

Travailler l'expertise éducative dans les formations aux écrits professionnels au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse

Céline Matuszak



Éditeur
Centre de recherche sur les médiations
(CREM)

Édition électronique

URL : <http://pratiques.revues.org/3212>

DOI : [10.4000/pratiques.3212](https://doi.org/10.4000/pratiques.3212)

ISSN : 2425-2042

Référence électronique

Céline Matuszak, « Travailler l'expertise éducative dans les formations aux écrits professionnels au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 27 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3212> ; DOI : [10.4000/pratiques.3212](https://doi.org/10.4000/pratiques.3212)

Ce document a été généré automatiquement le 27 mars 2017.

© Tous droits réservés

Travailler l'expertise éducative dans les formations aux écrits professionnels au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse

Céline Matuszak

Introduction

- 1 L'offre de formations aux écrits professionnels dans le secteur social et médico-social est abondante et assez homogène dans les formats proposés. Les ouvrages dits « méthodologiques » sont également nombreux dans les rayons des bibliothèques (Labasse, 2009 ; Rinck & Sitri, 2012). Ces accompagnements disent souvent les écueils et les pièges à éviter, ils disent aussi ce que peut être un « bon rapport » adressé à un magistrat : clarté des arguments, concision, posture éthique². Dans le cadre d'un projet co-financé par la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse et de la MESHS de Lille³, nous avons travaillé sur l'analyse de cette écriture adressée aux magistrats dans un contexte professionnel contraint par des décisions judiciaires et porté par des valeurs éducatives (l'ordonnance du 2 février 1945 amenant le principe d'une éducabilité des mineurs ayant commis des faits). C'est devant ce paradoxe que l'éducateur fait des choix d'écriture, construit une stratégie argumentative pour dire l'évolution du jeune dont il assure le suivi et se situe dans le cadre de l'aide à la décision judiciaire auprès du magistrat.

Le contexte d'intervention de l'éducateur est déterminant pour poser les bases d'une analyse plus spécifique concernant la formation aux écrits professionnels. Passer en quelque temps d'une presque quasi hégémonie du travail clinique de l'éducateur impliqué dans la relation qu'il entretenait avec le jeune à une nouvelle façon d'entrevoir le travail éducatif, ce travail clinique a laissé place depuis une quinzaine d'années à un revirement

polémique concernant l'importance accordée au « faire avec » (Sallée, 2010). Les valeurs et les normes, les débats portés par les instances syndicales au sein de la profession inspirent les discours écrits et oraux des professionnels (Morisse, 2016). L'instance de formation a un rôle à jouer dans la compréhension de ces logiques identitaires, menacées par un manque de partage d'une identité commune⁴.

Avec de nouveaux cadres de travail, la mise en place de nouveaux dispositifs de prise en charge, de mesures d'investigation différentes et de normes de travail plus présentes, le rôle du dispositif de formation à l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse⁵, est essentiel. L'ENPJJ, inscrite dans les réseaux des écoles de service public, met en œuvre une formation initiale et continue à destination des fonctionnaires de la direction de la protection judiciaire de la jeunesse. Les enseignements liés à la communication, dans lequel les formations aux écrits professionnels sont proposées, posent toujours la question des formats, des spécificités des formateurs et des objectifs poursuivis, à côté d'un terrain professionnel souscrivant à l'acculturation scripturale au sein de ses propres services.

- 2 A l'interrogation lancée en conclusion de l'article de Lillis et Rai dans cette même revue (2012 : 68) qui demandaient « de chercher à savoir où, comment et quand les écrits professionnels peuvent être enseignés », nous tenterons ici de présenter les résultats d'une recherche-action au long cours menée sur deux terrains, des services de la PJJ et la formation initiale et continue. La formation initiale et continue de l'ensemble des professionnels de la PJJ est devenue ainsi un terrain à part entière, distancié des réalités de travail qui pèsent sur l'activité des professionnels, pouvant permettre de renouveler l'analyse sur la formation aux écrits professionnels et sur le travail d'écriture spécifique à ce secteur.
- 3 Parce que le travail sur l'écrit professionnel en formation ne peut se couper d'une véritable interrogation sur les contours du métier d'éducateur, cet article s'attachera tout d'abord à présenter le cadre d'exercice de l'éducateur et le secteur spécifique au sein du travail social et judiciaire qu'il représente ; la formation aux écrits professionnels ainsi que l'écrit au cœur de la tradition d'accompagnement de ces professionnels sera ensuite présentée. Une synthèse des points cruciaux de la recherche permettra dans un dernier temps de proposer des orientations concrètes pour une formation aux écrits professionnels au sein de la protection judiciaire de la jeunesse.

1. Un environnement professionnel complexe : l'éducateur pris dans un paradoxe

- 4 La Protection judiciaire de la Jeunesse est une direction du Ministère de la Justice qui travaille auprès de jeunes délinquants en danger et de leur famille. Ce corps a été instauré au lendemain de la seconde guerre mondiale. Sa création s'inscrit dans le prolongement de l'ordonnance de 1945. Ce texte fonde l'institution qui prend en charge ces mineurs, en donnant la priorité aux mesures éducatives. La PJJ a été soumise à de multiples changements inscrits dans des politiques marquées par des mesures plus répressives, la création de structures fermées (Centre éducatif Fermé ; établissement Pénitentiaire Pour Mineurs) étant un exemple emblématique. Le contexte économique plus difficile de l'administration a amené une réorganisation des établissements sur l'ensemble du territoire (LOFL⁶ et RGPP⁷).

Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse ont une spécificité par rapport aux éducateurs spécialisés travaillant dans le secteur de l'enfance en danger. En effet, ils appartiennent à une administration publique soumise aux évolutions de la justice des mineurs, bien souvent au cœur des débats sécuritaires : « La partition enfance délinquante et enfance en danger a eu des répercussions importantes sur les conceptions du métier, le recours aux éducateurs spécialisés dans les structures associatives pour des missions spécifiques comme l'investigation, a aussi entraîné des incompréhensions et des faiblesses dans les contours professionnels propres à l'éducateur PJJ » (Sallée, 2010).

Pris dans une double contrainte professionnelle, les éducateurs de la PJJ inscrivent leur mission dans un cadre éducatif dans lequel ils doivent tisser des relations éducatives avec le jeune et, en même temps, rendre compte à travers le rapport éducatif des évolutions et des difficultés du jeune et de sa famille au magistrat.

De l'éducation surveillée à la protection judiciaire de la jeunesse, la professionnalité de l'éducateur a été très instable. En 1951, on comprendra que le métier d'éducateur de la PJJ s'est avant tout construit en opposition à la définition du spécialiste qu'en donne d'Henri Michard, directeur du centre de formation et de recherche de Vaucresson de 1951 à 1974 : "La partition est historique, entre les spécialistes et ceux qui ne le sont pas. Parlant de la formation des techniciens de l'enfance inadaptée, il propose de les partager "en deux catégories : la première est celle des spécialistes : pédopsychiatres, psychologues, assistantes sociales, instructeurs techniques. (...) La seconde est celle des éducateurs : éducateurs d'internat et éducateurs de cure libre, dont la formation nous incombe essentiellement ». Ce détour par l'histoire nous amène à poser la question de l'identité de ces professionnels et de leur légitimité professionnelle. Cet arrière-plan historique est indispensable pour comprendre l'institution et ainsi mieux accompagner les professionnels sur les questions de l'écrit.

- 5 Ce qui est attendu globalement d'un rapport écrit par un éducateur de la PJJ est de donner des informations au magistrat sur le suivi d'un jeune dans le cadre d'un déroulement de mesure judiciaire et éducative. Ces éléments d'information transmis doivent permettre au magistrat de prendre une décision éclairée sur le devenir du jeune : maintien dans sa famille, déterminer les effets de la mesure dans la prise de conscience de la portée des actes commis... Parce que cette écriture de rapport engage le professionnel dans une évaluation du parcours d'un jeune, parce que la portée de cet écrit peut avoir une incidence importante sur les trajectoires de vie de ces adolescents, l'activité d'écriture est toujours une prise de risque par le professionnel.

De plus, la complexité de l'écriture d'un éducateur de la PJJ relève du fait qu'il détient un savoir à mi-chemin du droit (ce qu'il est possible de proposer pour un jeune en termes de placement, de mesures)⁸ et de l'éducatif pour lequel les légitimités professionnelles ne sont pas simples à construire. Quel est le registre de discours qui met en mots l'accompagnement éducatif ? Les difficultés avec lesquelles le métier s'est construit s'incarnent encore dans l'instabilité que l'éducateur a à se positionner et à dire/écrire son travail (Cambon, 2006 : 305).

2. La formation aux écrits professionnels : un enjeu de légitimité professionnelle ?

- 6 Avec la réorganisation de l'instance de formation en 2008 de Vaucresson à Roubaix, l'Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse pouvait remettre à plat ses

enseignements. Concernant la formation à l'écriture, elle est essentiellement prise en charge selon différentes modalités dans les pôles territoriaux de formation⁹ et dans le cadre de la formation continue. Comme dans de nombreuses écoles en travail social, des enseignements sont pris en charge par des formateurs : des praticiens aguerris le plus souvent transmettent leur connaissance du terrain. Les formations concernant les écrits professionnels n'échappent pas à cette règle et si les formateurs sont assez frileux pour se lancer dans ces face-à-face nécessitant une réflexivité sur la pratique d'écriture et sur la méthodologie utilisée¹⁰, ils se tournent vers des formateurs ou consultants privés s'appuyant sur les ateliers d'écriture¹¹ pour accompagner les professionnels.

Il s'avérerait utile de comprendre ce qui était véritablement transmis dans ces séances et ce que les professionnels ou futurs professionnels parvenaient à réinvestir dans le travail d'écriture sur les différents services. Deux modèles majoritaires sont ainsi proposés, l'un basé sur l'expérientiel (des éducateurs formant d'autres éducateurs) et l'autre orienté sur le format de l'atelier d'écriture libérant la pratique et transmettant un cadre de réflexion sur le style et l'effet du texte sur son lecteur.

La création d'un département « communication et informatique pédagogique » a permis de mettre à plat les enseignements liés à l'écriture pour instaurer de véritables modules à partir de 2010, en lien avec le montage de la recherche sur les écrits des éducateurs de la PJJ. Cette création ne doit rien au hasard : les personnes en place, des critiques récurrentes de la part des magistrats mais également le contexte de la loi du 2 janvier 2002, très difficilement applicable à la PJJ¹², ont influencé une reprise en main de cette question par le site central¹³.

Plus globalement, c'est l'ensemble du champ du travail social et plus particulièrement de l'éducation spécialisée qui est aussi concernée par des réformes de fond et de taxinomie. On passe de "la relation" à "l'accompagnement", la maîtrise de techniques éducatives est attendue : « constructions de projets, d'analyses et formalisations des pratiques, de maîtrises de la communication orale et écrite...se retrouvent logiquement dans les programmes de formation pour l'ensemble des travailleurs éducatifs et sociaux » (Jurmand, 2009).

Ce contexte n'est pas sans incidence sur les attendus des compétences professionnelles des futurs éducateurs, pour lesquels l'administration attend « un travail plus qualitatif ». Cette formulation, très souvent entendue dans le cadre des entretiens avec les professionnels, n'est pas explicite en termes d'attendus : que faudrait-il améliorer ? Sur quoi le rendu compte devrait-il se porter pour être plus pertinent ? Qu'est-ce qu'un écrit plus qualitatif ? Qu'est-ce qu'un bon écrit ? La validation de l'écrit professionnel passe essentiellement par l'univers professionnel : lui sait écrire, l'autre non pour des raisons très subjectives. Le magistrat peut également renvoyer certains éducateurs à la faiblesse de leur copie/rapport. Des formateurs peuvent estimer qu'un rapport est plutôt bon alors même qu'il a été décrié par le magistrat parce que jugé trop dense et que les préconisations ne sont pas assez précisées par exemple. Pour un magistrat, « les exigences légales de rapidité, relayées par les magistrats, la bureaucratisation et la standardisation des tâches, la nouvelle stratification hiérarchique de la PJJ, désormais dominée par les gestionnaires ont appauvri les écrits et créé des relations de plus en plus distancées entre les professionnels des deux institutions » (Bruehl, 2015 : 168).

C'est donc aussi le rôle de l'instance de formation qui est à interroger. Dépendant de l'administration centrale et donc soumise aux orientations nationales encadrant le travail éducatif et son pilotage, l'ENPJJ a eu donc à se positionner sur l'accompagnement aux écrits professionnels. Calquant les modèles des IRTS, l'apprentissage et son évaluation ont

souvent été l'apanage des sites de stage¹⁴. La place de la formation aux écrits professionnels est évidemment tout autre dès lors qu'une recherche impliquant des professionnels en formation, des formateurs et des chercheurs se penchent sur les pratiques d'écriture. Le travail d'enquête débutant en 2010 pour se terminer en 2014, la recherche a pu poser un certain nombre d'analyses.

Au préalable, l'apprentissage des écrits professionnels entre pairs au sein des structures est une donnée importante si on interroge la place de la formation dans cet accompagnement. En effet, une véritable acculturation scripturale (Barré-de Miniac, 1996) a lieu dans chaque établissement où en quelques mois, le nouvel éducateur apprendrait ou ré-apprendrait, par directives écrites, par des trames pensées par le service ou par tradition orale « comment on fait ici » pour rédiger (Chantraine, 1992). Cette acculturation peut évidemment poser le problème de la compétence d'écriture chez l'éducateur (qui l'évalue et comment est-il évalué ?) et du type d'écrit qui est rendu selon les territoires et les services. L'évaluation des écrits professionnels et leur validation sont essentiellement une mission des terrains, l'école se réservant les écrits commandés dans le cadre de la formation (Lillis & Rai, 2012 : 6).

- 7 Les professionnels ont également été interrogés sur leurs souvenirs et le rôle qu'avait tenu la formation dans le développement de leur compétence d'écriture. Peu de souvenirs sont rappelés quant à la formation concernant l'écriture même du rapport. Ces derniers ont surtout évoqué l'investissement important des collègues et du service pour les accompagner dans la structuration et le développement de ces écrits à leur prise de poste ou en stage. Cette véritable acculturation scripturale des éducateurs au sein des services montre le rôle faible de la formation sur ces pratiques professionnelles. Si les méthodes d'écriture s'acquièrent au sein de ces services, par mimétisme, par lecture de rapports produits par le service alors chercheurs et formateurs, doivent s'interroger sur le temps accordé et aux modalités de formation, à sa pédagogie et à ses objectifs.

Plusieurs éléments ont donc fait partie des présupposés confirmés par les enquêtes de terrain et de nouvelles pistes d'analyse laissent entrevoir un contexte précisant les conditions d'écriture et le rapport des professionnels à la pratique d'écriture. Les contraintes et les difficultés vécues sur les services dans la prise en charge quotidienne, qu'elles soient en hébergement ou en milieu ouvert, font partie du contexte qui doit être pris en compte dans les réflexions portées sur la formation aux écrits professionnels. L'équipe de chercheurs est arrivée à différentes conclusions : ces points constituent des préalables indispensables pour organiser les modules consacrés aux écrits professionnels au sein de cette institution.

Premièrement, poser les spécificités des cadres d'écriture est important pour comprendre les contextes dans lesquels les professionnels (futurs professionnels) écrivent. L'accélération des temporalités judiciaires (pression des magistrats), des temporalités éducatives (pression de l'encadrement intermédiaire des Responsables d'Unité Éducative, des acteurs eux-mêmes concernés par les mesures) est un indicateur du contexte de travail des éducateurs de la PJJ dans les différents services investigués (Heller, 2016). La notion « d'activité diffractée » forte en milieu ouvert, accroît le sentiment d'un rapport au temps toujours plus contraint dans les activités de travail menées. **Deuxièmement**, les collectifs de travail sont fragilisés : la dimension collective des prises en charge (Établissement de placement éducatif, Centre Éducatif Fermé) est mise sous tension par l'instabilité des équipes en place. L'activité d'écriture y est bien souvent secondaire car il faut maintenir à tout prix un groupe de jeunes dans les murs et

garder la face devant ces collectifs pouvant être violents. Compte tenu du contexte et des priorités, un très faible investissement est constaté dans les écrits pour soi (notes personnelles, brouillon, investissement des cahiers de consignes et cahier de jeunes). Sans ces traces laissées dans le quotidien du suivi individuel, l'écriture d'un rapport adressé au magistrat pour une période de 3 à 6 mois devient un exercice périlleux : quels sont les avancées, les obstacles rencontrés par le jeune ? Quels sont les faits marquants amenant à réfléchir sur le parcours du jeune ? La difficulté est de ne faire appel qu'aux souvenirs partiels d'un seul professionnel sans les confronter aux pluralités des regards de l'équipe éducative. Dans ces collectifs que Pierre Delcambre a appelé « collectifs contraints » (Delcambre et Matuszak, 2016, à paraître) dans les services de milieu ouvert, la place de l'interdisciplinarité est aussi questionnée. Les effets de « demande de mutation » dans le cadre des règles de la fonction publique produisent des équipes se stabilisant peu. Comment un psychologue dans des unités de milieux ouverts peut-il enclencher un véritable travail sans une stabilisation des équipes, gage d'une transmission des méthodologies de travail partagées et une reconnaissance de la place qu'occupe chaque professionnel ? **Troisièmement**, la place des routines d'écriture et des trames est également à interroger. Les référentiels et les textes normatifs servent à dire ce que doit être le travail. Les trames d'écriture, travaillées ou imposées au sein des services, disent comment est pensé le travail d'écriture. Largement installées dans les pratiques de service, elles viennent rassurer et faciliter le travail du professionnel en donnant un plan type qui changera peu d'une mesure à une autre, d'un jeune à un autre¹⁵. Si la trame d'écriture doit être analysée comme une norme anthropologique qui s'avère être un modèle d'écriture aidant et rassurant le professionnel, elle installe également une forme de routinisation de l'écriture¹⁶. Comment ces aide-mémoires, considérés comme tels dans les discours des professionnels, deviennent-elles de véritables grilles de pensée, enfermant les problématiques et les argumentations¹⁷. **Quatrièmement**, le destinataire ou les destinataires sont multiples si le chercheur considère la chaîne de lecteurs potentiels que le rapport pourra subir : responsable validant l'écrit, le jeune, sa famille, l'avocat, le magistrat, d'autres professionnels... Si l'écrivain tente de prendre en compte l'ensemble de ces destinataires, la mission d'écriture est impossible. Deux figures sont alors imaginées : le jeune, à qui le rapport sera lu ou communiqué et le magistrat, destinataire principal de cet écrit. C'est bien souvent ce dernier qui fait figure d'arbitre dans les choix argumentatifs opérés. Intermédiaire et partenaire, il est celui qui prendra sa décision sur le devenir d'un jeune éclairé de l'expertise de l'éducateur. La difficulté réside dans les figures professionnelles variées de magistrat (Bessières & Matuszak, 2016, à paraître) qui auront à lire ces écrits. De plus, l'éducateur peut également être pris dans des interactions oralisées complexes au moment de l'audience : la relation qu'entretient l'éducateur avec le magistrat va aussi être une variable d'ajustement argumentatif.

Cinquièmement, en fonction du lieu, l'activité d'écriture est considérablement fragmentée (Lillis & Rai, 2012 ; Delcambre et Matuszak, 2016, à paraître). Interrompue par d'autres tâches, l'écriture nécessite un effort de concentration et de remobilisation des ressources à chaque reprise de l'activité. Ainsi l'idée d'une écriture de rapport sur un temps court et balisé est presque une hérésie professionnelle. Peu de rapports s'écrivent dans un seul jet sans traces d'écritures intermédiaires. La conception d'une chaîne d'écriture correspond beaucoup mieux à l'activité réelle. Cette chaîne d'écriture est maillée avec des notes et textes produits par les éducateurs écrivant, elle l'est aussi avec d'autres textes, d'autres sources (rapports éducatifs d'autres structures, procès-verbal... (De La Broise, 2016, à paraître). Cette intertextualité est sans nul doute une des difficultés

majeures quand il s'agit d'écrire une nouvelle fois sur un jeune alors que beaucoup de choses ont déjà été dites. C'est aussi une difficulté de la formation de créer et produire des textes qui pourront être des supports à l'élaboration de l'écriture finale du rapport. Le travail sur un dossier produit sur un temps long, des simulations d'entretien éducatif et des prises de notes demandent du temps et des séquences suivies.

Toutes ces contraintes rendent compte de la complexité organisationnelle et de formation entourant l'activité d'écriture. A partir de ces éléments, il s'agit maintenant de présenter les schémas et les orientations qui concourent à soutenir au mieux la formation aux écrits professionnels.

3. De la légitimité à l'expertise éducative : le rôle de la formation aux écrits professionnels

Une réflexivité partagée sur les conditions de production

- 8 Les points présentés précédemment pouvaient conforter l'idée de Lillis et Rai à l'effet « qu'il est probablement impossible de préparer les futurs travailleurs sociaux aux tâches d'écriture complexes qu'ils vont être amenés à produire au travail » (Lillis & Rai, 2012 : 67). Cette réalité de l'écriture au travail peut être alléguée dans des contextes formatifs où formateurs ayant expérimenté en contexte de travail, chercheurs étant porteurs de ces analyses, professionnels en formation provenant de différentes sphères du travail éducatif et social se rencontrent. La réflexivité produite est la première pierre de l'édifice, « amenant une réflexion sur les conditions de production, plutôt que sur les contenus des écrits (perspective dominante dans une logique de formation traditionnelle) » (Morisse, 2016).

Les conditions de production de ces rapports invitent à questionner les traces laissées par les rédacteurs eux-mêmes pendant le temps de la mesure, de l'accueil du jeune, à la lecture de son dossier, aux différents entretiens effectués. La recherche collective l'a avancé, les conditions de travail empêchent bien souvent cette inscription journalière dans les prises en charge en hébergement. Les éducateurs peu à l'aise avec l'écriture s'orientent plus facilement dans ces structures. Le piège se referme très vite sur ces professionnels, peu armés et qui ne s'obligent pas à se doter d'une écriture permettant un véritable travail éducatif et non un simple accompagnement. Il s'agit donc d'amener progressivement les éducateurs à penser la chaîne d'écriture de leur production pour anticiper les difficultés du travail éducatif et ainsi organiser une méthodologie de travail appropriée au lieu, aux outils existants (cahier de consignes, cahier de jeunes), au collectif de professionnels.

Une approche ethnographique pour travailler l'argumentation

- 9 En formation, travailler sur des logiques narratives a pour fonction de représenter des événements, de donner du sens à une situation, de construire un récit auquel un individu peut s'identifier. Ainsi la narration aurait pour visée première de donner du sens à l'environnement humain via la représentation dynamique de ce qui advient, de ce qui est advenu, mais aussi de ce qui pourrait advenir. On utilisera en formation les principes de l'écriture ethnographique. Assumer le narratif pour travailler l'argumentatif, cette complémentarité ici posée permet d'envisager la formation à l'écrit professionnel sous un

nouvel angle. Ce modèle s'ouvre sur, ce qu'Emmanuelle Danblon (Danblon, De Jonge et Nicolas, 2008) a nommé, une « raison rhétorique » où l'écriture ethnographique viendrait enrichir la professionnalité de l'éducateur et répondre aux exigences d'une aide à la décision du magistrat de plus en plus présente et pressante. Ainsi, le registre narratif, « en revenant au vécu singulier, en recontextualisant le trouble et le symptôme »¹⁸ viendrait enrichir et renforcer toutes pratiques argumentatives et d'expertise.

Des séances collaboratives d'écriture pour confronter les postures et les réaffirmer

- 10 Les mises en situation professionnelle à partir d'un travail de lecture d'un dossier, de prises de notes lors d'entretiens simulés apparaissent comme des situations pédagogiques se rapprochant des conditions de travail réelles. La nécessité est de renforcer la prise de conscience sur le rôle des écritures, ces écritures pour soi pour mieux sélectionner, trier, synthétiser, analyser pour le rapport transmis et l'action éducative en tant que telle.

Nous avons travaillé à partir de séances collaboratives d'écriture dans le cadre de la formation, ces mises en situations¹⁹ sont « en quelque sorte des expériences. (...) L'objectif est de comprendre les processus cognitifs en jeu dans des situations de production de connaissances » (Brassac & Grégori, 2007 : 49-50). L'intérêt est de mettre en lumière le poids des interactions et leur influence sur la production écrite d'un rapport : quelles questions se posent les professionnels se posent comme question en situation d'écriture ? Comment fonctionnent les pratiques de lecture des dossiers et des écrits antérieurs ? Ces processus cognitifs dans des situations collectives d'écriture amènent à utiliser le cadre de l'ethnométhodologie pour comprendre ce qui se passe en contexte de production (interaction, lecture, écriture). Cette construction de sens est importante si on réintègre les débats complexes liés aux contours du métier mal défini et en perpétuelle quête de légitimité. La gestion des interactions avec d'autres professionnels, la négociation autour des normes professionnelles et de normes communicationnelles complexes amènent les stagiaires-formés dans « des éléments métacommunicationnels inséparables des moments d'écriture professionnelle » (Chantraine, 1992 : 167). Ces situations de communication peuvent être élargies à d'autres professionnels, assistant de service social, psychologue qui contribuent aussi à construire, délimiter les contours de l'écriture éducative en complémentarité avec leur propre expertise.

La communauté de pratiques, avancée par Wenger (2005) et développée dans le cadre de cette recherche par Morisse (2016) est l'enjeu : pour réaffirmer, réassurer les professionnels dans leur fonction d'expertise, cette expertise est reconnue dans sa mise en mots que constitue le rapport adressé. Elle doit être travaillée en formation pour que l'éducateur puisse investir/réinvestir son rôle. C'est aussi dans le cadre d'accompagnement d'équipe ou dans le cadre de formation à destination des chefs de service (Responsable d'unité éducative sur la supervision des écrits professionnels) que ce travail de réassurance et d'explicitation de cette expertise éducative doit être fait. Il s'avère donc nécessaire de reposer le rôle de l'équipe éducative, de l'interdisciplinarité et du responsable d'unité éducative (RUE) dans l'expertise reconnue de l'éducateur mais aussi du service, l'un se nourrissant de l'autre. L'instauration d'espaces de dialogue entre ces équipes éducatives, ces RUEs et magistrats permettra de respecter l'autonomie des professionnels dans la conduite de l'action éducative tout en aidant le magistrat dans sa décision.

Conclusion

- 11 Le travail d'écriture amène ainsi ce travail de tension du rédacteur entre les normes, les valeurs et les perceptions qu'il a de la fonction même du métier. La rapidité des situations d'urgence à traiter et la pression des magistrats amènent à peu considérer la plus-value éducative, parce que ce métier peut apparaître dans certains endroits peu reconnus, peu légitimes... A travers l'analyse des entretiens effectués avec des magistrats, c'est bien l'engagement des professionnels, appuyé sur une véritable expertise éducative, qui doit s'éprouver dans le cadre du travail. Ce sont les pratiques d'écriture qui en sont les révélateurs. Pourtant, les évolutions de la formation soumise au monde administratif et politique et le poids des logiques financières sur l'organisation de sa temporalité (réduction du temps de formation) et des modalités de stage pèsent bien évidemment sur ces apprentissages situés et en alternance. La place prépondérante de la connaissance du cadre judiciaire au détriment des sciences humaines et sociales marque encore plus le tournant identitaire. Le rôle important laissé au terrain dans la validation des stagiaires crée aussi une place relative de l'instance de formation dans l'accompagnement de ces professionnels. C'est dire si l'enjeu est grand de contribuer à renforcer cette expertise dans ce contexte complexe. L'instance de formation doit préserver ces espaces formatifs, elle doit aussi être le garant d'une politique d'apprentissage professionnel en prise avec les réalités de terrain. L'apport d'une recherche au long cours sur les pratiques d'écriture des éducateurs a été précurseur d'un couplage recherche-formation qui s'expérimente et s'alimente. Mettre l'accent sur l'écriture ne doit rien de hasard : les professionnels de la relation sont soumis à une exigence et à une évaluation de leur travail qui ne sont que bien trop souvent visibles dans les écrits transmis, alors même qu'ils sont aussi les révélateurs d'approches méthodologiques particulières. En dehors de toute prescription, mis à part les trames des rapports, la complexité de concevoir des modules d'écrits professionnels témoigne de la difficulté de penser, au croisement de diverses disciplines, un accompagnement adapté aux difficultés des métiers de la relation et à leurs évolutions.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINAC, C. (éd.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- BESSIÈRES, D. & MATUSZAK, C. (2016). « Les enjeux communicationnels autour des rapports des éducateurs destinés aux magistrats : attentions et évaluations croisées, interprétations localisées de la mission d'aide à la décision ». In: Delcambre, P. & Matuszak, C. (dirs), *Écrire au magistrat, Nouvelles normes, nouvelles contraintes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- BRASSAC, C. & GRÉGORI, N. (2007). « Inscription et cognition. Éléments théoriques et méthodologiques ». In: *Acta-Cognitica : cognition, complexité, collectif*, Vandœuvre-lès-Nancy, Institut national polytechnique de Lorraine, p. 45-59,
- BRUEL, A. (2015). *Pratiques et évolutions de la justice des mineurs. Aperçus de clinique judiciaire*. Toulouse : Érès.
- CAMBON, L. (2006). *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*. Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne.
- CHANTRAINE, O. (1992). « Quelques exemples pour l'identification des espaces socio-discursifs dans les écritures professionnelles ». *Études de communication* 13, p. 157-168.
- DANBLON, E., DE JONGE, E., KISSINA, E. & NICOLAS, L. (dir.) (2008). *Argumentation et narration*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- DE LA BROISE, P. (2016). « Rapports d'éducateurs : essai d'analyse d'un genre de texte argumentatif », in : Delcambre, P. & Matuszak, C. (dirs), *Écrire au magistrat, Nouvelles normes, nouvelles contraintes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DELCAMBRE, P. (2016). « Écrire comme moment de l'activité, écrire comme travail ». In: Delcambre, P. & Matuszak, C. (dirs), *Écrire au magistrat, Nouvelles normes, nouvelles contraintes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DUGUÉ, E. & MALOCHET, G. (2007). « La transmission des savoirs professionnels à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Des temporalités en conflit ». *Temporalités* 6/7. En ligne : <https://temporalites.revues.org/164>.
- HELLER, T. (2016). « De l'accélération dans la justice des mineurs et de ses implications sur sa logique éducative ». In: Delcambre, P. & Matuszak, C. (dirs), *Écrire au magistrat, Nouvelles normes, nouvelles contraintes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- JURMAND, J-P. (2009). « La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité », *Sociétés et jeunesses en difficulté* 7, printemps, En ligne : <http://sejed.revues.org/6109>.
- LILLIS, T. & RAI, L. (2012). « Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel ? Une étude de cas dans le domaine du travail social ». *Pratiques* 153-154 En ligne : <http://pratiques.revues.org/1929>.
- LABASSE, B. (2009). « L'écrit professionnel : ambiguïtés et identités d'un objet académique ». *Pratiques* 143-144, p. 233-248.
- MORISSE, M. (2016). « La réflexivité des éducateurs autour des pratiques scripturales : quelles pistes d'intervention privilégier dans une perspective formative ? ». In: Delcambre, P. & Matuszak, C. (dirs), *Écrire au magistrat, Nouvelles normes, nouvelles contraintes*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- SALLÉE, N. (2010). « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants ». *Champ Pénal* VII. En ligne : <http://champpenal.revues.org/7756>.
- RINCK, F. & SITRI, F. (2012). « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels ». *Pratiques* 153-154. En ligne : <http://pratiques.revues.org/1937>.
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens, identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

NOTES

1. L'écrit professionnel en contexte de transformation politico-juridique et managériale Normes, professionnalité et organisation (NPO) 2011-2014
2. On trouve dans les ouvrages et manuels conseillant étudiants et professionnels sur les écrits professionnels une quantité de formules de ce qui est attendu : « Il s'agit tout simplement de s'approcher le plus près possible de la réalité, quant aux faits concrets et objectifs mis en avant par les uns et par les autres... » Viaux, J.-L. (2001) : *Écrire au juge, Enjeux et méthodes*, Dunod, p.20 : « Toute mention allusive qui incite à imaginer lui-même la réalité sous-tendue est à proscrire. »
3. De La Broise, P. & Matuszak, C., (2015) : Rapport de recherche « L'écrit professionnel en contexte de transformation politico-juridique et managériale. Normes, professionnalité et organisation », CPER 2010-2013- Maison Européenne des SHS Lille Nord de France (USR 3185) - Recherche financée par la DPJJ.
4. En effet, ce qu'envisageaient Dugué et Malochet (2007) correspondait à une remise en question d'une culture commune propre à la PJJ, « perdant de sa force et de son homogénéité en raison des transformations dans les processus de socialisation professionnelle et de la montée en force d'une jeune génération » (p. 15).
5. « L'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse a pour mission principale la formation professionnelle tout au long de la vie des personnes de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). (...) L'école est un service déconcentré de la Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) ». www.enpjj-justice.fr, site consulté la dernière fois le 13 juillet 2015.
6. Loi organique relative aux lois de finances (promulguée en 2001)
7. Révision générale des politiques publiques (dès 2007)
8. Le référentiel des mesures et des missions confiées aux services de la Direction de la Protection judiciaire de la Jeunesse en est un exemple. Le langage judiciaire et de procédure y est récurrent : connaissances et mention des textes législatifs et réglementaires, obligations liées aux mesures...
9. Les Pôles territoriaux de formation (PTF) dépendent de l'ENPJJ et sont la déclinaison régionale proche des terrains, de l'instance de formation.
10. Ils sont plus souvent rôdés à l'accompagnement individualisé à l'écriture (entretiens avec des formateurs 2012).
11. Notes de terrain, observation participante de novembre 2012 à juillet 2014.
12. En 2013, certains outils de cette loi ne sont pas encore appliqués dans les établissements de la PJJ
13. Y. Rousset, "La formation, outil central d'accompagnement à la PJJ", *Les Cahiers dynamiques*, 48, septembre 2010 : 49-58.
14. « La commission régionale des écrits professionnels est mise en place à l'initiative de l'IRTS, dans le cadre du Domaine de formation 3 (DF3), suite à la réforme du DEES. Le législateur a en effet prévu que trois écrits professionnels rédigés par le stagiaire feraient l'objet d'une validation par le site qualifiant » (extrait du compte rendu de la commission « Ecrits professionnels » du 2 octobre 2008, IRTS Métropole lilloise).
15. Les plans s'organisent classiquement par : 1-origine de la mesure ; 2-déroulement de la mesure ; 3- histoire familiale ; 4- le jeune et l'insertion, scolarité, santé... ; Perspectives et conclusion
16. Née, E., Sitri, F., Veniard, M., (2015), « Regards de linguistes. Les routines d'écriture dans les rapports éducatifs », *Les Cahiers dynamiques*, 61 : 36 à 44.
17. « On est quand même plusieurs à le structurer suivant les thèmes principaux, situation familiale, scolarité, santé, enfin le passage à l'acte en lui-même, les activités extra scolaires, et puis après, les éléments, c'est ce que donne le gamin, ce que donnent les parents (...) je pars toujours de la situation

familiale, pour moi la scolarité c'est ce qu'il y a de plus imp..., c'est le... y'a deux choses, hein. Pour moi, les éléments les plus importants, c'est la situation familiale, de voir le contexte familial dans lequel vit le gamin, parce que, parce que voilà, ça donne effectivement un certain nombre d'éléments sur son quotidien, et puis la scolarité » Catherine, Service éducatif auprès du tribunal

18. Bruel, 2015 : 169

19. Dans le cadre de la recherche, nous avons travaillé à partir d'une séance collaborative d'écriture dans le cadre de la formation filmée en temps réel dans les interactions produites lors de la discussion sur ce qu'il fallait écrire pour un rapport de fin de mesure et filmée en temps réel sur ce que cela produisait réellement dans l'écriture. Cette séquence est en cours d'analyse.

RÉSUMÉS

Les formations aux écrits professionnels dans le secteur social et médico-social sont nombreuses et très diverses dans leur format. Dans le cadre d'un projet co-financé par la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse et de la MESHS de Lille¹, nous avons pu cerner les contours d'une écriture professionnelle des éducateurs adressée au magistrat dans un cadre contraint par des décisions judiciaires et porté par des valeurs éducatives. C'est devant cette double commande que l'éducateur a à faire des choix d'écriture, à construire une stratégie argumentative et à se situer dans le cadre de l'aide à la décision judiciaire.

Nous interrogeons comment les tensions entre l'apprentissage entre pairs sur les services éducatifs à travers l'acculturation scripturale des éducateurs, l'évaluation faite par les responsables d'unité éducative validant l'ensemble des écrits produits et enfin la lecture et l'usage par les magistrats rendent compte de la complexité organisationnelle et professionnelle de ce secteur.

Ce contexte est essentiel pour poser les bases d'une analyse plus spécifique concernant la formation aux écrits professionnels. Passé en quelque temps d'une presque hégémonie du travail clinique de l'éducateur impliqué dans la relation qu'il entretenait avec le jeune à une nouvelle façon d'entrevoir le travail éducatif, ce travail clinique a laissé place depuis une quinzaine d'années à un revirement polémique concernant l'importance accordée au « faire avec » (Sallée, 2010). Ainsi l'institution serait passée d'une écriture clinique à une écriture ethnographique. Ce changement aurait laissé des traces dans l'écriture.

Devant ces nouveaux contextes de travail, le rôle du dispositif de formation, l'Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse, est important. Il s'agit d'amener progressivement les éducateurs à penser la chaîne d'écriture de leur production pour anticiper les difficultés du travail éducatif (Delcambre, 2012, 2013). Enfin, confrontés aux fragilités du métier et à une quête de légitimité professionnelle, le concept d'expertise (Dumoulin, 2012) permet d'engager un processus de mise en visibilité du travail, qui s'écrit et s'argumente.

INDEX

Mots-clés : acculturation scripturale, expertise, rapports, légitimité, chaîne d'écriture

AUTEUR

CÉLINE MATUSZAK

Université Lille 3, GÉRiiCO, EA 4073, F-59653, France