un système de connaissances à ses structures formelles dont la précision et la netteté excluent toute méprise ou équivoque. Elle se fonde sur le principe de l'analyse dans une conception cartésienne classique qui correspond à une démarche cognitive se traduisant par une opération de division, de fragmentation, de classification, de parcellisation des idées et des observables.

La démarche décrite ci dessus correspond partiellement à ces définitions. Si nous reprenons les termes de ces caractéristiques, certains peuvent être repris pour la spécifier : fondée sur le principe de « l'abstraction réfléchie » prenant appui sur « l'abstraction réfléchissante » elle comporte une phase de mise à jour de connaissances sur l'objet puis une phase de classification (identification de classe de situation et de schème d'action) puis une phase de validation par le groupe de praticiens (consensus explicite). Il s'agissait ensuite de les accompagner dans le travail de formulation.

1.11. La construction des énoncés des savoirs professionnels par les professionnels eux-mêmes : difficultés et enjeux

Si dire sa pratique ne va pas de soi, écrire sur sa pratique semble encore plus complexe. Le passage de l'oral à l'écrit ne coule pas de source, il s'agit d'une autre activité, qui comme toute activité comporte plusieurs niveaux d'adressage. L'exercice est d'autant plus périlleux voir laborieux lorsqu'il est collectif. Ce type de communication a un caractère particulièrement ostensif dans la mesure où les professionnels donnent à voir/à lire une image de l'activité professionnelle figée. Cette forme écrite de formalisation exige une grande précision du fait de l'absence potentielle de références communes avec un lecteur qui n'est pas spécifiquement identifié comme c'est le cas généralement dans le cadre d'une communication orale.

Les éducateurs/auteurs des énoncés sont conscients de la diversité des lecteurs potentiels: commanditaires de l'étude, formateurs, futurs professionnels en formation, collègues d'autres champs professionnels, collègues éducateurs, chercheurs. La représentation de l'adressage du discours liée à la représentation des enjeux pour le corps de métier ne sont pas sans effet sur les énoncés produits : cette activité s'inscrit dans un rapport social. Comme le souligne M.C. Presse [2005] : « Écrire c'est prendre le risque de se dévoiler, de pouvoir être jugé, voire jaugé à l'aune des attentes institutionnelles²⁴ ». Néanmoins, dans la mesure où les formulations sont construites collectivement dans un groupe de pairs et de chercheurs qui ont appris à travailler ensemble sur la durée, nous faisons l'hypothèse que ce premier niveau d'adressage est particulièrement prégnant. L'expression s'effectue sous « le contrôle » de leurs pairs au sein du groupe et sous le regard (candide et admiratif) des chercheurs. Ce type d'écriture collective comporte l'avantage de contourner la difficulté d'un engagement trop personnel qui met directement en jeu l'identité pour soi. Par contre elle travaille particulièrement l'axe de l'identité pour autrui au niveau du collectif puisqu'il s'agit d'une présentation d'un « soi-même réflexif » et d'un « moi socialisé²⁵ » adressés à leur communauté de pratique et à une communauté de chercheurs. Certains aspects des débats ont portés sur ces enjeux, sur le devenir de l'étude, sur la légitimité du passage du « je professionnel » ou « nous professionnel » et sur la légitimité scientifique conférée par l'accompagnement d'une équipe de recherche.

Les professionnels ont donc d'emblée visé des énonciations dont la précision et la netteté excluaient toute méprise ou équivoque. En ce sens ils ont mis en acte cette pensée de Vygotsky : « *Au contraire (du langage intérieur), le langage écrit dans lequel la situation doit être reconstituée dans tous ces détails pour devenir intelligible à un autre, est développée au maximum et même ce qui est omis dans le langage oral doit donc y être nécessairement mentionné. C'est un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui. Tout doit y être intégralement. [...] Ce langage pour autrui (qui nécessite) des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique [...] a une seconde particularité étroitement liée à son caractère volontaire : celui d'être plus conscient que le langage oral* ». Travail laborieux et lent où les éducateurs souhaitent rendre compte de la complexité de leur activité sous la forme d'invariants, une gageure que les chercheurs ont simplement facilitée par un accompagnement techni-

²⁴ Rapport intermédiaire d'une recherche coordonnée par F. Cros : Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions, p 125

²⁵ C. Dubard, La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris PUF (2ème éd. 2001) pp. 52-55

que. La formulation des énoncés est donc le fruit du travail exclusif des professionnels, les chercheurs ne s'accordant aucune compétence ni légitimité pour intervenir sur cet aspect de la spécificité professionnelle. C'est ce qui fonde en partie l'originalité de cette méthodologie pour la deuxième phase de l'étude.

La majorité des six séances de cette seconde phase a été animée par R. Wittorski avec le soutien de N. Faingold et S. Debris. Partant de l'élaboration construite au cours de l'ensemble du travail et compte tenu du temps restant, les professionnels ont choisi trois axes parmi les activités travaillées sur les critères suivants : représentativité et spécificité. Elles constituent des incontournables dans l'exercice du métier, il s'agit du « cœur » du métier. Pour servir de base de travail à la première séance plusieurs documents leur ont été remis :

- une dizaine d'extraits de discours produits lors des réunions intermédiaires (oct., déc. 06 et janv. 07) ou des extraits d'entretiens d'explicitation contenant des savoirs d'action qui ont fait consensus dans les sous-groupe de travail (document envoyé par courrier électronique à chacun quelques jours avant la séance) ;

- Une liste des dimensions possibles de leur activité :

- construire la mesure ;
- premier entretien avec le jeune ;
- entretien avec la famille ;
- accompagnement ;
- mise en place de la relation de confiance ;
- laisser émerger la parole de l'autre ;
- permettre à l'autre de s'appropriier les choses ;
- Positiver pour favoriser l'ouverture ;
- être attentif à une situation, à un contexte ;
- savoir prendre des risques ;
- contenir le jeune ;
- mettre des limites ;
- travailler le lien entre le jeune et sa famille, gérer la relation jeune/parents ;
- repositionner le père dans son rôle de père ;
- être capable de faire exprimer un vécu, une émotion ;
- se mettre en position de tiers tout en restant acteur ;
- poser/construire le cadre (respecter et faire respecter le cadre, ne pas tenir la main mais aider l'autre à comprendre) ;
- donner du sens à la mesure ;
- rester professionnel (appui sur le cadre judiciaire) ;
- gestion des émotions ;
- tenir un cap ;
- prendre de la distance.

Les axes retenus par les professionnels à l'issue d'une discussion collective ont été les suivants :

- le premier entretien ;
- travailler le lien entre le jeune et sa famille ;
- le travail sur l'acte.

Pour initier cette phase, il s'agissait également de se mettre d'accord sur les modalités du travail et sur la forme des énoncés à produire. R. Wittorski a fait les propositions suivantes : « *Je vous propose pour les réunions à venir d'engager un travail d'écriture de savoirs professionnels sur les aspects de votre activité qui vous semblent constituer le cœur de votre métier et le spécifier par rapport à d'autres métiers (éducateurs spécialisés, assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants...) en vous appuyant sur les 10 extraits et en cherchant à l'intérieur des exemples correspondant à ces aspects jugés essentiels du métier.* »

Afin de le spécifier, les énoncés ne devraient pas être trop généraux au risque qu'ils deviennent transversaux à plusieurs métiers dans le champ éducatif et social. L'objectif était de : « *repérer ensemble, lister les dimensions qui vous semblent essentielles de votre activité. Pour chaque dimension, repérer les façons de faire spécifiques au métier d'éducateur PJJ en milieu ouvert : "Il s'agira des les formuler : ce sont des savoirs professionnels spécifiques à votre métier et qui se distinguent d'autres métiers = des règles d'action communes au groupe professionnel"* »

Pour chaque savoir professionnel quelles sont les modalités singulières de mise en œuvre selon la singularité de la situation, des personnes suivies... "Il s'agira de les formuler à partir des extraits : ce sont des savoirs d'action = des mises en œuvre singulières des règles d'action communes au groupe professionnel" ».

Après des demandes de précisions et la lecture des extraits, le travail de formulation a débuté sur la base de ces propositions acceptées par le groupe de professionnels.

Afin de garantir la construction collective des énoncés et pour éviter de mettre les professionnels en situation d'écriture individuelle parfois délicate pour certains, l'équipe a exclu le travail solitaire d'une formulation écrite personnelle. Pour ce faire, un chercheur notait au tableau les formulations des éducateurs (mots clef, phrases consensuelles dans les discours). C'est sur la base de ces premières traces visibles par tous, que d'autres propositions ont émergé visant des formulations plus précises, considérées comme plus justes, plus pertinentes, plus efficaces à rendre compte de la pensée singulière et collective. Lorsque la formulation était fixée par un consensus explicite, un autre chercheur la notait sur papier. Au cours de cette forme de débat, un nombre important de modalités singulières a été énoncé. L'enregistrement des séances a permis leur retranscription. Ainsi entre deux séances de travail, les éducateurs ont été destinataires de compte rendu comportant les énoncés de savoirs professionnels et les énoncés de savoirs d'action. Ils ont mis à profit ce temps de réflexion, de mise à distance par rapport à l'activité d'énonciation pour réfléchir sur les formulations et ont souvent souhaité apporter quelques modifications ou précisions à la séance suivante. Cette démarche fait écho aux constats effectués par l'anthropologue britannique Jack Goody : « *En transcrivant la parole on se donne la possibilité d'un examen critique de nature très différente [...] la transcription fixe les inconsistantes et même les contradictions qui tendent à être englouties sous le flux de parole, le déluge de mots...* » ; « *l'écriture est génératrice d'une conscience plus grande des formes et des formalisations. [...] L'écriture a une importance décisive, non seulement parce qu'elle conserve la parole dans le temps et dans l'espace mais aussi parce qu'elle transforme le langage parlé : elle en extrait et abstrait les éléments constitutifs, elle permet de procéder à des examens rétrospectifs ; ainsi la communication par l'œil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu'offre la communication par la voix*²⁶ ».

En résumé la méthodologie de cette étude a été construite sur une combinatoire d'adressage de discours et de restitution de ces discours aux professionnels engagés dans la démarche.

La forme d'adressage (entretien individuel et débat) et les variations des interlocuteurs (1^{ère} phase : un professionnel et un chercheur, phase intermédiaire : petits groupes de professionnels et deux ou trois chercheurs puis 2^{ème} phase l'ensemble des professionnels et trois chercheurs) influencent la teneur du discours, ces combinaisons participent à l'analyse de l'activité et à la construction de savoirs et de connaissances sur l'activité.

Ainsi, la mise en objet s'effectue sur la base de modalités différentes et comporte plusieurs phases inscrites dans des temporalités successives. La méthode vise à la fois l'auto-information du sujet à propos de son activité professionnelle lors de la première phase de mise en mot : « l'entretien d'explicitation » (description de l'action, accès au déroulement opérationnel de l'action) puis la co-information d'un groupe de professionnels sur les diverses modalités d'action mises en œuvre par leurs pairs en faisant circuler les extraits d'entretiens. Ces deux niveaux d'informations servent de base pour engager un travail de conceptualisation dans le but de formaliser des savoirs professionnels. Nous avons noté que cette démarche était particulièrement fertile en énoncés de savoirs d'action à la fois au cours des entretiens d'explicitation mais plus encore lors des phases de conceptualisation et de formulation des savoirs professionnels.

2. UN TRAVAIL DE CO-PRODUCTION : DE LA CONCEPTUALISATION DE L'ACTIVITÉ DES ÉDUCATEURS À LA FORMULATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

2.1. Première et deuxième séances : Illustration de l'ensemble de la démarche

Les éléments qui suivent restituent des traces de ce travail de co-production en deux phases : une phase de conceptualisation de l'activité professionnelle et une phase de formalisation permettant la for-

²⁶ Goody J. (Tr.1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris Editions de Minuit

mulation des savoirs professionnels. Ce travail a fait l'objet de six séances de trois heures chacune. Les deux premières ont été consacrées à la formulation de savoirs professionnels concernant l'activité « entretien d'accueil » ; la troisième et la quatrième à l'activité « travailler le lien entre le jeune et sa famille » ; la cinquième à l'activité « travailler l'acte délictueux ». La dernière séance a abordé la question de la posture professionnelle

Les trois situations d'activité ont été travaillées de façon identique, cependant compte tenu du volume de recueil de données nous rendrons compte de l'ensemble de la démarche uniquement pour l'entretien d'accueil au service.

Activité « Entretien d'accueil au service » (jeune, parents/représentants légaux en présence de différents professionnels du service)

Illustration de la démarche de formalisation pour cette activité

Les débats entre professionnels ont été initiés par la lecture et l'étude des extraits d'entretien d'explicitation sélectionnés par les chercheurs en rapport à l'activité choisie par les éducateurs : l'entretien d'accueil au service. Cette lecture collective a été réalisée lors des séances de travail intermédiaires avec le système des stabilos (mise en relief des prises d'information et des modes d'intervention pour dégager des schèmes d'action individuels). Dès cette phase, des consensus sur certains schèmes se dégagent et des schèmes d'action se construisent collectivement. Les débats sont ponctués d'exemples succincts, à titre « exemplaire » ils viennent appuyer l'argumentation, ils participent de la construction d'une représentation commune d'une classe de situation ou d'un mode d'intervention vers la recherche d'un consensus. Le niveau de généralisation/abstraction (décontextualisation/désincorporation) est atteint à cette étape.

Première réunion sur l'entretien d'accueil

Plusieurs extraits d'entretien d'explicitation ont servi de point de départ à la réflexion du groupe, nous reproduisons ci-dessous uniquement des fragments de dialogue qui sont issus des lectures collectives de l'entretien de Jean (Cf p. 54) afin que le lecteur puisse s'y reporter. En partant de cet exposé d'une situation singulière et contextualisée explicitée en détail il est possible de se rendre compte du processus de « réduction » et de la démarche de conceptualisation « désincorporation et décontextualisation » :

Le relevé de dossier, la consultation du dossier

« B. là pour moi c'est un savoir, c'est un savoir de notre profession. Quand on dit : "j'avais consulté le dossier" on sait tous de quoi on parle

– D. oui

– C. C'est en terme d'action

– B. c'est un mode d'intervention

– D. oui, on sait qu'on va au tribunal, que l'on prend les références, que l'on regarde le dossier, si c'est au pénal les différentes affaires, si c'est au civil s'il y a eu des suivis...

– C. oui, la chronologie, le parcours du jeune et ses différents suivis, ce qui nous permet de nous situer dans un parcours de suivis. Il y a des jeunes qui avant étaient suivi par l'Ase et puis ensuite à la PJJ. C'est une analyse du parcours institutionnel du jeune et voir nous la place que l'on occupe à ce moment là et ce qui a été fait avant et ce qu'il reste à faire

– B. il y a ça mais il y a aussi une autre dimension qu'on évalue, moins souvent mais pour des cas un peu complexe on évalue l'appréciation qu'en fait le juge aussi. Pour des cas ... je me souviens d'un gamin j'y allai pour voir le parcours mais aussi comment le juge avait perçu le jeune en audience qu'est ce qui avait justifié dans le comportement du jeune la prise de décision, des fois ça questionne dès la lecture de l'ordonnance. Le gamin il a commis un vol et le juge ouvre un dossier au civil. On se dit tiens c'est bizarre et on va aller voir qu'est ce qui a motivé ça

– E. d'où l'importance des attendus des ordonnances

– B. quel que soit le moment il a lieu, la consultation de dossier a lieu même chez ceux qui disent je ne le fait pas au départ, ils le font après à posteriori.

– C. ça fait parti du cadre parce que si on amorce un travail dans le cadre d'une mesure on est quand même obligé d'avoir des éléments. C'est reposer un cadre dans le cadre judiciaire

avec la démarche et la confrontation des informations, ça peut avoir du sens par rapport au cadre. Ne pas le faire c'est un peu agir hors cadre.

– E. certains pensent que consulter le dossier avant le premier entretien ça peut orienter ta stratégie de départ, d'autres disent que à partir du dossier tu peux soit dire ce que tu sais sur certaines choses aux gens directement, soit les laisser venir pour voir comment eux se positionnent pas rapport à certains événements. Et puis après réutiliser les informations pour les confronter.

– D. en plus ce sont des pratiques qui peuvent apparaître dans un projet de service, c'est repérer comme étant une étape dans la démarche de la conduite d'une mesure. Le projet de service, c'est à dire la réunion des pratiques d'un service ça apparaît. : le relevé de dossier est fait à telle étape et par telle personne

– C. oui, quand les mesures sont attribuées comme elles arrivent et donc après chacun va le faire quand il le souhaite, quand il pense que c'est bon de le faire

– B. Parce que ça peut être fait par quelqu'un d'autre, par exemple la directrice qui fait le relevé de dossier au bénéficiaire des éducateurs qui allaient prendre la mesure

– C. Moi aussi ce qui m'intéresse quand je vais relever le dossier c'est qu'à certain moment on peut échanger avec le juge quand on arrive dans le bureau pour demander le dossier on peut en profiter, il peut nous donner les impressions qu'il peut ressentir lors des audiences directement. On peut échanger autour de la mesure, ce qu'il en attend, autour de la situation, de ce qu'il en a perçu

– E. En sachant qu'à priori on fait moins de bourde au départ en entretien si on a un peu d'info. Une ordonnance où il n'y a marqué que l'adresse de la mère si on ne consulte pas le dossier et que le père est décédé... bon c'est jouable aussi mais... bon ça peut se rattraper aussi

– C. J'ai un exemple en tête, c'était dans l'urgence, je n'avais pas eu le temps d'aller relever le dossier avant d'aller rencontrer le jeune et je savais, j'avais quelques éléments en tête puisque le juge m'en avait parlé au téléphone et je sais que le gamin avait déjà été suivi mais entre ce que je m'étais imaginée et la réalité de son casier judiciaire... quand j'ai eu le relevé historique des affaires je crois qu'il y en avait dix pages... et j'étais à mille lieux de m'imaginer ça. Je crois que j'étais partie sur un truc... ça donne une autre vision des choses. »

L'accueil des personnes

N.- F. « Oui... Donc comment vous avez surligné : "je vais dans la salle d'attente, d'abord c'est pas moi qui ai ouvert, en général ce sont les secrétaires mais ça peut être un collègue"

– D. Ça m'a surpris parce que nous c'est en général la personne qui est de permanence où la personne qui passe par là

– E. C'est ce que je dis, en général c'est la secrétaire qui ouvre, si c'est pas la secrétaire en principe c'est pas la personne qui reçoit qui va installer les gens dans la salle d'attente

– A. La règle générale c'est la personne qui est de permanence qui accueille les gens, ça ne nous empêche pas nous d'aller chercher les gens dans la salle d'attente, ça fait aussi partie de notre démarche : d'aller les chercher, de les accueillir, de les voir en entretien et ensuite de les raccompagner à la porte

– D. oui nous on va les chercher en salle d'attente et on les raccompagne à la porte

– N.- F. Donc il y a à se poser des questions sur : est ce qu'on va chercher les personnes ? Est-ce qu'on les raccompagne ? Sachant que raccompagner, ça a l'air d'être partagé

– S., D. Aller les chercher dans la salle d'attente aussi ?

– B., E., D. Oui, c'est certain. »

L'accueil attentionné

A. « Moi dans un premier temps, j'ai commencé à relever ce qui est du cadre, la manière dont on accueille les gens. Donc la proximité trois chaises avec une petite table au milieu et je peux leur proposer un verre d'eau. Et ça dans certaines situations ça m'est arrivé d'offrir un verre d'eau. Je trouve que dans la manière d'accueillir et de faire attention à eux ça fait partie de ma façon de faire.

– C. C'est marrant parce que finalement on a relevé les mêmes choses. Moi je me suis pas mal attachée aussi à comment on se place dans l'espace, comment on dispose les choses. Ça m'avait déjà fait tilt quand tu l'avais évoqué, c'est une possibilité que tu as, qu'on n'a pas force-

ment tous mais moi j'aimerais bien pouvoir travailler jouer avec l'espace. C'est très intéressant de voir comment tu te places par rapport à eux, comment tu te permets de proposer le verre d'eau, comment tu fais revenir la mère dans le jeu au travers de cette chaise que tu vas chercher et que tu places. »

Prise d'information, traitement de l'information, mémorisation de l'information jugée importante et prise en notes pour le dossier

N. -F. « Donc automatiquement, il y a des choses qui se mettent en route immédiatement. Bon c'est ce qui se passe dans la tête

- E. Moi c'est un déclenchement de stratégies
- B. Pour moi c'est en orange, c'est un savoir faire professionnel où à partir d'une situation ça déclenche mais ça déclenche encore intérieurement et la phase d'après ça se traduit en acte
- E. Pour moi c'est de la stratégie, qu'est ce que tu fais du fait que la mère n'est pas là
- C. Oui, c'est se poser la question de qu'est ce que tu vas faire de ça, pourquoi
- E. Qu'est ce qu'on va en faire
- B. Ce mot là "automatiquement" il est plein de richesse où est ce qu'il y a un automatisme là ?
- A. Derrière ça c'est une façon de faire aussi, le fait de s'inquiéter d'avoir les deux parents, de faire ce travail là avec les deux parents, c'est une façon de faire
- B. Là ce qui est automatique c'est le déclenchement du questionnement
- A. J'ai compris que tu avais convoqué les deux parents et il y en a un qui n'est pas là, c'est ça ?
- E. Non, j'avais convoqué la mère donc celui qui devait être là n'est pas là et celui qui est là ne devait pas y être. C'est là que c'est intéressant aussi, donc pour moi l'info c'est que les parents communiquent.
- A. Donc c'était au départ une volonté de votre part de ne pas les convoquer ensemble
- E. Oui, de les voir mère et fils puis père et fils. Donc du coup comment le père a eu l'info, c'est par la mère
- B. L'automatisme il est là : absence mère la question qui vient automatiquement c'est : pourquoi la mère n'est pas là, donc ça se transforme immédiatement en une action mentale mais qui a une traduction concrète, il la pose
- D. C'est un peu plus bas mais pour moi c'est du même ordre : "je demande au père pourquoi la mère n'est pas là" donc là j'ai mis du orange et puis "à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mère n'est pas là ; j'enregistre"
- C., E., B., A. J'ai mis du orange
- D. Et bien moi non
- D. J'en tiens compte, je retiens qu'il y a ça mais je vais pas forcément faire quelque chose
- C. Oui mais quand on dit "j'enregistre" c'est que vraiment on a choppé une info qui théoriquement est importante.
- N. -F. Donc là le savoir-faire il est d'identifier que ça c'est important
- B. Il y a ça derrière le mot enregistrer. Mais c'est intéressant cette idée d'action mentale parce que c'est peut être en tant que professionnel le point qu'on a le plus de difficulté à repérer et à nommer. Les actions mentales, finalement ce n'est pas comme je fais avec le jeune son CV, ça on est capable de l'identifier, mais pourtant il y en a tout le temps mais c'est des savoir faire qu'on ne repère pas et souvent on dit c'est intuitif, c'est inné
- A. C'est pourtant ce qui organise notre travail et ce qui du coup conditionne ce qu'on va mettre en place et dans quel ordre on va mettre en place ces actions
- D. Ça fait forcément écho en tant que professionnel quand tu dis "automatiquement il y a des choses qui se mettent... j'ai ça comme info" mais pour moi ça se fait en deux temps
- B. Pour moi il y en a trois : la prise d'info, les processus mentaux et l'action.
- A., D., E. Oui, voilà, c'est ça
- A. Et après est ce que c'est une information que tu as marquée après quand tu as eu un peu de temps ?
- E. Oui je prends des notes après les entretiens
- A. Et là ça fait parti des informations que tu as notées ?
- E. Oui bien sûr
- A. Et bien, voilà. Pendant l'entretien on va enregistrer des informations qui nous paraissent tellement importantes qu'après on va les noter »

La prise d'information importante en cours d'interaction et action différée

D. « D'ailleurs quand on déroule la suite de l'entretien, on s'aperçoit qu'il a enregistré mais il repart sur autre chose dans son entretien avant de revenir sur... je trouve que ça a valeur d'exemple : tu as l'information, tu sais que la mère est malade mais tu...

– E. Oui, je n'attaque pas d'entrée là-dessus

– D. Tu attaques pas d'entrée là-dessus, c'est une stratégie, c'est différer

– B. Oui, il y a une autre priorité

– D. il y a quelque chose qui se joue quand même, parce que certes l'information est importante mais on est dans le cadre du premier entretien et qu'il y a des choses à poser avant. Il repart dans sa logique du déroulement d'un premier entretien

– A. Derrière ça il y a aussi la prise en compte de comment se sent le jeune homme dans ce moment présent alors que sa maman est malade. Ces informations là vont nous amener à faire attention à la façon dont on va mener l'entretien, faire attention à ne pas heurter, tenir compte de l'environnement

– D. Oui, d'emblée on ne rentre pas dans le truc, alors elle est malade, elle est où, qu'est-ce qu'elle a

– A. Oui ou aborder ça sur un ton de reproche

– E. Oui, c'est le genre de truc qui peut paraître évident à des gens comme nous, mais pas à des jeunes qui débutent, ils ne le sentent pas forcément comme ça

– A. Oui, là pour moi il y a quelque chose d'essentiel de l'expérience et de l'accueil

– D. C'est vrai ce que disait B on a tellement l'habitude de zapper ça parce que c'est automatique et qu'on n'y fait plus attention mais effectivement là on s'aperçoit qu'on fait un distinguo entre ce qu'on enregistre clairement comme info et après ce qu'il y a derrière en terme d'action. Et comme ça c'est pas forcément en lien, bien qu'on ait enregistré voire vraiment mis un clignotant sur l'information qu'on vient d'avoir

– B. À ce moment là c'est un véritable processeur, il rentre des infos, il en ressort des actes et entre temps c'est quoi cette élaboration

– D. Une personne complètement extérieure viendrait assister à ça : "ta maman elle est pas là, non elle est malade" et trois minutes après dans l'entretien "bon voilà je suis éducateur à la PJJ" il se dirait mais qu'est ce qui se passe : il vient d'apprendre que sa mère elle est malade et il part sur complètement autre chose. Alors que pour nous ça a vraiment du sens

Après il y a des variantes... je me souviens d'une situation où on était en entretien d'accueil avec la psychologue on a dit des choses très lisses au début et puis à un moment donné le jeune dit "c'était avant la guerre." On aurait pu complètement ne pas faire attention à ça et là que ce gamin utilise ce terme là à un moment donné, on a bondi dessus et tout est sorti d'un coup. Donc on peut très bien dans certaines situations garder cette carcasse qui fait qu'on a un déroulement un peu type dans l'entretien d'accueil et on sait où on va et puis à certains moments et là c'est l'expérience qui joue, savoir que la carcasse elle va pas tenir et qu'il faut improviser autre chose tel que ce mode là de déroulement ne correspond pas, ne s'adapte pas à ce qu'on est en train de vivre au moment présent avec cette personne qui est en face de nous

– B. C'est quoi "avant la guerre," ça sert à quoi de saisir ça ?

– D. Ça a servi à faire émerger toute la souffrance de la famille qui venait de perdre un fils aîné d'une maladie dans des circonstances très dramatiques et qui était en fait à l'origine, pas à l'origine mais qui avait fait émerger énormément de choses dans la famille on a ensuite énormément travaillé

– B. Oui, l'écoute, moi j'entends dans le service cette question qu'on se pose après avoir fait un premier entretien : "tu as entendu ça ?" cette phrase : "tu as entendu ce qu'il a dit" et tout le monde l'a entendu souvent on a entendu un petit mot et ça fait tac ! On arrive à isoler une phrase dans tout un entretien et c'est la phrase qui... toi tu dis : "c'était avant la guerre" moi j'entendais, je pensais au gamin qui en plein entretien faisait un anachronisme complet alors qu'on est en train de parler de maintenant et donc là on se dit hou ! il va pas bien celui là s'il nous dit que c'était avant la guerre et donc on commence aussi à déclencher des choses pour ça. Arriver à repérer dans un entretien une phrase qui veut dire, alors soit la souffrance, soit il est peut-être atteint d'une pathologie mentale s'il n'est pas capable de se repérer dans le temps

– A. Entendre oui, je dis beaucoup j'ai entendu, mais des fois c'est même pas verbal, c'est le comportement, l'attitude. Ce n'est pas seulement des phrases. Moi j'ai commencé à entendre et à comprendre quand j'ai associé du corporel

- E. Et de pouvoir rebondir sur du verbal d'ailleurs. Tu poses une question à l'un et puis c'est l'autre qui répond
- B. Ou qui fait non quand il y en a un qui dit oui »

Questionner les informations apportées par les personnes

N.-F. « "La mère est pas là parce qu'elle est malade" en vert, et puis après "automatiquement je me dis" c'est le même truc que "j'enregistre" ?

- D. on va plus loin, est-ce qu'elle est vraiment malade ?
- E. C'est vicieux un éducateur !

[Rires]

- A. Est-ce qu'il est là aussi l'automatisme, c'est vrai que moi maintenant je suis de moins en moins naïve et j'ai de plus en plus ce type d'automatisme. Avant j'en avalais des tonnes. Et maintenant je me questionne est ce que vraiment c'est ça »

Tenir deux places : représentant d'une institution et interlocuteur privilégié pour le jeune et sa famille

A. « Je crois qu'on peut tenir deux places, à la fois représentant de service et éducateur plus proche dans la relation et d'ailleurs moi je vois avec d'autres jeunes la relation s'est faite en dehors du service, en partageant des repas à l'extérieur. Donc tenir ces deux places, à la fois être repéré comme un représentant d'une institution et en même temps des moments où justement on va créer cette convivialité, cette empathie, cette proximité, qu'on pourrait peut-être pas créer si on se tient trop à cette place de représentant institutionnel rigide

- E. En même temps, cette place de représentant elle permet la sécurité pour l'autre et pour nous. Faut pouvoir juger des deux

- A. C'est ça et parfois pour être identifiée de représentant du service et de l'institution on passe par toutes ces étapes intermédiaires tout en étant un interlocuteur possible pour le jeune

- D. Oui, ce n'est pas d'emblée ce que eux vont reconnaître en nous

- E. Autre chose que le représentant institutionnel

- D. Voilà et un véritable interlocuteur avec qui il peut y avoir une relation de confiance, un soutien

- N.-F. On est passé je ne sais plus trop comment des parents au jeune

- E. On a parlé de l'empathie

- D. C'est un discours que l'on peut tenir aux deux en fait quand on dit: je ne fais pas de miracle ; chacun l'emploi avec ses propres mots mais ça s'adresse aussi bien aux jeunes qu'aux familles

- A. Absolument

- D. Les parents sont partie prenante du suivi et de ce qu'on fait avec leurs enfants »

Absence de jugement et travail de restauration, remobilisation, soutien...

E. « Quand il m'arrive rarement d'être vraiment très méchant avec des parents je peux leur dire que je ne peux pas faire en six mois ce qu'ils n'ont pas fait en dix ans en général ça calme

- A. En même temps on peut pas les désigner comme de mauvais parents, voilà c'est toute la difficulté vis à vis des gens qui ont tellement été stigmatisés et montrés du doigt. On peut aussi à certains moments leur dire que c'est difficile d'être parent, que c'est compliqué et du coup notre rôle aussi c'est de les restaurer dans leur rôle de parents, de les remobiliser, de les revaloriser

- D. Ce qui est important c'est l'absence de jugement

- A. Oui de jugement de valeur

- D. Donc quand on dit : on fait pas de miracle, j'espère qu'ils sentent après qu'il y a une possibilité de soutien. C'est ce qu'on essaie d'impulser, d'instaurer

- N.-F. Et pour toi ça va avec pas de jugement de valeur

- D. et A. Oui, oui

- N.-F. Parce que là vous êtes passés à un niveau vraiment : ne pas les désigner comme de mauvais parents, les restaurer, les remobiliser, c'est des grands axes

- B. Oui, pour moi c'est de l'ordre d'un savoir fondamental

– A. Juste en m'appuyant sur la fin de l'entretien pour « restaurer » c'est ce qui se passe quand même dans la démarche de E avec le papa en appuyant sur des choses positives donc s'il faut un exemple voilà. Je trouve que justement cette culture en positif de s'appuyer sur les compétences du papa et bien c'est ça qui fait partie de ce qu'on appelle : "remobiliser, restaurer"

– C. J'ai relevé aussi le soutien, ça me paraît être essentiel, s'il y a une chose à faire passer dans le premier entretien, malgré le cadre, malgré la contrainte dans laquelle sont ces gens de venir nous voir parce que ce soit au civil ou au pénal, ils n'ont pas tellement le choix, malgré ça que qui est important de leur montrer c'est que je suis pas un robot, je n'ai pas de savoir absolu et que je suis là avant tout pour les soutenir et les aider, qu'ensemble on puisse faire un petit bout de chemin »

Le respect et la valeur accordée à la parole de chacun

D. « En fait j'ai encadré des mots : "une possibilité de soutien" "lui aura la parole ensuite" c'est pas forcément la forme mais ce que ça m'évoque en terme de pratiques professionnelles. C'est un temps de parole pour chacun alors au moment X où ça se passe, chacun a un temps de parole, on essaie de distribuer la parole

– E. Oui

– D. Mais en terme de valeur aussi

– A. Oui

– D. C'est que la parole de l'un a autant de valeur que celle de l'autre et donc on s'exprime tour à tour et chacun est écouté avec autant d'attention. Et à la limite même le silence est respecté

– E. L'utilisation du silence, pas toujours facile

– D. Oui, voilà, l'utilisation du silence, ça veut dire quelque chose si le jeune ne répond pas, après je sais pas forcément à quoi ça correspond concrètement, mais ça a une signification professionnelle

– B. L'idée de rajouter une chaise supplémentaire, c'est l'idée de faire parler tous les présents et faire parler les absents, personne n'est oublié, la même parole pour tout le monde et faire parler ceux qui d'habitude sont muets. Ça apparaît clairement dans ce que fait E.

Identifier et mettre en valeur du positif

A. « Moi, il y a quelque chose aussi qui me fait écho, qui me parle beaucoup, c'est avoir cette lecture en positif des situations. De pouvoir mettre en avant des atouts positifs plutôt que de repérer ce qui ne va pas

– B. Après pareil, l'idée de positiver avec des mots moi qui m'ont retenu : "dès qu'il y a des choses à positiver moi je tire dessus"

– B. "Après je prends ça, j'extirpe ça"

– E. C'est une opération chirurgicale

– B. Oui, oui, c'est effectivement une opération chirurgicale

– D. Du découpage dans le vif

– B. Oui, dans le sens où c'est chirurgical parce que des fois, le positif c'est tout petit, on est dans la micro chirurgie

– D. C'est tout à fait ça

– B. Oui, des fois il faut qu'on y aille au microscope pour la trouver la petite brindille, le petit bout qu'on va repérer de positif tellement on nous raconte du noir, du noir et du noir. Et l'éducateur, il va dire : tiens, il y a un petit coin de rose là et je vais essayer de le grossir. Et ça je trouve que c'est vraiment quelque chose qui nous traverse tous »

Lors des débats sur les extraits d'entretiens d'explicitation au cours de la première séance sur l'activité « entretien d'accueil au service » les éléments suivants ont été dégagés :

- recueillir des informations en amont de la rencontre pour se construire une représentation de la situation du jeune et éviter de faire des bévues ;
- présenter le service, se présenter en tant que professionnel pour que le jeune et sa famille puissent identifier l'éducateur et expliquer la terminologie Protection judiciaire de la jeunesse ;
- poser la problématique à partir des éléments de la réalité ;
- poser le cadre de la mesure, présenter l'intervention de façon rassurante ;
- créer un espace d'écoute, un espace protégé ;
- ne pas poser de jugement, ne pas être trop cadrant ;
- leur expliquer le positionnement de l'éducateur dans l'exercice de la mesure : accompagner pas à pas, faire un bout de chemin ensemble, fixer des objectifs réalistes (pas de miracle, pas de faux espoirs) sans bloquer les perspectives d'évolution possibles ;
- retracer le parcours institutionnel du jeune ;
- faire des propositions concrètes, exposer des projets de travail et les échéances, prendre des engagements vis à vis de lui ;
- rebondir sur certains termes utilisés ;
- laisser les émotions s'exprimer et les accompagner ;
- laisser au jeune le temps de s'exprimer sans le forcer par un questionnement, lui donner la parole
- reformuler et vérifier que le jeune ait bien compris les termes du débat ;
- extirper, repérer et valoriser tous les aspects positifs dans le discours des personnes ;
- être en éveil ;
- observer le jeune et l'interaction entre le jeune et ses parents ;
- réguler si tensions entre le jeune et les parents ;
- gérer les attitudes agressives, ne pas être en position miroir ;
- humaniser au maximum la rencontre ;
- leur expliquer l'importance de leur implication dans le déroulement de la mesure « sans vous on ne peut rien » ;
- être précis sur les termes utilisés et s'appuyer sur l'ordonnance ;
- être attentif au positionnement des participants dans l'espace ;
- laisser au jeune et à sa famille les coordonnées du service et son nom ;

Deuxième réunion sur l'entretien d'accueil : les énoncés de savoirs professionnels formulés par les éducateurs

a) Résumé du processus de formulation et validation

Au terme des débats de la première réunion, plusieurs formulations ont émergées, elles ont été transcrites et envoyées par courrier électronique à chaque éducateur. La deuxième réunion a débutée par la lecture de ces énoncés qui pour la plupart ont subi des modifications. La classe de situation a été précisée. Compte tenu de la formulation choisie pour la classe d'activité, certains éléments ont été volontairement exclus par les professionnels par exemple le recueil de données en amont de la rencontre elle-même, d'autres éléments ont été écartés, jugés probablement transversaux à une classe d'activité plus large en particulier ceux liés à la technique d'entretien.

Le tableau suivant a servi de base à la formulation finale des savoirs professionnels pour cette classe de situation, il est issu des notes prises au tableau et a été envoyé entre les deux séances à l'ensemble des participants qui devait compléter la deuxième colonne.

Savoir professionnel (Accord)	Savoirs d'action (Nuances)
<p>SP1 – « faire sentir au jeune notre positionnement professionnel particulier : ni juge, ni flic mais adulte référent missionné par le juge chargé d'un accompagnement et d'une aide, rappelant si nécessaire les règles et les interdits »</p> <p>Correspond aux points d'accord suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – se positionner en tant que tiers : se dégager de la sentence du juge et se décaler de la position des parents ; – faire sentir/comprendre au jeune une position professionnelle spécifique différente du juge ; – se positionner comme « adulte référent » mais pas complice : faire sentir et énoncer les interdits tout en poursuivant l'accompagnement et l'aide ; – mandaté ou missionné ? – « place du juge », cadre judiciaire. <p>SP2 – « construire une accroche pour obtenir la coopération du jeune en lui montrant l'intérêt de sa collaboration, en lui reconnaissant sa place comme sujet sans le réduire à son acte délictueux, en étant là avec et pour lui »</p> <p>Correspond aux points d'accord suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – trouver/construire l'accroche : montrer au jeune l'éventuel intérêt qu'il aurait à collaborer/coopérer à la mesure ; – le mettre en posture de coopération ; – lui reconnaître une place, lui offrir un lieu à lui, être là pour lui et avec lui, le prendre en compte, révéler sa parole, le mettre en position favorable ; – ne pas le réduire à son acte délictueux : lui faire sentir qu'on le considère comme sujet et non comme objet 	<p>Reprendre dans les entretiens les éléments de singularité concernant les façons de faire au cours d'un premier entretien :</p>

Lecture du premier énoncé de savoir professionnel : un résumé des débats

Réaction de D. : elle explique que pour elle la spécificité du métier tient à la recherche d'adhésion des personnes à la mesure et que cette recherche implique d'aller chercher les personnes, d'aller vers elles par exemple au domicile, à l'hôpital, en prison... Cette démarche d'aller vers eux est surtout utilisée lorsque les personnes ne répondent pas aux sollicitations diverses les conviant à un rendez-vous au service ou lorsqu'ils sont dans l'impossibilité de se déplacer.

Réaction de J. sur l'énoncé « faire sentir au jeune : il demande que soit ajouté « et à sa famille » (Consensus sur cet ajout)

Remarque de C. sur le terme « faire sentir » au jeune : « Moi je ne fais pas "sentir" Je le dis ». Cette remarque a donné lieu à un long débat sur : quoi dire, comment le dire, et à quel moment le dire.

Il a été souligné ensuite l'importance au premier entretien de bien situer le cadre de la mesure, d'où la nécessité de faire la distinction entre civil et pénal, la distinction entre délit et non délit, la distinction entre mesure avant jugement et mesure après jugement.

Remarque de J. : même lorsqu'il y a délit et jugement donc une mesure au pénal ne pas oublier la dimension éducative le jeune peut être considéré en danger donc la dimension de protection est aussi pertinente dans ce cadre : le délit peut être vu comme un symptôme. Proposition de modification de l'énoncé en : « Énoncer et faire comprendre les décisions du magistrat »

Discussion sur les différents contextes et modalités du premier entretien : le groupe est d'accord sur le fait qu'il se déroule généralement au service en présence de plusieurs professionnels. Pour les mesures d'IOE il semble que le directeur de la structure soit systématiquement présent en première partie de l'entretien pour présenter le fonctionnement du service et présenter les modalités de la mesure, pour les autres mesures cela varie d'un service à l'autre mais plusieurs professionnels sont présents l'éducateur, un psychologue, l'assistante sociale. La famille ou les représentants légaux sont systématiquement convoqués avec le jeune. Des exceptions sont relevées lorsque la famille et le jeune ne répondent pas aux convocations. L'entretien s'effectue alors dans un lieu où la rencontre peut se réaliser (domicile, hôpital, prison...). L'important est de pouvoir les rencontrer donc de se donner tous les moyens pour le faire (convocations écrites, téléphones, varier les heures d'entretien...).

Proposition de modification du titre de la dimension de l'activité validé par le groupe : Entretien d'accueil au service (jeune, parents/représentants légaux en présence de différents professionnels du service)

Proposition de modification du 1^{er} SP validé par le groupe (chaque mot est discuté et choisi avec beaucoup de précaution) :

- énoncer et faire comprendre au jeune et à sa famille notre positionnement professionnel particulier en s'appuyant sur la décision du magistrat ;
- ni juge, ni flic ;
- adulte référent missionné par le magistrat ;
- ayant obligation de rendre compte de l'évolution de la situation ;
- chargé d'un accompagnement et d'une aide ;
- rappelant si nécessaire les règles et les interdits.

Proposition pour le deuxième SP :

- à travers la rencontre montrer au jeune et à sa famille le caractère essentiel de leur participation à la mesure éducative »

Discussion pour trouver la formulation du SP3 et exclure le terme « accroche ». Proposition de scinder la première formulation intermédiaire en trois énoncés de savoirs « leur offrir un espace de parole, leur faire sentir qu'on est là pour eux. Recueillir des informations sur la famille, son histoire, être attentif à leur réaction face à l'intrusion de la justice dans leur vie, se mettre en position d'écoute » qui pour une recherche de lisibilité se transforme donc en :

- se mettre en position d'écoute et d'observation sans jugement ;
- leur offrir un espace de parole en veillant à ce que chacun s'exprime.

Proposition pour le 4^{ème} SP:

- être attentif au fonctionnement familial et aux interactions verbales et non verbales.

Proposition pour le cinquième SP :

- être attentif aux réactions du jeune et de sa famille face à l'irruption de la justice dans leur vie.

Discussion sur la manière de clore un entretien d'accueil, cet aspect n'avait pas été abordé lors de la réunion précédente mais le groupe est d'emblée d'accord sur l'importance de faire figurer ce point. Le débat aboutit à une première formulation : « clore » l'entretien d'accueil en énonçant des hypothèses de travail, en formulant des objectifs, en énonçant les grandes lignes des modalités concrètes de la mesure, en proposant immédiatement un autre rendez-vous, en disant qu'une prochaine rencontre leur sera proposée, en leur donnant une carte de visite du service, en ne laissant pas les personnes partir en état de souffrance ou de tension...

Le groupe n'a pas trouvé de consensus sur la manière de clore l'entretien plusieurs modalités sont mises en œuvre au niveau des façons de faire pour proposer des perspectives de travail au jeune et à sa famille et pour envisager la prochaine rencontre. En revanche le consensus s'est réalisé sur l'annonce des perspectives et l'apaisement des tensions éventuelles et la nécessité de « clore » :

- savoir clore en ouvrant ou en annonçant des perspectives et faire en sorte d'apaiser les tensions éventuelles.

b) Énoncés de savoirs professionnels validés à l'issue des deux réunions :

Entretien d'accueil au service (jeune, parents/représentants légaux, en présence de différents professionnels du service)	
SP 1	Énoncer et faire comprendre au jeune et à sa famille notre positionnement professionnel particulier en s'appuyant sur la décision du magistrat : <ul style="list-style-type: none"> – ni juge, ni flic ; – adulte référent missionné par le magistrat ; – ayant obligation de rendre compte de l'évolution de la situation ; – chargé d'un accompagnement et d'une aide ; – rappelant si nécessaire les règles et les interdits.
SP 2	À travers la rencontre montrer au jeune et à sa famille le caractère essentiel de leur participation à la mesure éducative
SP 3	Se mettre en position d'écoute et d'observation sans jugement. Leur offrir un espace de parole en veillant à ce que chacun s'exprime.
SP 4	Être attentif au fonctionnement familial et aux interactions verbales et non verbales
SP 5	Être attentif aux réactions du jeune et de sa famille face à l'irruption de la justice dans leur vie
SP 6	Savoir clore en ouvrant ou en annonçant des perspectives et faire en sorte d'apaiser les tensions éventuelles

Les savoirs d'action formulés par les éducateurs au cours des débats

a) Des formulations individuelles de savoirs d'action

Des prises d'informations fines sur l'attitude du jeune

« Moi une des premières choses que je regarde quand un gamin arrive au service c'est comment il se met en salle d'attente. Je vois où il se met, qu'est ce qu'il fait, où il s'assoie, est ce qu'il s'assoie à côté de ses parents, s'il est seul ou pas, s'il prend des objets, s'il est connecté avec son portable vers l'extérieur »

Un travail de vérification et d'explication sur ce que le jeune a compris de l'intervention judiciaire

« Je demande au jeune s'il sait pourquoi je l'ai convoqué, s'il sait pourquoi il est là et donc j'en arrive à cette audience avec le juge. Et beaucoup de jeunes ne savent pas forcément dire ce qui c'est passé, alors que les juges sont en général très clairs quand ils rendent leurs décisions, ils expliquent les choses. Mais souvent les jeunes, ça leur passe au-dessus, ils sont ailleurs... donc je reprends avec eux les obligations, donc avant même de démarrer, il y a un travail de vérification et de compréhension, vérifier où le jeune en est lui. »

Moi je sens que là ce que tu vas vérifier c'est quel degré de compréhension il a des moments judiciaires qu'il vient de traverser. C'est là que moi je sens un dénominateur commun entre nous. Après souvent quand on fait ça, on va après mesurer les capacités du gamin à se repérer dans le spatio-temporel. Quand je pose ce type de question j'évalue ce qu'il en a retenu, ce qu'il n'a pas retenu, s'il s'en souvient ou pas et je fais tout de suite des déductions et si c'est pas en place, je pourrais peut-être dire : lui, il a un gros souci si j'ai vu qu'il emmêlait tout à la question : pourquoi tu es là aujourd'hui ?

b) Des formulations de savoir d'action construites collectivement

Définir la PJJ en mettant l'accent sur la protection

A. : « J'aime bien la démarche de définir ce que c'est que la PJJ, c'est pas police judiciaire ; c'est intéressant parce qu'il y a le mot protection, essayer de décortiquer les mots et de pouvoir les expliquer

E : « Ça déclenche des questions chez les gens »

A. : « Mais bien sûr, et en comprendre le sens aussi »

B : « Ou des réactions aussi »

E : « On ne perd pas de temps mais on peut passer du temps là dessus »

Associer le travail de vérification de la compréhension des moments judiciaires à celui de la clarification du déroulement de la mesure pour mettre le jeune au même niveau d'information

C. : « Moi il y a quelque chose que j'aime bien faire dans un entretien d'accueil, c'est de poser la question au jeune qui est là : savoir si lui il est capable d'expliquer, si lui il a compris la raison pour laquelle on est ensemble aujourd'hui et qu'est ce qui a fait qu'on se retrouve ici »

A. : « Et puis aussi notre intervention alors là ! »

C. : « Oui, ça c'est la question suivante, quand ils arrivent à faire le lien par exemple dans le cadre du pénal, quand ils arrivent à faire le lien avec l'acte pour lequel ils ont été mis en examen, après le sens de l'intervention et pourquoi le juge a pris cette décision, là il faut vraiment expliquer les choses et donc quel service nous sommes, et qu'est ce que c'est que la PJJ »

A. : « Oui, de clarifier et d'expliciter pour être sur le même niveau d'information, on sent quand un gamin est perdu et qu'il se pose des questions, oui de pouvoir lui donner des éléments de compréhension, c'est important. »

C.: « Et puis après lui expliquer aussi comment va se dérouler la mesure, sur combien de temps elle se déroule, et puis qu'on a un rapport à faire au magistrat, le fait qu'on peut prendre contact avec l'école si c'est un gamin scolarisé, de leur dire ce qu'on va faire. Clarifier, les choses sont claires : on rend compte au juge, il y a un certain nombre de contacts qu'on va prendre. C'est très intéressant parce qu'on se rend compte à cette occasion comment il réagit et pour certains l'idée qu'on prenne contact avec l'école c'est difficile, ça pose problème. Là on peut en discuter »

A. : « J'ai relevé le temps pour l'explication. Je trouve que prendre le temps d'expliquer et d'être au même niveau d'information je trouve que c'est important, c'est permettre aux personnes qu'on accueille d'être au même niveau d'information que nous ».

Des énoncés de savoirs d'action formulés au cours des entretiens d'explicitation

Contre les attitudes défensives/agressives en posant le cadre de la mesure, en se présentant, en informant

a) « Elle était d'emblée assez réticente, elle me dit : "je viens toute seule alors." "Oui oui, je voudrai vous voir seule d'abord, vous êtes la maman." Ça a été compliqué parce qu'elle était très défensive, très agressive aussi à mon égard. Ce que j'ai fait... dans un premier temps, quand je sens ça... c'est un truc que je fais généralement au premier entretien, mais encore plus quand je sens que les gens sont tendus, c'est que je repose le cadre : "voilà l'ordonnance..." »

« Je reprends la décision de justice. Le cadre... Ce jour là, voilà je l'ai invité à s'asseoir. J'ouvre la porte de mon bureau, je leur dis : "entrez, asseyez-vous." Je ferme la porte, je m'assoie derrière mon bureau. Je dis : "je suis madame D." Je re-précise mon nom, ça permet de poser les choses : "Le service a reçu une ordonnance concernant votre fils, une mesure d'AEMO." En plus là, c'est une délégation de compétence du tribunal de G. vers le tribunal du département. J'explique comment la procédure s'est déroulée. Le juge nous demande de poursuivre le suivi qui a déjà été engagé, j'ai souvent l'ordonnance sous les yeux, mais ce n'est pas systématique. Des fois je relie textuellement les attendus de l'ordonnance, dans les IOE par exemple c'est presque systématique quand la famille est là. Pour les autres mesures ça dépend de la situation. Là, dans cette situation, comme le gamin avait déjà eu un suivi éducatif débuté sur un autre département, la maman savait exactement de quoi il était question, donc je n'ai pas jugé utile de lui relire l'ordonnance pour lui expliquer pourquoi on avait la mesure d'AEMO. Par contre, je lui ai bien expliqué le mouvement entre les deux tribunaux et ce que j'avais déjà fait dans le cadre de la mesure : "voilà, j'ai rencontré votre fils avec votre frère, j'ai appris que"... j'ai repris les premières étapes du suivi. Puis, j'ai repris : "voilà vous êtes la maman, c'est important de vous rencontrer vous, vous êtes détentrice de l'autorité parentale..." ».

b) « Il avait 16 ans, et j'avais pour lui un sursis avec une mise à l'épreuve dans lequel il y avait une obligation de formation, une obligation de soins. Il présentait des troubles du comportement très inquiétants en entretien. Dès le début, il changeait de couleur, il transpirait. Dès lors que je lui ai parlé du mot soin, ça l'a fait encore plus transpirer, changer de couleur. Je me suis dit qu'il y avait un gros souci. Donc justement comment aborder les choses simplement, comment instaurer une relation de confiance et s'assurer qu'il a bien compris qui j'étais en tant que professionnelle, un éducateur. Parce que les gens ont bien repéré le juge, mais ce n'est pas toujours très clair, en tout cas il faut leur redire.

« Ça ne va pas être simple de voir un garçon comme ça réagir physiquement au peu de choses qu'on lui renvoie. Si vous voulez, au premier entretien, moi je réprécise le cadre de l'intervention et je m'appuie sur l'ordonnance du magistrat, sur le jugement du magistrat pour vraiment vérifier que les gens ont bien compris qui on était, pourquoi on intervenait, dans quel cadre. Donc, je m'appuie sur la décision du juge. Donc j'ai dit à O. que j'étais éducatrice et que j'interviendrais dans le cadre du sursis avec mise à l'épreuve. Est-ce qu'il se souvient avoir été condamné ? Est-ce qu'il se souvient quand ? Bon, j'ai la date. Donc, on reparle de ce moment-là. Est-ce qu'il a été présent à l'audience ? Parce qu'il peut ne pas l'être. On reparle de ça. De ce qui s'est dit à l'audience s'il y était. Et, en l'occurrence, il a eu un rendez-vous devant le juge

des enfants pour que le sursis avec mise à l'épreuve soit notifié. Donc il s'est bien rendu dans le bureau du juge. J'aborde les obligations, je lis ce qu'il y a sur l'ordonnance et puis après on les reprend les unes après les autres. Mais j'ai même pas eu le temps de les lire que je me suis bien rendue compte qu'il n'était pas... en tout cas ce jour-là... il n'entendait pas ce que je lui disais, il n'était pas accessible à mon discours, aux propos que j'essayais de lui tenir.

« La discussion est très difficile parce qu'il n'écoute pas, il est dans un discours qui peut s'entendre, mais il n'y a pas de dialogue. Alors du coup je lui explique vraiment, je recommence et je lui dis qui je suis et qu'on va être amené à se voir régulièrement. »

Leur offrir un espace de parole en veillant à ce que chacun s'exprime, être dans l'écoute et le recueil d'informations

« Je me présente, enfin on fait un tour de table, et ce que je dis concrètement... Je dis qu'on est là suite à la décision du magistrat. J'ai le dossier sous les yeux, je sors l'ordonnance, là c'est un jugement, et j'explique ce que nous demande le magistrat.

« Je m'appuie vraiment sur les propos du juge en expliquant qu'on intervient en assistance éducative, en expliquant aux trois filles que le magistrat nous a demandé d'intervenir auprès d'elles. Bon, très vite aussi, on leur donne la parole et on parle... on reparle... Le point de départ en fait, pour nous, c'est ce qui s'est dit à l'audience du magistrat. Elles ont pu s'exprimer... je leur donne la parole, elles ne sont pas intervenues d'elles-mêmes. C'est très rare d'ailleurs que des jeunes interviennent d'eux-mêmes quand les parents sont là. Donc on leur a donné la parole... On a eu ces éléments que la maman était décédée, le papa nous l'a dit, donc bon, on a eu ces éléments. Et on n'a pas souhaité non plus approfondir plus que ça la situation. D'ailleurs, au premier entretien, on est beaucoup dans l'écoute, on prend note de ce qu'on nous dit et voilà. On cherche pas à... Systématiquement on va demander la scolarité des jeunes, mais là, pour parler par exemple de la maladie de la maman ou du contexte dans lequel elle est décédée, dans quel contexte sa maladie a évolué, comment les filles ont vécu ça, ça n'est pas du tout abordé au premier entretien. Ce n'est pas à ce moment-là qu'on peut aborder ça. Si on doit l'aborder d'ailleurs. C'est quelque chose auquel il faut réfléchir. Ce jour-là vous êtes dans l'écoute, vous prenez note... »

Se mettre en position d'écoute et d'observation sans jugement. Leur offrir un espace de parole, les accompagner dans l'expression de leur souffrance

« En fait l'entretien a commencé par des choses un petit peu... j'allais dire banales sur : est-ce qu'il va à l'école, comment se passe la scolarité, etc. Et puis il y avait un déménagement dans le parcours, donc moi j'ai posé la question de savoir ce qui avait été à l'origine du déménagement. Et là la maman dit : on a voulu quitter C. parce que... Et là N. a dû l'arrêter et a dit : c'était après la guerre. Donc tout de suite... enfin le mot était tellement peu banal dans un contexte pareil que l'on a... enfin on s'est saisi de ce trait, qu'est-ce que c'est la guerre ? A partir de cet événement-là, on a essayé de re-tirer petit à petit les fils. Donc à quelle période c'était ? Qu'est-ce qui s'est passé ? En quelle classe était N. ? Et comment ça se passe depuis ? Donc petit à petit... à partir de ce qu'il nous avait donné là, on a essayé de cheminer sur leur histoire familiale, voilà, en partant de ce qui était posé d'emblée comme le gros paquet, enfin le gros nœud de l'histoire.

« Donc à tour de rôle avec... parce que du coup c'était assez lourd comme ambiance, on a essayé petit à petit de désamorcer, mais c'est vrai que N. ne s'arrêtait pas de pleurer, donc c'était assez... assez lourd en même temps parce que bon on avait... on aurait dit que rien ne l'arrêtait, enfin rien ne pouvait l'arrêter en fait. Et puis en même temps il fallait bien désamorcer... on aurait dit... c'est que c'était ça en fait, qu'il avait attendu ce moment-là pour pouvoir dégager tout un gros paquet d'émotions qu'il avait emmagasiné. Et le fait de se retrouver dans un bureau, peut-être de se sentir... de sentir un temps pour pouvoir exprimer ça... C'était le prendre en considération, donc écouter ce qu'il avait à dire lui, pourquoi ça provoquait aussi tant de larmes chez lui. Et donc la demande de madame au départ, il ne va pas à l'école, est passée un petit peu de côté, pour se concentrer sur ce que N. venait déposer à ce moment-là, en

écoutant sa souffrance parce que ça envahissait vraiment tout l'espace de l'entretien et qu'on ne pouvait pas faire comme si on ne le voyait pas quoi. C'était tellement intense et fort que... Et donc oui, petit à petit, sans poser des questions, en respectant aussi son temps d'émotion... il y avait des moments où on sentait qu'il fallait un petit peu apaiser. Donc on a essayé à ce moment-là de poser deux trois questions à madame pour lui laisser un temps de respiration, pour que lui puisse se... oui entre guillemets se ressaisir un peu. Et qu'il puisse après continuer sur ce qu'il était en train de dire. C'était surtout son corps qui parlait, parce qu'il était, c'est vrai, un peu en retrait, enfin un peu en retrait par rapport à sa maman dans l'espace géographique. Et en même temps il prenait toute la place. Mais oui, du coup c'était vraiment être à l'écoute de ce qu'il donnait aussi à voir, au-delà de... parce que les mots ne sont pas venus tout de suite. Sa mère a commencé à expliquer dans quelles circonstances le fils aîné était décédé. Et puis lui petit à petit il a pu se saisir de deux ou trois choses pour pouvoir exprimer qu'il en voulait à ses parents, voilà. Et puis lui donner des mouchoirs, enfin vraiment être dans un accompagnement aussi presque physique j'allais dire de ce qu'il était en train de vivre. Et à partir de là on a pu poser certaines choses et commencer le travail d'investigation. »

A travers la rencontre montrer le caractère essentiel de leur participation à la mesure éducative : insister, se mettre à leur disposition, sortir de la procédure habituelle, revaloriser, sans vous je ne peux rien

« Donc c'est vrai qu'on a beaucoup insisté pour voir ce papa, mais on a eu raison dans notre obstination.

« Des fois ce n'est pas forcément dans la finesse. Mais en fait au départ, on envoie des convocations, un peu régulièrement, formulées d'abord de manière un peu... enfin diplomatique on va dire. En disant qu'il y a une mesure pour votre fils, c'est important que vous soyez présent, etc. Après, on passe à la phase un peu plus cadrante j'allais dire. J'aime pas trop ce mot mais enfin... en disant : il y a une mesure d'IOE, vous êtes tenu de venir nous voir, le juge a dit que... Donc, on est un peu plus dans la procédure en fait. Mais avec monsieur, ça n'a pas marché, même les courriers, Et donc en fait après, en appelant un peu régulièrement, en disant c'est important que vous veniez nous voir, N a besoin de vous, on a essayé de... enfin on essaie aussi de revaloriser. Et le père, je ne l'ai pas lâché.

« Si j'arrive à avoir un contact direct avec ce monsieur déjà par téléphone, ça permettra peut-être aussi de déclencher des choses. Et à force d'insister... Jusqu'à ce que j'arrive à décrocher un rendez-vous. En plus je crois que pour monsieur j'avais donné plusieurs rendez-vous d'abord, enfin par courrier, et puis ça ne marchait pas, donc par téléphone. Et j'ai dû essayer quand même de lui donner deux rendez-vous avant par téléphone, avant qu'il vienne au troisième. Donc c'est important, je compte sur vous... C'est leur dire : on a besoin de vous. C'est plus leur dire : y'a une mesure pour votre fils, vous avez besoin d'aide, mais nous on a besoin de vous. Voilà. Et ça change la manière dont ils le reçoivent. On a besoin de vous pour travailler, on peut pas faire sans vous, c'est important, vous avez une place, un rôle.

« Je leur dis : moi, je peux pas travailler sans vous. Et c'est vrai, enfin je veux dire c'est la réalité. S'ils ne viennent pas, j'ai l'air maligne toute seule dans mon bureau, je fais quoi ? ça fait pas avancer le problème. Voilà, c'est éducatif parce qu'il y a des difficultés et qu'il faut les résoudre. Mais quand il y a besoin de... de restaurer les gens dans leur place... Ce qu'on sentait aussi pour monsieur, on ne le sent pas forcément dans toutes les situations, mais là c'est vrai qu'on sentait aussi qu'il y avait ce truc-là. Donc moi, je n'hésite pas à leur dire franchement : j'ai besoin de vous pour travailler, j'ai besoin de vous pour avancer. Si vous ne venez pas, je ne peux pas avancer, je ne peux pas proposer des solutions pour votre enfant. Votre parole a de la valeur autant que la parole des autres. Ça, je le dis, j'hésite pas à le dire. Quand il faut, je n'hésite pas. Je trouve que c'est important de leur dire justement, de leur signifier que... c'est pas : sans vous je suis rien, mais sans vous... enfin quel contenu je donne à mon travail ? Je ne vais pas inventer de trucs... Et je crois que les gens le reçoivent bien. Je lui ai donné un rendez-vous tard. Il faut laisser un maximum de portes ouvertes, c'est-à-dire les horaires. Souvent les gens avancent ça aussi comme argument : je travaille beaucoup. OK, quand est-ce que vous êtes disponible ? Et finalement ils se disent... enfin il arrive un moment où... Donc soit après je n'ai

pas envie, donc là : pourquoi vous n'avez pas envi ? Là, avec monsieur ça a été possible, à un moment donné il n'a pas fui, il n'a pas été jusqu'au-boutiste dans son évitement. Et puis le fait d'entendre : moi, j'ai besoin de vous pour travailler, et la maman c'est la maman et le papa c'est le papa et chacun a un rôle à jouer. Et lui, il l'a entendu. Donc, c'est vraiment en laissant un maximum de possibilités. »

Au regard de ces exemples de savoirs d'action, on remarque des différences d'énonciation en fonction des espaces de leur création. Dans les entretiens d'explicitation ils sont encore très emprunts de la situation dans son aspect singulier et contingent, ils font corps avec l'action menée. Dans les débats, qu'ils soient construits individuellement ou collectivement à partir de l'analyse réflexive sur une explicitation de l'action transcrite, ils prennent une forme décontextualisée. Cette forme est particulièrement visible dans les énoncés de savoirs professionnels, le processus de réduction étant à son terme.

La démarche de formulation des autres savoirs professionnels construits pour les deux classes de situation est identique, néanmoins compte tenu des contraintes liées à cette publication, nous reproduisons uniquement les débats des éducateurs lors de la phase de formalisation/formulation.

2.2. Troisième et quatrième séances – Activité : Travailler la question du lien entre le jeune et sa famille (étroitement dépendant du temps disponible)

La démarche de formalisation/formulation

Les éducateurs posent d'emblée les trois principes suivants en préambule des débats sur cette classe d'activité :

- c'est ici qu'est le cœur du métier (SP3 et SP3), la question de l'éducatif en tant que tel qui est étroitement articulée au travail sur l'acte délictueux (troisième activité) ;
- le travail sur le lien dépend étroitement du temps disponible ;
- nécessité de prendre du temps (cf. le temps éducatif/le temps judiciaire) ;
- travailler la question du lien c'est bousculer un système.

Reprise des points essentiels :

- travailler la question du lien entre le jeune et sa famille ;
- but : faire bouger le lien entre le jeune et sa famille ;
- moyen essentiel : donner du sens ;
- importance du temps : travail dans la durée...

a) Comment on évalue la teneur/nature du lien existant ?

- en faisant raconter l'histoire familiale (« racontez-moi » l'histoire de chacun des parents, la perception qu'ils ont de la place de leurs enfants) ;
- en demandant aux parents/enfants comment ils se perçoivent les uns les autres.

Le lien trouve souvent une explication dans l'histoire de la famille.

b) Approfondir pour travailler : la restauration, la modification...

- en leur restituant notre compréhension de moments leur histoire « Il me semble avoir compris ça et ça » ;
- formuler et comprendre, faire formuler et faire comprendre ;
- en raccrochant ce moment à l'histoire, à la relation ;
- en faisant bouger les relations par des moyens différents (placements, thérapie familiale) ;
- en montrant au jeune et aux parents l'importance du lien qui existe entre eux dans la problématique et dans la situation ;
- en donnant à voir la place de ce lien (montrer que c'est indispensable).

Ces différents points impliquent/gènèrent

a) l'instauration d'un lien entre le jeune/la famille et nous

Le lien institué par l'éducateur = trianguler – Être en posture de tiers. Le travail dépend de la relation qui s'instaure avec le « tiers » (mise en confiance). Une évolution : du factuel (au départ) vers plus de vécu ressenti, vers l'intime (implication subjective plus forte). Par exemple : à l'occasion d'un accompagnement, dans la voiture ...

- être un tiers : être un soutien à la parentalité, faire à la place de ou avec (les parents) (démarches, accompagnement, hôpital...);
- agir en tiers (« tu m'as dit ça, en as-tu parlé à tes parents ? »)

b) une question de distance...

- *Un pied dedans, un pied dehors*
- *recul nécessaire par l'échange avec d'autres professionnels*
- *Mise à distance de notre propre perception, de notre propre histoire, de notre problématique*

c) Penser à la séparation : fin de mesure, fin d'accompagnement

- Comment ils peuvent être en lien sans nous ?
- Remettre la relation entre le jeune et ses parents au centre, et nous : reculer...

Quelques précisions apportées par les éducateurs au cours des débats sur les savoirs professionnels

Au sujet du SP2 – « échanger avec des collègues ou des intervenants extérieurs pour ajuster son appréciation à l'aide de regards croisés »

Il est souligné que ces regards croisés sur la situation lors d'échanges avec les collègues de façon formelle en réunion d'équipe ou de manière plus informelle engendrent une « garantie » vis à vis de soi-même en tant que professionnel et vis à vis des familles et du jeune. La garantie se décline en terme de respect et de sécurité.

L'ordonnance est confiée à un service par le juge et non à un professionnel. Il est important de signifier à la famille et au jeune que l'éducateur qui va être leur interlocuteur privilégié au cours de l'exercice de cette mesure n'est pas leur seul interlocuteur, ils peuvent demander à rencontrer d'autres professionnels. Le préciser clairement lors de l'entretien d'accueil et le rappeler au cours du travail en particulier lorsque ce travail sur le lien fait émerger des éléments sur l'histoire familiale qui permettent de construire des hypothèses de compréhension et une construction de sens (garantie que ces hypothèses de travail seront le fruit d'une élaboration collective et pas seulement une construction à partir du point de vue d'un seul professionnel.).

Le cadre judiciaire de la mesure associé au cadre de fonctionnement collectif du service permet de garantir la permanence de l'intervention éducative dans le quotidien et dans la durée (relais pour les périodes d'absence de l'éducateur, départ de l'éducateur donc nécessité des transmissions d'informations).

Lorsque le lien se noue entre l'éducateur référent, le jeune et sa famille, les échanges formels et informels avec les collègues (éducateurs et autres membres de l'équipe : psychologue, assistante de service social, chef de service, directeur...): garantissent que la relation éducative ne dévie pas sur un mode personnel mais se structure sur un mode professionnel dans le respect de l'intimité et l'intégrité de chacun.

Proposition de compléter le SP2 à la lumière de ces discussions :

SP2 bis : « Echanger avec des collègues ou des intervenants extérieurs pour ajuster son appréciation de la situation à l'aide de regards croisés pluridisciplinaires et pour donner à la famille et au jeune l'assu-

rance du respect de leurs droits et de leur intimité et à soi-même la garantie qu'on agit en tant que professionnel»

Au sujet du SP3 – « faire bouger le lien entre le jeune et sa famille :
- en faisant part de notre compréhension de la situation
- en agissant en tiers (vis-à-vis de cette relation)
- en mettant en œuvre des moyens adaptés (placement, thérapie...) »

Des précisions sont apportées :

– la construction d'une relation de confiance est un préalable incontournable pour travailler la question du lien et avoir accès à l'histoire de la famille. La notion de « construction » est développée : établir, entretenir, restaurer... être là pour eux, présents, les accompagner physiquement, les soutenir sur la durée... être un appui pour les soutenir dans leur parentalité : assurer un soutien aux parents sans se substituer à eux dans leur fonction éducation (différencier la fonction parentale du rôle parental) ;

– Importance de prendre une position de tiers « neutre », ne pas prendre parti pour un des membres de la famille parent et jeune, ne pas juger.

Travailler sur le lien implique de se faire reconnaître comme un interlocuteur légitime en dépassant les résistances, les méfiances liées à l'intrusion du judiciaire dans le fonctionnement familial.

Extraits de débat sur la question du lien

Travail sur le lien et reconstruction de l'histoire familiale

A : « la restauration du lien père/fils »

E : « quand je fais parler le père sur sa vie à lui devant son fils, c'est aussi toute une réappropriation de ses propres racines. »

A : « c'est pourquoi, quand tu parlais du lien père fils moi j'entendais aussi le lien je voyais le lien que le père fait dans son histoire, il retisse son histoire devant son fils »

D : « pour que le fils sache d'où il vient, c'est très important »

A : « Et puis après toute cette manière de pouvoir amener le papa à faire le récit de son histoire en présence de son fils. Et ça je trouve que c'est vraiment bien mené, on peut s'apercevoir que certains enfants n'ont pas la connaissance de l'histoire familiale. Là du coup, cette manière d'amener le papa à parler de lui. »

C : « J'ai noté aussi quand tu fais parler le père sur son parcours devant le gamin et pareil j'ai noté sur le travail qui consiste à faire ressortir le positif et recréer du lien entre le père et le fils. »

Le travail sur les liens entre les membres d'une famille : intervenir dans un système

B. : « Après je suis un peu plus circonspect sur la question du lien, certes dans la situation que nous propose E, là dessus il n'y a pas de doute. Mais dans d'autres situations, l'enjeu de la mesure éducative, c'est pas de mettre du lien entre les parents et les enfants, c'est pas de mettre de l'huile dans les rouages au contraire, des fois c'est d'en enlever un peu parce qu'il y en a trop, parfois c'est de faire pose entre les parents. Moi, je ne dis pas le savoir-faire de l'éducateur, c'est uniquement restaurer du lien. Je ne sais pas comment le formuler mais je ne me retrouve pas derrière cette terminologie là, c'est plutôt essayer quelque chose de nouveau dans le lien qui ne fonctionne pas. Alors des fois ça peu passer par de la restauration, des fois ça peu passer par de la mise à distance. Mais ce n'est pas de la restauration obligatoirement. »

D. : « de la reconstruction... »

E. : « de la modification »

B. : « voilà on travaille sur le lien, ça c'est sûr »

E. : « une modification du lien qui permet à tout le monde de s'y retrouver »

B. : « entre les parents mais surtout entre le jeune et ses parents »

C. : « oui tout à fait d'accord, c'est vrai que moi j'étais partie sur restaurer du lien mais j'étais resté à l'entretien et à la situation »

D. : « moi j'avais encadré le mot lien mais dans le sens effectivement où on travaille le lien »
 [acquiescement unanime]

D. : « on travaille autour des liens, mais après ce que dit B est très juste il s'agit pas juste de...ça peut être défaire des liens pour en renouer de nouveaux, on n'est pas dans le rapprochement systématique »

E, B, C : « oui, voilà »

C. : « il y a même pas mal de situations où on n'est pas la dedans »

D. : « il y a des moments où on sent qu'il y a besoin d'une séparation »

C. : « et ce n'est pas pour autant qu'on casse le lien »

A. : « non c'est un autre type de lien, des fois tout le travail c'est effectivement surtout pour des jeunes majeurs mais aussi pour des mineurs, c'est de les guider vers l'autonomie, la responsabilité et il y a parfois des parents qui empêchent de grandir »

B, C : « oui tout à fait »

D. : « oui une acceptation parfois d'une nouvelle distribution des rôles »

D. : « c'est tellement complexe la question du lien : c'est les liens trop serrés, c'est les liens trop distendus, les liens qui ne sont pas fait au bon endroit. »

E. : « on ne peut pas faire l'économie de travailler sur le lien, c'est sûr, après est-il distendu, resserré »

A. : « Ca a des effets sur la relation à l'autre »

D. : « ou il y a des liens même si j'aime pas trop le mot qui sont viciés »

E. : « des liens nocifs »

D. : « je pense à une situation toute nouvelle là que j'ai, où un gamin de 13 ans a une relation à sa mère incestueuse donc je dis vicié mais bon, il y a du lien mais... »

E. : « là il faut de la distance et que les deux l'accepte »

D. : « oui, il faut dénouer pour... »

E. : « en tout cas des liens qui permettent au gamin de ne pas être en danger parce que c'est quand même notre travail, après quel type de lien »

B. : « de toute manière l'arrivée d'un éducateur dans un système familial »

D. : « ça perturbe »

B. : « ça vient ré-interroger le lien, alors il y en a qui appelle ça tiers, on peut l'appeler comme on veut, tout d'un coup il y a une nouvelle personne qui arrive et qui vient faire bouger tout et tout se redistribue. Alors des fois c'est des micro redistributions, et des fois ça se resserre comme avant, des fois ça fait des grands boums c'est pas mieux, des fois ça prends du temps et c'est peut être ce qui faut. C'est comme quand on introduit une boule de billard au milieu du triangle qui est bien formé, ça vient faire bouger des choses. »

La construction du lien entre éducateur et jeune : temps, instauration relation de confiance

E. : « le problème c'est que le temps éducatif n'est pas le même que le temps judiciaire et que le temps éducatif est en train de rétrécir. »

A, C, B : « oui, de plus en plus »

A. : « oui, il y a des représentations qui tendent à dire qu'il faut qu'on aille plus vite et ce n'est pas possible »

E. : « oui, il y a le temps de maturation »

A. : « le temps de maturation d'un enfant, d'un adolescent rien n'est joué d'avance, tout peut se remanier »

D. : « on parle du lien entre les membres d'un système mais le lien entre l'éducateur, le jeune et la famille il existe aussi. C'est pas parce qu'un jour on a rencontré quelqu'un dans le bureau en lui disant je vais faire en sorte de vous aider bing ok il est là à tous les rendez-vous, à l'heure, ça avance. Ca c'est du domaine de l'utopie »

C. : « même s'il était là à tous les rendez-vous et à l'heure, il faut le temps de la rencontre, il faut le temps de les connaître et qu'eux nous connaissent aussi. Apprendre comment on fonctionne, ce qu'ils peuvent attendre de nous. »

NF : « c'est quoi ton geste ? » (reprise d'un geste d'aller-retour)

D. : « c'est une reconnaissance, un échange »

C. : « c'est donnant-donnant »

A. : « en même temps ça peut aller très vite le fait d'établir cette relation, en même temps parfois bien sur il faut du temps mais une fois que la relation est établie ça peut continuer et le jeune peut venir, respecter les rendez-vous »

D. : « je pensais à un jeune, ça fait trois ans que je l'accompagne et seulement aujourd'hui je peux dire qu'il y a une vraie relation entre lui et moi, faite de respect et de reconnaissance »

A. : « on a aussi des jeunes qui ont un manque de confiance à l'adulte qui est terrible parfois »

Énoncés de savoirs professionnels validés à l'issue des deux réunions : Travailler la question du lien entre le jeune et sa famille	
SP 1	<p>« Evaluer la teneur du lien jeune/parents »</p> <ul style="list-style-type: none"> - en faisant raconter les histoires individuelles et familiales - en interrogeant ce qu'ils montrent de ce lien - en interrogeant la façon dont les uns et les autres se perçoivent
SP 2	<p>« échanger avec des collègues ou des intervenants extérieurs pour ajuster son appréciation à l'aide de regards croisés »</p>
SP 2 bis	<p>« Echanger avec des collègues ou des intervenants extérieurs pour ajuster son appréciation de la situation à l'aide de regards croisés pluridisciplinaires et pour donner à la famille et au jeune l'assurance du respect de leurs droits et de leur intimité et à soi-même la garantie qu'on agit en tant que professionnel »</p>
SP 3	<p>« faire bouger le lien entre le jeune et sa famille »</p> <ul style="list-style-type: none"> - en faisant part de notre compréhension de la situation - en agissant en tiers (vis-à-vis de cette relation) - en mettant en œuvre des moyens adaptés (placement, thérapie...)
SP 4	<p>« donner du sens »</p> <p>En montrant et en aidant à comprendre l'importance du lien qui existe entre eux dans leur histoire.</p>

2.3. Cinquième séance – Activité :

Énoncés de savoirs professionnels validés à l'issue d'une réunion : le travail sur l'acte délictueux	
SP1	« Faire la différence entre l'acte commis et la personne qui en est l'auteur »
SP 2	« Contextualiser le passage à l'acte dans le parcours et l'histoire familiale du jeune »
SP 3	« Partir de ce que disent les jeunes (d'eux-mêmes, des faits) et de la représentation qu'ils ont de leurs actes »
SP 4	« Amener le jeune à retracer avec ses propres mots les événements, reformuler avec le jeune ce qui lui est reproché en vue de lui faire prendre conscience de l'acte commis, de sa gravité et de ses conséquences pour lui-même et pour autrui »
SP 5	« Faire comprendre au jeune et lui rendre accessible les procédures judiciaires ».
SP 6	« Énoncer le déroulement des sanctions pénales et des mesures éducatives »
SP 7	« Savoir faire prendre conscience au jeune de ses potentialités et l'accompagner dans ses possibilités d'évolution qui seront prises en compte lors du jugement et au delà ».
SP 8	« Prendre en compte l'autorité parentale et la responsabilité civile des parents dans le traitement éducatif de l'acte. »

Savoirs d'action ou modalités d'intervention singulières énoncées sur un mode de généralisation au cours des débats sur l'activité « le travail sur l'acte délictueux »

« Quand un jeune est dans la négation, la provocation et dans l'incapacité de dire quelque chose de son acte, je prends le temps de le connaître un peu plus, de recueillir des éléments sur son histoire, son milieu de vie, le fonctionnement de sa famille pour aborder le travail sur l'acte »

« J'aborde d'emblée l'acte en m'appuyant sur les termes énoncés dans l'ordonnance, c'est important de mettre des mots précis pour nommer l'acte : s'il s'agit d'un viol, d'un vol, d'une agression physique. Mais je recueille aussi les propos du jeune sur son acte, je pars de ses mots, de son récit. Après ensemble on fait un travail de reformulation. »

« Pour moi, c'est important que le jeune comprenne où je me situe dans l'ensemble. Je me positionne en tant qu'éducatrice, je lui explique que je ne suis pas chargée de l'enquête, je ne suis pas juge d'instruction, je ne suis pas juge pour enfant, je ne suis pas juré en cours d'assise. Je suis une éducatrice qui va revenir sur l'acte qu'il a commis ou qu'il est censé avoir commis ça dépend si la mesure est avant ou après jugement. Je vais partir de sa version, de sa réalité pour le faire évoluer mais sans le juger. »

« Moi, je ne passe pas tout le temps de la mesure à parler de l'acte, c'est important de le faire mais il faut aussi savoir passer à autre chose. Le temps de la mesure et le temps judiciaire sont à différencier. Il faut leur proposer des choses, d'autres perspectives qu'un mode de vie délinquant, pour certains qui sont ancrés dans ce mode de vie, c'est très difficile. Il faut être très concret dans les propositions. Moi je m'appuie sur des partenaires extérieurs. »

« Quand j'ai suffisamment d'éléments pour faire des hypothèses de compréhension sur son passage à l'acte, je lui soumet mais jamais sur un mode affirmatif . Je lui dis : « je comprends ça, j'entends ça, mais peut-être que je me trompe, comment vois-tu les choses toi ? »

« Moi je fais des hypothèses explicatives (sur l'acte) à partir des éléments sur l'histoire familiale, la personnalité du jeune, son parcours mais je ne lui transmets pas précisément. A partir de là, je lui donne un éclairage différent en situant l'acte dans son parcours et son contexte de vie. »

« Il y a des jeunes qui sont dans la négation complète, d'autres reconnaissent sans soucis leur acte d'autant plus facilement qu'ils n'ont aucune notion de la portée du délit, de sa gravité, de ses conséquences, ni pour la victime ni pour eux-mêmes. Ils n'ont pas de repère entre ce qui est interdit, grave et ce qui est un acte sans gravité. Ils sont vraiment carencés au niveau éducatif. Moi, pour travailler avec eux sur la gravité de leur acte et sur leur responsabilité, je les amène à se mettre à une autre place celle de la victime et je leur dis : « comment tu aurais réagi à sa place, qu'est ce que tu aurais fait, qu'est ce que tu aurais pensé ».

« Je les aide à préparer leur défense, à être prêt pour le jour de l'audience. C'est aussi un levier pour le travail éducatif, certains comprennent les enjeux. Je n'hésite pas à leur rappeler l'échéance, à leur dire que le magistrat tiendra compte de l'évolution de leur attitude, que c'est positif s'ils s'investissent dans des démarches de formation, de travail, de soin par exemple »

2.4. Dernière séance : Élaboration conceptuelle sur la posture professionnelle

Lors de la dernière séance, les débats se sont d'emblée engagés sur un questionnement très général axé sur la légitimité professionnelle en lien avec l'accès à l'intimité et à l'histoire des personnes suivies. La différence a été soulignée entre secret professionnel et discrétion/confidentialité compte tenu du cadre judiciaire des interventions. Cette démarche se démarque de la méthodologie employée lors des séances précédentes. Elle ne repose pas sur la lecture d'extraits d'entretiens d'explicitation ou de débats produits lors de séances antérieures mais elle prend appuie sur les échanges des deux séances axées sur le travail du lien. La conceptualisation et la formalisation sous forme de schéma ont été également nourries de l'ensemble de la démarche de recherche. Lors de ces derniers débats la problématique des limites a été d'abord évoquée, les éducateurs ont insisté sur le fait qu'ils travaillaient en prenant en compte leurs propres limites personnelles et leurs limites professionnelles en terme de compétences acquises dans le cadre de la formation et dans le cadre de leur expérience. Cette prise en compte leur demande un travail permanent d'évaluation sur eux-mêmes. Ils y associent les limites de la famille qu'ils se doivent également d'évaluer pour construire leur intervention éducative auprès du jeune. Le concept d'élasticité lié à la posture professionnelle correspond à l'idée de dynamique, de mouvement, et à l'adaptabilité dont ils doivent faire preuve pour garder le lien avec le jeune et sa famille. La métaphore de l'élastique qui se tend, voire se distend sans se rompre ou se rétrécit et rapproche, leur permettait de rendre compte de la spécificité de leur posture professionnelle dans le cadre de l'intervention éducative en milieu ouvert.

POSTURE PROFESSIONNELLE : ÉLASTICITÉ



L'élasticité correspond donc au fait que les limites dont il est question ne sont pas figées mais toujours en mouvance, impliquant un travail constant d'auto-évaluation et d'évaluation des potentialités de la famille, du jeune et des ressources de proximité

Évaluer ses propres limites, là où la situation rencontrée professionnellement croise la problématique personnelle.

Évaluer les limites et les ressources de la famille :

- exiger d'eux dans le cadre de leurs limites, en s'appuyant sur leurs ressources ;
- ne pas lâcher et les accompagner dans le champ de nos compétences ;
- être là, accompagner (les rattraper s'ils tombent, s'ils trébuchent, pas forcément s'ils demandent) ;
- distinguer l'aide et l'assistantat ;
- aider à faire, ne pas faire à la place de : soutien à la parentalité.

Évaluer nos propres limites de compétence :

- Savoir orienter vers des institutions ;
- Savoir orienter vers des professionnels et partenaires extérieurs.

3. INFÉRENCE DE CONNAISSANCES À PARTIR DES DISCOURS PRODUITS

Le contenu des échanges dans le cadre de l'activité d'explicitation et de l'activité réflexive permet d'identifier par inférence des domaines de connaissances

3.1 Les connaissances construites dans le cadre de l'activité professionnelle sont largement majoritaires.

Elles concernent principalement :

- Le fonctionnement du système judiciaire dans sa globalité et surtout dans son aspect contextuel et contingent (connaissance sur le fonctionnement des juges de leur secteur, sur le mode d'attribution des mesures)
- Les ressources de proximités : au sein du service (collègues directs dans leur pluriprofessionnalité) et les partenaires extérieurs dans le domaine de la santé, de l'emploi, de la formation) grâce à la constitution de réseaux de partenaires.
- Le contexte de vie des jeunes (économique, culturel, social)
- Le jeune en tant que personne, être en développement, être de besoins, être affectif, être à protéger, être à éduquer...

Un certain nombre de débats ont abordé la thématique : cerner le jeune ou autrement dit cerner « l'objet » de l'intervention. Tout professionnel a la nécessité de circonscrire « l'objet » de son intervention pour s'engager dans l'action. Tout professionnel est censé avoir construit une expertise sur cet « objet », c'est à dire des connaissances sur l'« objet » pour envisager une action pertinente et efficace. Dans le champ de l'éducation, la difficulté apparaît d'emblée, elle réside dans sa spécification. Comment cerner un être humain et qui plus est, un sujet en devenir ? Existe-t-il un objet plus complexe ? On comprend que certains professionnels dans le champ de l'activité soignante ont tendance à circonscrire leur objet d'intervention au corps du patient excluant ainsi la personne dans sa globalité et réduisant la relation de service à cet objet. Il en est de même dans l'activité d'enseignement, l'objet est circonscrit parfois aux capacités d'apprentissage en excluant le sujet apprenant.

Les recueils d'expériences montrent que les éducateurs ont saisi la nécessité de se construire des connaissances empiriques sur le « sujet » de l'intervention : une prise en compte de la complexité, de la singularité et de la globalité. Leurs connaissances des jeunes portent prioritairement sur :

- Leurs aptitudes à la vie sociale (leur rapport à la loi, leurs capacités relationnelles contextualisées, leur intégration des codes sociaux) ;
- Leurs potentialités d'évolution (degré d'autonomie), leurs potentialités d'apprentissage, leurs rapports à la formation ou au travail ;
- Leurs capacités de communication (verbales et non verbale), d'investissement dans des projets
- Leur rapport à leur corps (hygiène de vie, soins, protection de leur intimité), et au corps de l'autre (violence, agressivité, abus sexuel, absence d'auto protection, manipulation) ;
- Leur rapport à l'argent ;
- Les freins au développement : identification de troubles psychiques, de carences affectives, appartenance à des réseaux d'économie parallèle, absence de repères spatio-temporels, de maturation affective, construction voir affirmation d'une identité « délinquante » ;
- Le fonctionnement de leurs familles, leur rapport à l'exercice de la parentalité, la mise en œuvre de l'autorité parentale, leurs capacités éducatives, leurs capacités relationnelles, leur implication affective.;
- Les liens entretenus ou l'absence de lien avec autrui (membres de la famille proche ou élargie, leurs amis, leurs connaissances, les personnes chargées de leur formation enseignants, employeurs, formateurs, professionnels du soin : psychologue, psychiatre, médecin, professionnels de la justice : juge, éducateurs...) ;
- Des connaissances sur leur métier d'éducateur à la PJJ, son évolution historique, les débats qui le traversent, les évolutions envisagées, le système de formation ;
- Le travail d'équipe : gestion collective de situations jugées urgente ou comportant un danger pour le jeune ou le professionnel, travail d'éclairage et de régulation, évaluation pluridisciplinaires des situations jugées critiques (à noter que le travail d'équipe pluriprofessionnel n'a pas été l'objet de débats sur le registre de la plainte comme c'est souvent le cas : problèmes de gestion des spécificités professionnelles, des savoirs et des compétences. Il a été abordé comme une collaboration indispensable en tant que régulation et soutien) ;
- L'atout que constitue l'intitulé du métier : Educateur à la protection judiciaire de la jeunesse spécifie sans ambiguïté les axes et le cadre de l'activité réalisée et le bénéficiaire du service. En effet, cet intitulé dans le champ du travail social, et plus largement dans les métiers de service voir au-delà il n'y n'est possible de trouver l'équivalent. Aucun autre n'en rend compte aussi précisément il manque toujours au moins un aspect que ce soit pour les éducateurs spécialisés (spécialisés en quoi ?), les assistants de service social (dont l'intitulé a évolué sans pour autant que la formule rende compte de la spécificité de l'assistance ou du service rendu), les moniteurs -éducateurs, les conseillères en économie sociale et familiale, les médiateurs... Bien que les débats au sein du collectif n'aient pas formellement rendu explicite cet aspect, les éducateurs en ont une connaissance implicite forte qu'ils ont exposée sous la forme de savoirs d'action. Ces savoirs d'action montrent qu'ils s'appuient sur l'intitulé du métier pour se présenter lors de l'entretien d'accueil. C'est en décomposant l'ensemble et en développant chacun des termes qu'ils expliquent au jeune et à sa famille le mode d'intervention et le cadre de l'intervention spécifique dans leur champ éducatif. Un des savoirs professionnels y fait également référence.
- leur fonction et leur mission qu'ils différencient du mandat judiciaire destiné au service de celles des autres professionnels qui interviennent dans le cadre de la mesure ;
- les différents niveaux décisionnels au niveau judiciaire ;

– Des connaissances transversales au champ de la construction relationnelle indispensables dans une relation de service :

- rassurer ;
- rendre compte de ses actes professionnels ;
- focaliser sur du positif ;
- se mettre à la disposition de l'autre ;
- se rendre disponible à l'autre ;
- se laisser surprendre et surprendre l'autre ;
- se laisser émouvoir ;
- accepter le rythme de l'autre ;
- restituer à l'autre la compréhension professionnelle de : ses attitudes (violence, agressivité, repli, retrait, déni, expression de souffrance) de ses actes, de son histoire familiale ;
- prendre pour base leur perception de la réalité ;
- valoriser les projets et s'appuyer sur les compétences des personnes suivies ;

[Concept en acte : la co-construction de la relation fonde l'activité de service]

– Des connaissances liées à une activité de service sous double contrainte : l'alchimie de la transformation d'une intervention sur autrui, à l'intervention pour autrui, à l'intervention avec autrui.

L'activité de service est fondée sur un principe : pour qu'il y ait service, il faut une demande. En général, la demande est directement formulée par le bénéficiaire de l'offre de service. Il faut également que le demandeur/bénéficiaire reconnaisse au prestataire de service un niveau d'expertise supérieur au sein sur l'objet qui fonde l'intervention : le médecin est censé mieux connaître le fonctionnement du corps humain que le malade, le mécanicien avoir plus de connaissances que l'automobiliste sur le fonctionnement d'un moteur... Et l'éducateur avoir plus de connaissances sur : la spécificité de la jeunesse, l'exercice de la parentalité, le fonctionnement du tissu social et du système judiciaire, les mécanismes en œuvre dans l'éducation... Les champs sont larges et les connaissances infinies et surtout sensées être partagées par un grand nombre de non spécialistes. Ce qui apparaît au regard du recueil de données de cette étude, c'est moins la spécificité des connaissances construites dans des domaines extrêmement variés (affinées considérablement par l'expérience) et des espaces divers (formations, lectures, discussions entre professionnels, « retour » des stagiaires et expériences de vie personnelles) qui fonde l'expertise que la mise en lien de ces connaissances au cours de l'activité : savoir les mobiliser de façon pertinente pour se construire une intelligibilité de la situation à traiter. Cette expertise est difficile à mettre à jour, c'est par l'étude du traitement singulier des situations qu'elle se laisse saisir. La présente étude a permis ce recueil d'expériences et nous donne une visibilité sur quelques aspects du système d'expertise construit par les éducateurs de la PJJ.

3.2. Une expertise de négociateur/stratège : dépasser la défiance liée à une intervention sous contrainte pour instaurer une relation de confiance

Elle se construit lorsque le cadre interactionnel fondé sur les règles sociales vole en éclat : refus explicite de la rencontre, stratégies d'évitement (retard, report de la rencontre, brièveté du temps accordé, ruptures...), refus de répondre à une demande d'engagement dans la conversation, refus des propositions. Il semble que ce champ de connaissances soit issu presque exclusivement des connaissances empiriques professionnelles et des connaissances ordinaires :

- Clarifier, reformuler,
- Vérifier la compréhension de l'autre et s'adapter à ses compétences langagières

[Concept en acte : la « pertinence » dans le champ communicationnel]

- Négocier avec le jeune et sa famille: développer des stratégies face à des refus, saisir des opportunités, gérer l'agressivité,
- Négocier avec les partenaires extérieurs. Il s'agit d'une activité de médiation importante: expliquer, justifier, rendre compte, se positionner dans la logique du jeune et dans la logique institutionnelle.
- Négocier avec le cadre
- Négocier avec les procédures

- Négocier avec le soi professionnel ;
- Préparer la rencontre, se préparer à l'intervention ;
- Montrer l'utilité de l'intervention, rendre service ;
- Accompagner le jeune et sa famille (faciliter les démarches : administratives, soins, formation) ;
- Soutenir dans des moments difficiles et dans des moments positifs ;
- Etre là tout le temps, se rendre disponible à l'autre symboliquement et en acte ;
- Conseiller et orienter en s'appuyant sur la construction d'un réseau de partenaires en interne et en externe.

POUR CONCLURE

Dans la façon d'aborder les rapports « théorie-pratique » des évolutions épistémologiques sont à noter : partant d'un modèle où la théorie s'investissait directement dans la pratique, il a été ensuite envisagé le modèle de la théorie qui « travaille » ou « éclaire » la pratique, puis celui de la pratique théorifiée. L'évolution de ces modèles a eu des incidences notables sur le statut des connaissances et des savoirs, engageant une valorisation des connaissances issues de la pratique. Deux autres modèles ont également contribué à cette évolution : le modèle de la transformation didactique des savoirs centré sur la mutation des savoirs scientifiques en savoirs à enseigner en savoirs enseignés et le modèle du rapport au savoir qui se détache des catégories fondées sur la nature et le statut des savoirs « scientifique » ou « pratique » pour mettre en relief la relation dialectique entre le sujet connaissant à son monde, un rapport scientifique ou pratique.

Dans l'activité professionnelle, toute l'attention du sujet est centrée sur le traitement de la situation, il s'agit d'un rapport au monde pragmatique, opérationnel, fonctionnel. C'est pourquoi, quelle que soit la forme spécifique initiale du savoir catégorisé de « scientifique ou pratique », le rapport au savoir du praticien en activité professionnelle est un rapport pratique. Ces savoirs et connaissances sont des outils au service de la pratique. Comme tout artefact ou instrument, beaucoup font l'objet d'une adaptation, d'une évolution y compris pour ceux construits par le professionnel sur la base de sa propre expérience. Il s'agit d'une transformation opérante ou pragmatique des connaissances et des savoirs, une adaptation de l'outil. Les formateurs s'intéressaient beaucoup à ce processus de transformation des savoirs construits de façon scientifique (les fameux référents théoriques) certains commencent maintenant à s'intéresser aux référents « pratique professionnelle » pour preuve les nombreux dispositifs en formation initiale et continue fondés sur l'analyse de l'activité et l'analyse de pratiques. Hormis les savoirs d'action construits dans le cadre de l'expérience professionnelle et les savoirs professionnels construits dans le cadre d'un travail réflexif dans une communauté de pratique, nous ferons l'hypothèse que de nombreux savoirs mis en œuvre dans l'activité professionnelle ont fait l'objet de deux formes de mutation :

- les savoirs théoriques en savoirs procéduraux puis en savoirs pratiques, il est donc difficile en analysant l'activité de remonter à leur source, est-ce pertinent de le faire et à quel risque compte tenu de l'importante inférence que cela comporte ;
- Les savoirs de sens commun construits dans l'expérience de vie en savoirs pour la pratique professionnelle.

Au regard du processus de professionnalisation, ces derniers sont fortement discrédités dans la logique de spécification d'un système expert légitimant l'exercice du métier, néanmoins les professionnels dans tous types de métier même les plus techniques ou scientifiques savent les mobiliser avec pertinence et les mettre en lien avec les autres formes de savoirs pour garantir la pertinence et l'efficacité à leurs actions. Dans ce domaine aussi une évolution se dessine avec la reconnaissance des acquis d'expérience.

Les principaux domaines de savoirs repérés sont sans surprise, ils concernent la pratique de la relation et la prégnance du langage dans sa maîtrise. En ce sens ils sont communs aux métiers du travail social : « Quotidiennement, le travailleur social écoute, conseille, exhorte, prescrit, demande, fait parler, traduit, se fait porte parole, essaie de convaincre ; bref, il parle : aux usagers, à ses supérieurs, aux institutions et aux autres travailleurs sociaux²⁸ »

B – Les voies de la professionnalisation

Richard Wittorski

La première phase de la recherche a permis d'identifier la réalité concrète de l'activité d'éducateur PJJ en milieu ouvert (l'implicite de l'activité) donnant à voir le singulier, le complexe et la variété à partir de la réalisation d'entretiens d'explicitation.

La deuxième phase a eu pour objectif principal d'engager un travail de formalisation de savoirs professionnels (au sens d'énoncés traduisant des schèmes d'action validés par les professionnels eux-mêmes). Il s'est agi, sur la base de l'identification du travail implicite et singulier (1ère phase), de quitter le domaine du singulier pour repérer des « invariants » susceptibles non pas d'aboutir à un référentiel mais à un corpus de savoirs professionnels spécifiques à l'action éducative en MO, selon un mode de l'analyse réflexive de pratiques engageant une collaboration entre chercheurs-formateurs et praticiens. Cette collaboration est susceptible de contribuer à la professionnalisation des éducateurs participants et d'enrichir la formation initiale et continue, tout en participant à la conceptualisation du métier.

Nous insistons ici sur le fait que les réunions qui ont eu lieu n'ont permis que d'engager le processus dont il conviendrait maintenant de réfléchir aux modalités de poursuite. En effet, ce travail d'analyse et de construction collective relève d'une temporalité bien plus longue que celle de la présente recherche.

Notre intention est ici d'indiquer en quoi ces séances d'analyse réflexive de pratiques explicitées et d'écriture collective de savoirs professionnels sont susceptibles de contribuer à la professionnalisation des individus et des contours de l'activité d'éducateur PJJ en MO.

Probablement convient-il d'abord de préciser ce que nous entendons par professionnalisation.

La professionnalisation : définition et contours

Il semble que la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une charge idéologique forte. Cette thématique « chargée » renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations).

Il convient probablement de distinguer les conditions historiques d'apparition d'une préoccupation de professionnalisation dans 3 espaces habituellement articulés mais qu'il est utile de disjoindre pour repérer la diversité des enjeux, soit, d'une part, l'espace politique et social, d'autre part, l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en professions), enfin, l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail). De ce point de vue, le mot profession apparaît à la fin du 19ème siècle et au début du 20ème siècle dans les pays anglo-saxons, à l'initiative de groupes sociaux qui cherchent à obtenir ou à accroître leur place sur un marché concurrentiel. Le mot professionnalisation, quant à lui, est porté par d'autres enjeux et apparaît plus récemment, souvent à l'initiative des organisations (en lien avec le mot compétence, à partir des années 1970-1980, pour ce qui concerne la France), il accompagne une recherche plus grande de « flexibilisation » des personnes.

Pour ce qui nous concerne, nous proposons la définition suivante du vocable professionnalisation. Celle-ci est conçue comme étant à la fois [Wittorski, 2007] :

- une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ;
- un processus de développement des process d'action¹ (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ;
- et un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés.

Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes conjugué à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

²⁸ Un « process d'action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

Voies de professionnalisation et place de l'analyse réflexive de pratiques dans ces voies

L'analyse réflexive de pratiques, particulièrement utilisée dans la deuxième phase de cette recherche constituée, selon nous, une des 6 voies de professionnalisation qui existent [Wittorski, 2007]. Pour mieux comprendre sa spécificité (et sa contribution à la professionnalisation), il est utile de présenter l'ensemble des voies. Précisons qu'elles ne sont pas « compartimentées », il s'agit de présenter ici les tendances communes qui les différencient mais les individus peuvent être placés successivement et/ou simultanément, au cours de leurs expériences de vie, dans plusieurs voies.

1 – **La voie de professionnalisation** que nous appelons « logique de l'action » caractérise des sujets en situation de travail, en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple) qui les conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte : il s'agit d'un ajustement « au fil de l'action » qui conduit à faire évoluer pas à pas le processus d'action mis en oeuvre. La notion de « compétence incorporée » [Leplat, 1995] caractérise les processus d'action en jeu dans cette voie : ces ajustements progressifs sans que l'acteur ne s'en aperçoive réellement, conduisent à produire des « routines » qui deviennent très attachées aux situations qui suscitent leur recours ou leur développement.

Il peut s'agir aussi de situations dites d'improvisation, dans lesquelles les individus découvrent une nouvelle combinatoire dans l'action, sans réellement qu'ils puissent expliquer comment ils l'ont élaborée. Il est possible de parler, à cet endroit, d'« intuition » (raisonnement intuitif ou abductif). Toutefois, cette intuition est souvent beaucoup plus sophistiquée qu'elle peut en avoir l'air au premier abord : ainsi, le processus d'action d'un expert peut relever de cette logique de l'action lorsqu'il donne l'impression d'improviser une réponse qui est en fait une improvisation « sophistiquée » [Trépos, 1996] par des « schémas de situation mémorisés, des scénaris répétés » au fil des situations rencontrées. Cette improvisation est rendue d'autant plus efficace que l'expert est un spécialiste, elle relève de ce que certains pourraient appeler une « intelligence du contexte » venant de l'« enregistrement » de situations types qui permettent de faire un diagnostic plus rapide.

S'agissant des éducateurs PJJ en MO, il semble bien que la dimension éducative étudiée dans la recherche relève de la « logique de l'action » : une grande partie des compétences développées sont d'ordre incorporées et demeurent implicites et « insues ».

2 – **La deuxième voie de professionnalisation** est nommée « logique de la réflexion et de l'action ». Elle caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes nouveaux. Leurs façons de faire habituelles ne leur permettent pas de surmonter la difficulté, c'est pourquoi nous appelons ces situations non pas des situations nouvelles mais des situations inédites (du point de vue de l'acteur). On observe alors des stratégies de recherche d'informations auprès d'autres personnes (conseils) ou dans des ressources documentaires. C'est une stratégie de recherche de connaissances ou de savoirs utiles pour agir. L'aller-retour entre les connaissances ou savoirs recueillis et la tentative d'utilisation de ceux-ci pour agir conduit l'individu à construire, pas à pas, un processus d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif et donc d'une « prise de conscience » plus forte par son auteur (celui-ci peut expliquer plus facilement les étapes par lesquelles il est passé et peut ainsi plus aisément communiquer, expliciter son processus d'action à autrui). A cette occasion, il n'est pas rare que les individus apprennent à propos des situations dans lesquelles ils sont placés et construisent ainsi des connaissances « dans l'action » relatives aux propriétés des contextes d'action.

Plusieurs exemples illustrent cette deuxième voie : participer à l'étude d'un problème nouveau, réaliser seul ou à plusieurs un travail nouveau, remplacer quelqu'un titulaire d'un poste différent du sien. Souvent, par différence avec la voie précédente (logique de l'action), le raisonnement mobilisé n'est pas de type abductif mais déductif ou inductif ou une combinaison des deux.

La première voie mentionnée renvoie à une démarche d'adaptation de la façon de faire habituelle (il est possible de la mettre en relation avec la notion d'« exploitation » de March [1965] alors que la deuxième voie correspond à une situation de rupture (au sens de la notion d'« exploration » de March).

En ce qui concerne l'offre de professionnalisation, c'est-à-dire les dispositifs proposés, cette voie correspond, dans le champ de la formation, aux dispositifs de formation par alternance : il y a itération entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production supposée/espérée de process d'action en stage (utilisant les savoirs acquis). Elle correspond également, dans le champ du travail, aux formes d'organisation du travail qui font explicitement appel aux « qualités d'initiative et d'innovation » des salariés pour gérer en situation de travail des problèmes nouveaux qui se posent à eux.

3 – La troisième voie de professionnalisation est appelée « logique de la réflexion sur l'action ». Elle correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer ou mieux la comprendre ou encore pour la transmettre (par exemple lorsqu'il s'agit d'expliquer son travail à quelqu'un d'autre, d'écrire sur sa pratique). Dans ces situations, on constate qu'ils « prennent conscience » d'un certain nombre de principes guidant leur action, ils construisent ainsi des « connaissances sur leur action » participant de l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience et ils développent, à cette occasion, une « compétence de processus » (au sens d'une compétence de gestion de l'action) tournée vers l'analyse de leur action.

En ce qui concerne les dispositifs de professionnalisation, cette voie correspond aux dispositifs dits d'analyse du travail ou d'analyse des pratiques mis en oeuvre en entreprise ou en organisme de formation. Ils consistent à formaliser, oralement ou par écrit, les « compétences incorporées » (notamment) et ainsi à les transformer, selon les cas, en connaissances ou en savoirs sur l'action (les « compétences » sont mises en mots et prennent alors le statut de connaissances ou de savoirs s'ils sont validés par le groupe). Il s'agit de dispositifs qui recourent explicitement à la réflexion rétrospective sur l'action en vue soit, de définir des façons de faire communes à un groupe de salariés (à partir des pratiques existantes), soit de construire des repères organisationnels concernant des règles de gestion mises en oeuvre dans une organisation au quotidien. Dans le premier cas, il s'agit de professionnaliser des activités (par exemple, des activités réalisées par les salariés sans que l'organisation n'ait à aucun moment formalisé ces activités), dans le second, il s'agit de professionnaliser l'organisation (par exemple, formaliser les règles de fonctionnement du tutorat dans une entreprise alors que le tutorat existe déjà mais ne fait pas l'objet d'une formalisation jusqu'à présent). L'idée principale est donc ici la réalisation d'un travail de formalisation de pratiques qui étaient produites dans l'action sans qu'elles n'aient jamais ou partiellement fait l'objet d'une formalisation collective. Le processus d'élaboration collective des savoirs est donc ici au centre de la pratique réflexive collective : le processus à l'oeuvre s'apparente à la mise en mots de « compétences incorporées » (développées dans l'action selon la voie 1) ou de « process d'action intellectualisés » (voie 2) qui font ensuite l'objet d'un « tri » et d'une validation par le groupe leur donnant ainsi un statut de savoir sur l'action. Le processus engagé lors de la deuxième phase de la recherche PJJ s'inscrit dans cette dynamique.

4 – La quatrième voie de professionnalisation est appelée « logique de la réflexion pour l'action ». Elle caractérise également les moments de prise de recul individuel ou collectif à propos de situations vécues mais dans la perspective de définir par anticipation une nouvelle façon de faire de manière à être plus efficace : il s'agit d'une réflexion anticipatrice de changement quant à l'action. Il est possible de prendre ici l'exemple des salariés réunis en cercles de qualité, qui ont à définir ensemble les contours de nouvelles pratiques améliorant la qualité du travail. Par ailleurs, ce que Falzon [1993] appelle les « activités méta-fonctionnelles » peuvent relever de cette logique. Elles sont définies comme étant « les activités non directement orientées vers la production immédiate, des activités de construction de connaissances ou d'outils (matériels ou cognitifs) destinés à une utilisation ultérieure et visant à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer sa performance » [Falzon]. Ces activités méta-fonctionnelles relèvent de cette logique quand elles concernent la réflexion par anticipation par rapport à l'action, en vue d'en améliorer l'efficacité (définition d'un nouveau process de travail,...). Du point de vue de la dynamique de développement professionnel de l'individu, le processus de production de « connaissances pour l'action » est ici au centre de la démarche mise en oeuvre : la validité du résultat sera locale, sans prétention à une généralisation.

Côté dispositif de professionnalisation, cette voie correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques par des salariés, par exemple au sein de groupes progrès ou de résolution de problèmes, dans le champ du travail. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques au regard de nouveaux critères de qualité, de productivité,... pratiques qu'ils mettront en oeuvre ensuite de retour au travail. Du point de vue de la dynamique de l'offre de professionnalisation, le processus engagé ne

renvoie donc plus, dans ce cas, à la production de connaissances pour l'action (à validité locale) mais à la production de savoirs pour l'action (les énoncés sont validés par le groupe selon des critères de vérité, d'efficacité, ou de légitimité,...).

5 – **La cinquième voie de professionnalisation** est nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action ». Elle correspond aux situations de travail (par exemple) où un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés dans la réalisation d'une activité. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction² culturelle »). Les dispositifs de professionnalisation relevant de cette voie correspondent donc à la mise en oeuvre de situations de tutorat, de parrainage, d'accompagnement, de conseil ou de mentorat,... par des institutions à destination d'une partie de leurs salariés en vue de les aider à voir autrement leur travail pour le réaliser plus efficacement ou encore en vue de les accompagner dans la conduite d'un changement. L'effet premier concerne donc les conceptions habituelles du travail et, par ricochet, l'identité professionnelle.

6 – **La sixième voie de professionnalisation** est appelée « logique de l'intégration-assimilation ». Elle caractérise certaines situations d'autoformation, lorsque les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances (les situations peuvent être variées : lire des revues de jardinage, observer quelqu'un réaliser une action en vue, plus tard, de l'imiter ou de s'en inspirer,...) ou les situations de formation dites « déductives » (dans lesquelles la posture dominante du formé est celle de l'acquisition de contenus nouveaux, sous la forme de savoirs ou de connaissances).

Cette voie correspond, par exemple, aux logiques de formation initiale et continue habituelles : les élèves ou stagiaires « reçoivent » ou « vont chercher » des savoirs théoriques ou d'action. Dans le même temps, on leur proposera de faire des exercices qui leur permettront de développer des « capacités » dont une grande part relève de l'espace de la formation et une part moins importante des situations professionnelles qu'ils occuperont plus tard. Les dispositifs proposés ont donc pour intention dominante ici de transmettre des savoirs, participant ainsi à la préparation des individus soit à leur insertion ultérieure dans la vie sociale et professionnelle (cas de la FI), soit à leur retour en emploi (cas de la FC). La visée est donc sociale, citoyenne et professionnelle. On peut dire que cette voie ne relève pas du même paradigme que les 5 autres : l'action au travail n'est pas ici première, elle est une retombée hypothétique et le transfert des savoirs acquis se fera dans un autre espace que celui de leur acquisition. Ces dispositifs reposent sur l'hypothèse que ces savoirs transmis vont être intégrés en connaissances et alimenteront des capacités, en favorisant le développement, dans l'espace du travail, de processus d'action nouveaux. Les apprentissages sont plutôt de nature individuelle ou partagée, ils reposent sur le modèle de l'intégration de savoirs « officiels ». Cette voie de professionnalisation a pour caractéristique essentielle (par différence avec la seconde voie présentée plus haut) l'acquisition de connaissances et de savoirs indépendamment de leur mise en oeuvre (à cet égard, une grande partie de ces ressources ne seront pas toujours réinvesties dans l'action).

² Notion de « traduction » en référence aux travaux de la Sociologie de la Traduction (Latour et Callon).

Le tableau suivant schématise les 6 voies de professionnalisation présentées (Wittorski, 2007).

VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION →	1 LOGIQUE DE L'ACTION	2 LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION	3 LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR L'ACTION	4 LOGIQUE DE LA REFLEXION POUR L'ACTION	5 LOGIQUE DE LA TRADUCTION CULTURELLE PAR RAPPORT A L'ACTION	6 LOGIQUE DE L'INTEGRATION / ASSIMILATION
Nature du processus de professionnalisation mis en oeuvre par l'individu	– situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des processus d'action habituellement mis en oeuvre (sans accompagnement réflexif)	– situation inédite individuelle ou collective mettant en échec les modèles d'action habituels et conduisant à une itération entre la recherche de connaissances et de savoirs et leur utilisation pour agir	– situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action	– situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action	– Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers	– Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux
Exemples de situations de professionnalisation	– au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son processus d'action au cours de sa mise en oeuvre (sans avoir à y réfléchir)	– au travail, en formation ou dans la vie courante : réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs	– au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, prendre un temps de réflexion sur la pratique mise en oeuvre – en formation : décrire son processus d'action et participer à un groupe d'analyse de pratiques	– au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau processus d'action – en formation : participer à un groupe d'analyse de pratiques en vue de définir de nouveaux processus d'action	-au travail ou dans la vie courante : favoriser le développement par un tiers de nouvelles façons de faire pour surmonter des problèmes insolubles -en formation : le formateur, dans un rôle d'accompagnement, aide un formé à résoudre un problème en l'aidant à « déplacer » ses représentations	-au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard) -en formation : formation initiale ou continue ou autoformation (lecture d'ouvrages, de manuels)

Deux remarques doivent être faites à la suite de la présentation de ces 6 voies de professionnalisation :

– la « logique de la réflexion et de l'action » (voie 2) et les « logiques de la réflexion sur et pour l'action » (voies 3 et 4) peuvent paraître se chevaucher. Par exemple, la voie 2 caractérise assez bien les situations de résolution de problèmes : dans celles-ci l'itération entre l'action en voie de construction et la recherche d'informations pour l'organiser semble s'apparenter à l'exercice combiné des voies 3 et 4, c'est à dire à la mise en œuvre d'un temps d'analyse de son action de manière à observer, par exemple, si elle est efficace (voie 3) et, en cas d'inefficacité, un temps de réflexion à propos de la façon de la rendre plus efficace (voie 4). La différence entre la voie 2 et les voies 3 et 4 réside, pour la voie 2, dans le fait que la réflexion a lieu au moment de l'action alors que dans les voies 3 et 4, il s'agit en dominante d'une réflexion sur ou pour l'action dans un autre espace que celui de l'action (autrement dit, l'espace-temps de la réflexion et de l'action sont les mêmes dans la voie 1 alors qu'ils font l'objet d'une dissociation dans les voies 3 et 4). Il y a donc davantage un emboîtement partiel des voies 3 et 4 avec la voie 2, plus qu'un chevauchement entre elles ;

– les outils utilisés par les individus peuvent susciter le développement de modalités de professionnalisation relevant de ces 6 voies. Par exemple, l'utilisation d'un nouvel outil peut conduire un individu à chercher à « faire » autrement car l'outil l'oblige à mettre en œuvre un certain processus de travail. S'il s'agit par exemple de rédiger un compte rendu sur un ordinateur, instrument qui peut lui être relativement étranger (parce que sa pratique ordinaire était de le rédiger de façon manuscrite), cet individu sera sans doute placé dans une logique de type 2 (« logique de la réflexion et de l'action »).

LES ÉLÉMENTS DE PROFESSIONNALITÉ EN JEU DANS CES VOIES

Le tableau qui suit permet de mettre en évidence les éléments de professionnalité (entendus comme les connaissances, savoirs, processus d'action, « capacités ») en jeu dans les 6 voies de la professionnalisation.

Tout d'abord, le développement professionnel ne s'exerce pas sur les mêmes « objets », tantôt ce sont des compétences incorporées seules qui se transforment (voie 1 de l'action), tantôt ce sont des compétences mentalisées et des connaissances/ savoirs les accompagnant de nature théorique ou d'action, ces derniers étant nommés « dans » l'action car ils portent sur la situation d'action (voies 2 et 5), tantôt ce sont des compétences de processus (ou de gestion de l'action) et des connaissances/ savoirs « sur » ou « pour » les actes (voies 3 et 4), tantôt ce sont des compétences/ « capacités » méthodologiques et des connaissances/ savoirs théoriques ou d'action (voie 6 de l'assimilation-intégration). Autrement dit, ces voies caractérisent le développement de processus d'action (compétences) différents :

-il s'agit de compétences d'action (finalisées par la réalisation d'une action immédiate de transformation du réel) dans les logiques de « l'action » (compétences incorporées) et de « la réflexion et de l'action » (compétences intellectualisées ou mentalisées),

-il s'agit de compétences d'analyse des situations (finalisées par la compréhension d'une situation) à l'occasion de la production de compétences d'action dans la logique de « la réflexion et action »,

-il s'agit de compétences de gestion de l'action (finalisées par l'analyse et l'organisation/ la transformation de l'action du sujet) dans les logiques de « la réflexion sur et pour l'action » (compétences de processus).

Ensuite, les compétences produites dans ces voies n'assurent pas les mêmes fonctions : les compétences « incorporées » deviennent rapidement des « routines » spécifiques (elles tendent à être et devenir spécifiques à certains contextes de mobilisation), les compétences « mentalisées » sont « investissables » dans un grand nombre de situations (au sens de non transférables automatiquement mais entrant dans la composition d'autres pratiques car elles sont « identifiées » par leur auteur), et les compétences de « processus ou de gestion de l'action » permettent le développement de connaissances sur son propre fonctionnement.

Enfin, Les compétences, connaissances et savoirs produits dans ces voies n'ont pas les mêmes caractéristiques : ils peuvent être de nature individuelle, partagée ou collective. Les compétences, par exemple, sont dites individuelles lorsqu'elles font l'objet d'un développement alors que l'individu est placé seul dans une situation. Elles sont dites partagées lorsqu'elles font l'objet d'un transfert d'un individu à un

autre par mobilisation ou explicitation dans un contexte social. Au contraire, une compétence collective existe lorsqu'il y a un processus de co-élaboration au sens où il s'agit de produire quelque chose de nouveau (pour les acteurs) dans une dynamique de co-action.

Dans les voies de la professionnalisation proposées, les compétences incorporées ont tendance à être de nature individuelle, alors que les compétences « mentalisées » peuvent également être de nature collective (notamment lorsque, dans la voie 2, des groupes de travail sont en situation de résolution de problèmes ou lorsque, dans la voie 5, le tuteur et le salarié construisent ensemble une nouvelle façon de faire). Pour leur part, les compétences « de processus ou de gestion de l'action » sont souvent de nature collective (le développement de telles compétences s'effectue au cours des échanges à propos des pratiques, par élaboration collective). Par ailleurs, les connaissances et/ou savoirs produits dans les voies 3 (logique de la réflexion sur l'action) et 5 (logique de la traduction culturelle) sont de nature partagée (les participants à un groupe d'analyse de pratiques (voie 3) apprennent de l'écoute des autres et le salarié apprend de l'écoute de son tuteur (voie 5)). Enfin, les savoirs produits dans la voie 4 sont de nature collective (les individus se mettent d'accord sur des énoncés nouveaux relatifs aux pratiques).

Voies de la professionnalisation →	1 Logique de l'action	2 Logique de la réflexion et de l'action	3 Logique de la réflexion sur l'action	4 Logique de la réflexion pour l'action	5 Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	6 Logique de l'intégration / assimilation
Compétences et capacités produites →	« Compétences incorporées »	« Compétences intellectuelles ou mentalisées »	« Compétences de processus ou de gestion de l'action »		« Compétences intellectuelles ou mentalisées »	« Compétences liées à la situation pédagogique et capacités méthodologiques »

Fonctions assurées par les compétences et capacités produites	Routines	Compétences investissables	Développement de connaissances sur son propre fonctionnement		Capacités investissables
Connaissances ou savoirs produits		Connaissances et/ou savoirs d'action dans l'action et savoirs théoriques	Connaissances et/ou savoirs d'action sur l'action	Connaissances et/ou savoirs d'action dans l'action et savoirs théoriques	Savoirs théoriques (disciplinaires) ou d'action (techniques)
Caractéristiques des compétences, connaissances et savoirs produits	Compétences individuelles	Compétences, connaissances ou savoirs individuels ou collectifs	Savoirs partagés et compétences collectives	Savoirs théoriques partagés, compétences individuelles et/ou collectives	Compétences et capacités individuelles ou savoirs partagés

PROFESSIONNALISATION DES INDIVIDUS, DES ACTIVITÉS ET DES ORGANISATIONS

Cette section va permettre de préciser et d'analyser les logiques conjointes ou séparées de professionnalisation des individus, des activités et des organisations. Elle permettra de comprendre la nature du processus engagé par l'analyse réflexive de pratiques dans la 2ème phase de la recherche PJJ.

En ce qui concerne la professionnalisation des individus, les acquis particulièrement travaillés habituellement sont du registre des connaissances et des process d'action (compétences) plus ou moins directement « investissables » dans l'action. Les formes « habituelles » de professionnalisation relèvent alors de la « logique de l'action » (formation sur le tas), de la « réflexion et de l'action » (formation par alternance, résolution de problèmes inédits en situation de travail), de la « traduction » (tutorat, accompagnement) et de « l'assimilation » (formation de type déductive): elles correspondent aux situations fréquemment rencontrées par les professionnels dans l'exercice de leur travail ou en formation. Plus récemment, on voit apparaître une intention consistant à développer chez les individus des compétences de « gestion de l'action » fortement sollicitées dans des contextes de flexibilité. Elles donnent alors lieu à la proposition de formes « nouvelles » de professionnalisation ayant pour point commun une analyse de pratiques relevant d'une logique combinée de « réflexion sur et pour l'action » (voies 3 et 4).

Concernant la professionnalisation des activités, on constate que les démarches mises en oeuvre consistent souvent à formaliser des process d'action et ainsi à les transformer en savoirs d'action ou savoirs professionnels à la faveur de logiques de « réflexion sur l'action ou pour l'action » (groupes d'analyse réflexive de pratiques, par exemple).

La professionnalisation des organisations relève également d'une logique de formalisation de connaissances et de process d'action de nature collective/organisationnelle en savoirs qui caractérisent le métier de l'organisation par les mêmes logiques que celles qui concernent la professionnalisation d'activités.

Le tableau qui suit met en évidence les logiques de la professionnalisation d'individus, d'activités ou d'organisations : celles-ci sont à la fois conjointes et disjointes :

-elles peuvent être disjointes dans la mesure où la professionnalisation des activités et des organisations mobilise préférentiellement les voies 3 et 4 de la « réflexion sur et pour l'action » alors que la professionnalisation des individus peut emprunter les 6 voies ;

-elles peuvent être conjointes lorsque les voies 3 et 4 caractérisent des dispositifs qui ont pour enjeu à la fois, et dans le même temps, la transformation des individus, la formalisation des activités professionnelles et la construction de repères collectifs nouveaux dans l'organisation.

	Professionalisation des activités et des organisations	Professionalisation des individus
Dispositifs de professionnalisation proposés	Dispositifs relevant par exemple de l'analyse des pratiques professionnelles	– formes « habituelles » : formation sur le tas, formation par alternance, résolution de problèmes inédits en situation de travail, tutorat/accompagnement, formation initiale/continue – formes « nouvelles » : analyse de pratiques
Voies de professionnalisation mises en œuvre de façon dominante	Logiques de la réflexion sur et/ou pour l'action (voies 3 et 4)	– formes « habituelles » : logiques de l'action, de la réflexion et de l'action, de la traduction, de l'assimilation (voies 1, 2, 5, 6) – formes « nouvelles » : logiques de la réflexion sur et pour l'action (voies 3 et 4)
Process d'action, savoirs, connaissances et capacités	Savoirs sur ou pour l'action formalisés (dimensions « sociales »)	Connaissance et process d'action (dimensions « subjectives »)

PROFESSIONNALISATION CONJOINTE DES INDIVIDUS ET DES ACTIVITÉS : CONTRIBUTION DE L'ANALYSE DE PRATIQUES

Les dispositifs d'analyse du travail et d'analyse réflexive des pratiques (tels celui utilisé lors de la 2ème phase de la recherche PJJ) contribuent au développement professionnel des individus et des activités.

L'analyse du travail a une longue tradition. Ses formes premières, héritées de l'ère taylorienne, consistent à observer et à analyser en extériorité (regard de l'expert) un poste de travail et son titulaire en vue de proposer des aménagements. Avec le développement dans les années 1980 de ce qu'il est convenu d'appeler l'ingénierie de la formation, elle a été utilisée également comme un outil de repérage des besoins en formation. Il faut bien le dire, ces premières formes s'inscrivent dans une logique historique de prescription forte externe du travail.

Depuis une trentaine d'années environ, avec la recherche de nouvelles formes d'organisation du travail, passant d'une prescription forte externe à une injonction d'auto-prescription du travail au niveau de l'individu, on constate l'apparition de dispositifs dits d'analyse du travail ou d'analyse réflexive des pratiques qui ne sollicitent plus le regard d'un expert extérieur mais plutôt le regard du salarié sur son propre travail. Ces dispositifs s'inscrivent donc dans un enjeu de délégation du pilotage des situations de travail et du changement au niveau des salariés et accompagne une injonction de subjectivité plus forte au travail.

Dans ces dispositifs, l'analyse du travail ou des pratiques est réalisée par le professionnel lui-même qui analyse ses propres pratiques à l'aide d'un animateur « méthodologue », souvent en groupe avec d'autres professionnels qui partagent les mêmes situations de travail. L'intention de professionnalisation d'un tel dispositif est à rechercher dans la réappropriation, par le salarié de son expérience et le développement d'une certaine « conscientisation » de ses « capacités » accompagnant la production de compétences de processus (de gestion de l'action) propices à l'adaptation à des situations de travail plus flexibles. Par ailleurs, ce dispositif permet de formaliser les contours d'une partie de l'activité professionnelle qui n'avait jamais été mise en mots (notamment les compétences tacites, l'implicite de la relation éducative), participant ainsi de la mise en reconnaissance et donc de la professionnalisation de cette activité. Nous pensons que ce processus a été engagé s'agissant de la 2ème phase de la recherche PJJ.

Bibliographie générale
Bibliographie générale

- AKOUN A., ANSART P., (1999), Dictionnaire de sociologie, Dictionnaires Le Robert, Paris, Le Seuil.
- BARBIER J.-M., (1996) in BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., coord. : L'analyse des pratiques professionnelles, Condé sur Noireau,, l'Harmattan, col. Savoir et formation.
- BARBIER J.M., (1996), Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M., O. GALATANU, (2000), La singularité des actions : quelques outils d'analyse, L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF, coll. Education et formation, CRF.
- BARBIER J.-M., (2001), La formation des adultes : crises et recompositions in CRF (CNAM), Action et identité : enjeux pour la recherche en formation, Paris, INRP, Questions de recherche en éducation.
- BARBIER J.-M., (2001), Communication conférence plénière, congrès de l'association européenne des écoles de service social, LODZ, Pologne (7-9 juin).
- BARBIER J.-M., O. GALATANU, (dir.), Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- BEILLEROT J., (2002), Le savoir, une notion nécessaire, Formes et formations du rapport au savoir, (Dir.) MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., Paris, L'Harmattan.
- BEILLEROT J., (1996), BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., coord. : L'analyse des pratiques professionnelles, Condé sur Noireau, l'Harmattan, col. Savoir et formation.
- BEILLEROT J., (1998), BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., coord. : Analyser les pratiques professionnelles, Langres, l'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- BERNADOU A., (1996), Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical, in J.M. BARBIER (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, coll. Education et formation, Biennales de l'éducation.
- BLIN J.F. (1997), Représentation, pratiques et identité professionnelle, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE, R., (2000), Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs, Recherche et Formation, 35, 117-132.
- BOURGEOIS E., NIZET J., (1997), Apprentissage et formation des adultes, Paris, PUF.
- BOUQUET B., (2003), Vie sociale, N°4
- CHARLON E., (1996), Transformation de la formation et transformations des savoirs, in J.-B BARBIER, F. BERTON, J.-J. BORU, Situations de travail et formation, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- CHARLOT B., (1997), Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Poche éducation, Paris, Antropos.
- CHARLOT B., (1979), Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai qui tu es, Education permanente, N° 47.
- CLOT Y., (2000), La fonction psychologique du travail, Paris, PUF, coll. Le travail humain.
- DEBRIS S., (2002), Identification et construction des savoirs professionnels par l'analyse des pratiques, Forum N°100.
- DEBRIS S., (2004), Enjeux de savoirs et savoirs en jeu en analyse de pratique : l'exemple des groupes de pairs en médecine générale, Education permanente, N°161.
- DETIENNE M., VERNANT J.-P., (1989), Les ruses de l'intelligence. La métis chez les grecs, Paris, Poche Champ Flammarion.

- DUBARD C., (2001 2ème éd.) la crise des identités. L'interprétation d'une mutation, Paris, PUF.
- FAINGOLD N., (1996) « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », *in* Paquay L. et al., Former des enseignants professionnels. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.
- FAINGOLD N., (1997), « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques », *in* Vermersch et Maurel, Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris, E.S.F.
- FAINGOLD N., (1998), « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle », *Explicitation* n° 26, pp.17-20. www.expliciter.net
- FAINGOLD N., (2001), « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, Le praticien réflexif, Paris, INRP.
- FAINGOLD N., (2002), Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? *in* Altet M., Paquay L., Perrenoud P., Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? Bruxelles : De Boeck.
- FAINGOLD N., (2004), *Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires*. Education Permanente n°160, Sept. 2004.
- FAINGOLD N., (2005), *Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, communication au Colloque REF-CERFEE-LIRDEF « Quelle formation professionnelle pour l'avenir ? »*, Septembre 2005. Actes du Colloque, Université de Montpellier.
- FAINGOLD N., (2006), *Formation de formateurs à l'analyse des pratiques*, Recherche et formation n°51. Paris, INRP.
- FALZON P., (1989), *Ergonomie cognitive du dialogue*, Grenoble, PUG, coll. Sciences et technologies de la connaissance.
- FALZON, P. (1993, 11-13 Oct.), *Les activités métafonctionnelles et leur assistance*, Communication invitée au deuxième Congrès Latino-Américain et au sixième Séminaire Brésilien d'ergonomie Florianopolis, Brésil, Noir sur blanc.
- HARGREAVES D.H., (2000), *La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins : analyse comparative*, Document OCDE, Société du savoir et gestion des connaissances.
- JOBERT G., (1985), *Processus de professionnalisation et production de savoirs*, La recherche en formation, Education permanente, N°80.
- LEONTIEV A., trad. Fr. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Edition du progrès.
- LEPLAT, J., (1995), *A propos des compétences incorporées*, Education Permanente, 123, 101-114.
- LEPLAY E., (2002), *Construction des savoirs professionnels*, Forum, N°100.
- MARCH, J.G., (1965), *Handbook of organizations*, Chicago, Rand MacNally.
- MAURICE M., *Propos sur la sociologie des professions*, Revue française de sociologie, N° 2/72
- MENDEL G., (1998), *L'acte est une aventure*, Paris, La Découverte.
- MONTMOLLIN M. de, (1995), *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octarès.
- MOSCONI N., (2001), *Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie et de la pratique ?*, Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques, (Dir.) BLANCHARD-LAVILLE, FABLET D., Paris, L'Harmattan, Coll. Savoir et formation.

- MOSCOVICI S., DOISE W., (1992), *Dissension et consensus*, Paris, PUF, coll. Psychologie sociale.
- PASTRE P., (1999), *La conceptualisation dans l'action, bilan et nouvelles perspectives*, *Apprendre de situations*, Education permanente, N° 139.
- PASTRE P., (2002), *L'analyse du travail en didactique professionnelle*, *Revue Française de pédagogie*, N°138.
- PERRENOUD P., (1999), *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, Education permanente, N°140.
- PIAGET J., (1974), *La prise de conscience*, Paris : P.U.F.
- PIGUET J.C., (1975), *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*, Neuchâtel : La Baconnière.
- PRESSE M.C., (2005), in *Rapport intermédiaire recherche coordonnée par CROS F. : écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*.
- SARTRE J.P., (1943-1994), *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard.
- SCHON D.A., (1983-1994), *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Ed. logiques, coll. « Formation des maîtres ».
- SCHON D.A., (1998), *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, in J.-M. BARBIER (dir) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, coll. Education et formation, Biennales de l'éducation.
- SCHÖN D.A., (1987), *Educating the reflective practitioner*, Jossey Bass.
- SÉMINAIRE DU C.R.F. (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- SOREL, M., et WITORSKI, R., (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan.
- TRÉPOS, J.Y., (1996), *La sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, QSJ.
- VERGNAUD G., (1998), *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in BARBIER J.M., (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- VERGNAUD G., (1990), *La théorie des champs conceptuels*, *Recherches en didactique des mathématiques*.
- VERMERSCH P., (1989), *Expliciter l'expérience, apprendre de l'expérience*, Education Permanente, N°100/101.
- VERMERSCH P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- VERMERSCH P., et MAUREL M.,(1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- VERMERSCH P., (2000a), « Conscience directe et conscience réfléchie », *Intellectica* 2 (31), pp. 269-311.
- VERMERSCH P., (2000b), « Approche du singulier », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M, Paris, PUF, pp. 239-256.
- VERMERSCH P., (2001), *Psychophénoménologie de la réduction*, *Expliciter* n° 42.
- VERMERSCH P., (2003), *Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori*, *Expliciter* n° 50. www.expliciter.net.

VERMERSCH P., (2003 4ème éd) L'entretien d'explicitation.

VERMERSCH P., (2004), Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psychophénoménologie, *Explicititer* n° 57.

VYGOTSKI L., (1933-1992), *Pensée et langage*, (trad. fr. Sève), Paris, Méssidor/Editions sociales.

WITTORSKI, R., (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'harmattan.

WITTORSKI, R., (2001a), *Professionalisation et analyse de pratiques*, *Forum*. 97, 2-4.

WITTORSKI, R., (2001b), *La professionnalisation en questions*, in Centre de Recherche sur la Formation (éd.), *Questions de recherches en éducation : action et identité* (p. 33-48). Paris : L'Harmattan, INRP.

WITTORSKI R., (2003), *Analyse de pratiques et professionnalisation* in BLANCHARD-LAVILLE, FABLE., coord. *Travail social et analyse de pratiques*, Paris, L'Harmattan.

WITTORSKI, R., (2004), *Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques*, *Education Permanente*, 160, 61-70.

WITTORSKI, R., (2005a), *La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants*, in WITTORSKI R. (éd.), *Formation, travail et professionnalisation* (p.21-43). Paris : L'harmattan.

WITTORSKI R. (éd), (2005b), *Travail, formation et professionnalisation*, Paris, L'harmattan.

WITTORSKI R., (2007), *Professionalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.