



HAL
open science

La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection judiciaire

Richard Wittorski

► To cite this version:

Richard Wittorski. La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection judiciaire. B. BOURASSA, G. FOURNIER et L. GOYER. Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative, Presses de l'Université Laval, pp.15-25, 2012. hal-00798760

HAL Id: hal-00798760

<https://hal.science/hal-00798760>

Submitted on 11 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PRODUCTION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS PAR ET DANS UNE RECHERCHE COLLABORATIVE CHERCHEURS-PRATICIENS¹ DANS LE MILIEU DE LA PROTECTION JUDICIAIRE

Richard Wittorski

Professeur des Universités, CNAM, Paris

Dans des contextes de travail caractérisés par des évolutions de plus en plus rapides et afin de mieux comprendre l'activité des professionnels ou de favoriser sa transformation, de nouvelles formes de collaboration entre chercheurs et professionnels apparaissent reposant sur l'idée qu'une recherche en seule extériorité peine à comprendre de façon efficace l'activité et encore plus à accompagner son changement. Ce chapitre propose de rendre compte d'une recherche-action qui s'inscrit dans cette nouvelle configuration de recherche collaborative puisqu'elle a eu pour particularité d'être conduite avec la participation étroite des professionnels. Plus précisément, il s'est agi d'analyser l'activité d'éducateurs de la PJJ² en MO3 en France et de formaliser

¹ Ce texte est en partie inspiré de l'article « *formalisation de l'expérience et construction de savoirs professionnels* » à paraître dans la revue **Education Permanente**, n°188, septembre 2011.

² **Protection Judiciaire de la Jeunesse (service visant à aider les mineurs délinquants à sortir d'une situation de délinquance via un accompagnement éducatif)**

avec eux, sous la forme d'une démarche d'analyse de pratiques, des savoirs professionnels susceptibles de mettre en évidence ce qui semble constituer le cœur de leur activité, à savoir la relation éducative avec les mineurs délinquants. Le travail réalisé a donc eu pour intention de produire des savoirs nouveaux sur une activité jusqu'alors peu formalisée et avec la collaboration étroite des professionnels. Nous organiserons notre propos en 4 temps: tout d'abord, nous préciserons les intentions, le contexte et les enjeux de cette recherche collaborative ; ensuite nous insisterons sur les aspects méthodologiques et les formes de travail engagées entre les chercheurs et les professionnels avant de présenter des exemples de savoirs professionnels énoncés ; enfin nous nous demanderons en quoi la démarche de recherche-action collaborative mise en œuvre participe conjointement de la professionnalisation des professionnels et de l'activité d'éducation en PJJ MO.

1 L'INTENTION DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE, SON CONTEXTE ET SES ENJEUX

La recherche que nous avons menée au CNAM⁴ (Centre de Recherche sur la Formation)⁵, sur la période 2005-2007, a eu pour intention de mieux comprendre, dans

³ **Milieu Ouvert (au sens de l'absence d'"incarcération" des mineurs dans une institution spécialisée)**

⁴ **Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris**

le contexte français, ce qui constitue le cœur du métier d'éducateur PJJ en MO à savoir la relation éducative, celle qui s'établit entre l'éducateur et le jeune mineur délinquant ou en passe de le devenir. Notre objectif a consisté à mettre au jour, avec les acteurs concernés, la professionnalité « en actes » des éducateurs, celle qui demeure souvent dans l'implicite, parce que spontanément difficilement verbalisable et formalisable. Cette commande de recherche émane de l'ENPJJ (Ecole Nationale de la PJJ) elle s'inscrit dans un contexte d'évolution législative concernant les mineurs délinquants en France ; cette évolution ayant pour retombée une limitation plus grande du temps imparti à la relation éducative entre l'éducateur et le jeune mineur. Les éducateurs ont alors ressenti le besoin de faire reconnaître aux yeux de l'institution judiciaire leur cœur de métier en rendant plus visible ce qui constitue la relation éducative de manière à la réintroduire dans le processus de prise en charge des mineurs délinquants (il s'agit de l'enjeu de cette recherche pour le milieu professionnel).

La démarche de recherche engagée consiste à réaliser ce travail non pas en extériorité mais avec les acteurs eux-mêmes. Il s'agit donc d'une recherche collaborative qui présente un ensemble de critères que l'on retrouve habituellement dans ce type de démarche : une co-définition des finalités et de la méthodologie de recherche avec les acteurs de terrain qui ont une fonction de co-chercheur dans le dispositif, ... (Desgagné,

⁵ L'équipe de recherche était composée, par ordre alphabétique, de S Debris, PA Dupuy, G Espinosa, N Faingold, A Flye Sainte-Marie, J Iguenane, F Lesourd, A Mouchet, N Peyret et R Wittorski

1997 ou Lefrançois, 1997, par exemple). Elle a cependant pour originalité ses choix méthodologiques : combiner successivement des entretiens d'explicitation puis la mise en place d'un groupe d'analyse de pratiques avec des éducateurs PJJ en MO. Les retombées de la recherche permettent, non seulement de penser différemment la formation de ces professionnels mais également de conceptualiser le métier (au sens d'en formaliser davantage le contenu).

Cette recherche a ainsi été réalisée en 2 temps :

-une première phase d'identification de la réalité concrète de l'activité d'éducateur en MO (l'implicite de l'activité) donnant à voir le singulier, le complexe et la variété par la réalisation, au cours de l'année 2006, d'une trentaine d'entretiens d'explicitation⁶ d'1h30 à 2h chacun auprès d'une trentaine d'éducateurs ayant exercé au moins 5 ans en

⁶ L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien conceptualisée par P. Vermersch qui vise la verbalisation a posteriori d'une action en particulier dans sa dimension implicite et pré-réfléchie, que cette action soit mentale ou matérielle. Par un guidage spécifique basé sur un questionnement non inductif et descriptif, il s'agit de canaliser la mise en mots vers la dimension vécue et procédurale de l'action dans un moment spécifié. L'un des buts de cette technique est de s'informer dans le cadre d'une recherche ou d'aider autrui (ici des professionnels) à s'auto informer sur le déroulement des actions élémentaires et des savoirs pratiques mis en œuvre au cours d'une action. Dans cet objectif, il constitue une aide à la prise de conscience et à la mise en évidence des « savoirs cachés dans l'agir professionnel » dans la mesure où « dans toute action, même la plus abstraite, la plus déjà conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée » (P. Vermersch « l'entretien d'explicitation » p. 75).

milieu ouvert (les personnes choisies l'ont été en fonction du critère de l'ancienneté et de la diversité géographique sur le territoire français) ;

-une deuxième phase qui a eu pour objectif principal d'engager un travail de formalisation d'énoncés à propos des pratiques professionnelles traduisant des façons de faire validées par les professionnels eux-mêmes réunis en groupe d'analyse des pratiques professionnels (11 participants). Les chercheurs ont nommé ces énoncés des « savoirs professionnels », en référence notamment aux travaux de Leplay (2009). Il s'agit, sur la base de l'identification du travail implicite et singulier (1ère phase), de quitter le domaine du singulier pour repérer des « constantes/tendances communes » susceptibles non pas d'aboutir à un référentiel mais à un corpus de savoirs professionnels spécifiques à l'action éducative en MO, selon le mode de l'analyse de pratiques engageant une collaboration entre chercheurs et praticiens. Cette collaboration est susceptible de contribuer à la professionnalisation des éducateurs participants et d'enrichir, dans le même temps, la formation initiale et continue, tout en participant à la conceptualisation du métier.

Cette recherche s'inscrit alors dans des enjeux de professionnalisation des individus et des activités d'éducation PJJ en MO. En effet, s'intéresser à la singularité de l'activité éducative, dans sa dimension implicite et, dans le même temps, souhaiter la formaliser relèvent d'un besoin de « lisibilisation » de l'activité professionnelle à des fins d'amélioration de la formation et/ou de mise en reconnaissance de la contribution particulière des éducateurs PJJ en MO.

Les enjeux paraissent ainsi doubles :

-d'une part, un enjeu d'apprentissage individuel et collectif de la part des éducateurs participant à cette recherche par la mise au jour des savoirs professionnels qui guident leur activité éducative au quotidien. Ces savoirs professionnels fonctionnent alors, pour les professionnels impliqués, comme des vecteurs d'apprentissage « sur » leur activité : la mise en mots des compétences incorporées (Leplat, 1995), tacites correspond à une transformation des compétences en connaissances « sur l'action » et assure ainsi une fonction d'apprentissage et de construction de l'expérience « sue » (auparavant « en actes » (Wittorski, 2007)). Ce processus facilite ensuite la transmission par ces mêmes professionnels de leur expérience à de nouveaux arrivants (à cet égard, une des propositions qui a été évoquée consiste à proposer aux participants à la recherche de devenir des « formateurs de terrain ») ;

-d'autre part et dans le même temps, un enjeu de définition plus précise des contours de l'activité éducative spécifique PJJ en MO (par différence avec d'autres contextes institutionnels et professionnels) qui était peu formalisée jusqu'à ce jour, articulé à un enjeu de revendication du bien fondé, et de la nécessité, d'une telle activité éducative pour réaliser une mission professionnelle de protection judiciaire des mineurs.

2 PROFESSIONNALISATION ET « MISE EN MOTS COLLECTIVE DE L'ACTIVITE »

Cette recherche collaborative, nous en faisons l'hypothèse, s'accompagne d'une professionnalisation conjointe des individus qui y participent et de l'activité d'éducation en PJJ MO par la formalisation de savoirs professionnels. Avant de présenter les faits qui nous semblent aller dans ce sens, précisons d'une part ce que nous entendons par professionnalisation et d'autre part, ce que nous désignons sous le vocable « savoir professionnel ».

2.1 les sens du mot professionnalisation

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).

Le mot professionnalisation est polysémique (Wittorski, 2007) et renvoie selon nous à au moins 3 sens que révèlent les pratiques sociales :

-la professionnalisation-profession au sens de l'organisation d'un groupe social dont les membres partagent les mêmes activités. Cette organisation concerne la définition plus précise de l'activité, la mise en reconnaissance de celle-ci auprès d'instances légales

pour obtenir une autorisation d'exercice, la création d'association professionnelle... Ce premier sens apparaît historiquement vers la fin du 19ème siècle dans les pays anglo-saxons ;

-la professionnalisation-formation au sens de la formation d'impétrants à l'exercice d'une profession. Il s'agit là de transmettre, via un dispositif de formation, ce que l'on dénomme souvent, les compétences, les capacités, les savoirs, les identités qui caractérisent la professionnalité ;

-la professionnalisation-efficacité du travail, enfin, au sens de la recherche par les institutions et les organisations de productions de biens et de services d'une plus grande efficacité dans la contribution des individus. Ce sens apparaît plus récemment 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. On parle ici tour à tour du développement de la polyvalence, des polycompétences qui, bien entendu, entrent en contradiction avec une logique de compétences spécifiques recherchée par un groupe professionnel lorsqu'il se constitue en profession (premier sens évoqué).

Il ne faudrait probablement pas considérer que le premier sens du mot professionnalisation (professionnalisation-profession) appartient au passé, au temps de la constitution des professions, comme si cette constitution était définitive. Au contraire, il est encore d'actualité dans un contexte social et économique caractérisé par des changements rapides qui s'accompagnent souvent d'une volonté des institutions et des

organisations de faire évoluer les contours d'activités professionnelles établies. Dès lors, on le constate dans bien des secteurs, une tension peut s'exprimer entre une tendance à l'« institutionnalisation » de l'activité (au sens de la définition/redéfinition de l'activité par les institutions) et une tendance à la « professionnalisation » de l'activité (au sens de la maîtrise ou du renforcement de la définition de l'activité par le groupe professionnel). Nous faisons l'hypothèse que ce premier sens est très directement en jeu dans le groupe professionnel des éducateurs PJJ en MO qui ont, en 2005, à faire face à une demande de l'institution judiciaire visant à faire évoluer leur activité, notamment en réduisant le « temps éducatifs ». Dès lors, la formalisation de savoirs professionnels par les professionnels eux-mêmes portant sur leur activité éducative a pour enjeu de « reprendre la main » dans le processus de définition et de maîtrise de l'activité. Dans le même temps, cette formalisation permet aux professionnels d'apprendre « sur eux-mêmes ».

2.2 la production de « savoirs professionnels » et de « savoirs d'action »

Les pratiques des éducateurs en MO ont fait l'objet de quelques travaux, au moins dans deux directions : d'une part, des travaux qui tentent de mieux définir le travail en MO (Ott, 2007, par exemple) ; d'autre part, des travaux qui interrogent les fondements des pratiques professionnelles en lien avec des évolutions des politiques publiques (par exemple Beistegui, 2005), mais fort peu de travaux s'intéressent au travail réel, aux pratiques effectives, ces dernières demeurant souvent dans l'ombre, entre l'éducateur et

le mineur. L'ambition de la présente recherche est précisément d'accéder à cette part « insue » de l'activité.

Or, du fait du contexte judiciaire de l'activité des éducateurs, il était impossible d'observer les pratiques réelles des éducateurs. Nous avons fait le choix d'utiliser la technique de l'entretien d'explicitation⁷ pour y accéder, fondée sur le recueil du discours du professionnel sur son activité lors de la première phase de la recherche-action.

La deuxième phase a consisté à prendre appui sur des extraits d'entretiens d'explicitation pour formaliser des énoncés faisant consensus à propos des façons de déployer l'activité éducative. Cette phase a mobilisé une démarche de type analyse de pratiques collective⁸ au cours de laquelle les chercheurs⁹ ont adopté une attitude à la fois de neutralité mais aussi d'aide à l'établissement de points d'accords sur les énoncés en cours de formalisation par le groupe. L'énonciation a relevé ainsi d'une dynamique collective, sans qu'elle ne soit de la seule responsabilité des chercheurs.

Mentionnons quelques éléments de cette dynamique de co-production lors de la 2ème phase :

7 Les entretiens d'explicitation ont été réalisés par Espinosa, N Faingold, A Flye Sainte-Marie, J Iguenane, F Lesourd, A Mouchet, N Peyret et N Faingold.

⁸ Le groupe d'analyse de pratiques était composé de 9 éducateurs PJJ et 2 chercheurs. Il s'est réuni sur 6 mois et a fait l'objet de six réunions.

⁹ S Debris et R Wittorski

-dans un premier temps, la consigne suivante a été proposée au groupe :

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 coeur 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 des extraits d'entretiens d'explicitation et en cherchant à l'intérieur des exemples correspondant à ces aspects jugés essentiels du métier.

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 de 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 ;

-dans un deuxième temps, des débats entre professionnels ont été initiés à partir de la lecture et de l'étude des extraits d'entretien d'explicitation sélectionnés par les chercheurs en rapport à l'activité choisie par les éducateurs. A partir de ces extraits d'entretiens rendant compte de situations singulières, il s'agissait de réfléchir à la formulation d'une « façon de faire » reconnue comme efficace et légitime, dont l'énoncé serait susceptible de « faire sens » pour tous. Souvent, des formulations intermédiaires étaient proposées, notées sur un tableau et ensuite rediscutées collectivement jusqu'à l'adoption d'un consensus en ce qui concerne la formulation.

Nous avons fait le choix d'utiliser les vocables de « savoir professionnel » (Leplay, 2009) et de « savoir d'action » (Barbier et al, 2004) pour nommer les énoncés co-produits par le groupe composé d'éducateurs et de chercheurs dans cette deuxième phase de la recherche. Pourquoi ce choix ?

Nous ne pouvions utiliser le vocabulaire régulièrement convoqué pour parler de l'activité « en actes » (ie activité, action, acte, pratique, schème, compétence,...), dans la mesure où le groupe d'éducateurs, au moment où il est réuni, ne déploie pas une activité en situation professionnelle mais construit des énoncés, essentiellement de nature rétrospective, à propos de cette activité. Dès lors nous avons le choix parmi un lexique composé notamment des vocables connaissance et savoir susceptible de désigner non pas l'activité « en actes » mais le discours tenu à son propos.

Nous sommes partis du postulat (relativement admis par ailleurs) que les énoncés traduisant les propriétés d'un objet ou les modalités d'une action, faisant par ailleurs l'objet d'une validation par un groupe, constituent des savoirs¹⁰.

¹⁰ Nous (Wittorski, 2007, p. 150) 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. Faisons les différences suivantes :

- les savoirs sont dits théoriques lorsqu'ils sont établis et reconnus par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée (certaines lois de la physique classique, par exemple), en dominante, selon un *critère de vérité*. Ils sont disponibles dans les encyclopédies, manuels

Or les énoncés produits par/dans le groupe d'éducateurs ont fait l'objet d'une validation (point d'accord) par les participants en fonction d'un critère double d'ordre pragmatique (c'est efficace, utile) et de légitimité (ces énoncés traduisent au mieux la particularité des modes d'intervention d'un éducateur PJJ en MO).

Dès lors, nous avons convenu de faire les différences suivantes s'agissant des types d'énoncés produits par le groupe d'éducateurs à propos de leurs activités professionnelles relevant de la relation éducative :

et ouvrages spécialisés du lieu et de l'époque considérée (sous forme de tablettes d'argile, rouleaux de papyrus ou de parchemin, de papiers ou de livres, de fichiers) ;

- les savoirs peuvent être dits d'action lorsqu'une communauté sociale (composée des titulaires d'une même activité) décide de valider un énoncé traduisant une séquence d'action jugée, en dominante, « efficace » (*le critère est ici celui de l'efficacité pour l'action*, l'enjeu est celui de l'organisation de pratiques efficaces localement et de la *production d'une identité sociale*) ;

- les savoirs peuvent être dits professionnels lorsqu'une communauté professionnelle ou souhaitant le devenir décide de valider un énoncé traduisant une séquence d'action jugée, en dominante, « distinctive et légitime » en vue de le faire valoir et reconnaître dans l'espace social (le critère est ici celui de la légitimité et de la meilleure reconnaissance dans l'espace de reconnaissance choisi et l'enjeu réside dans la lisibilité sociale et la production d'une *identité professionnelle*). Les savoirs ont donc une dimension sociale très forte, assortie d'un acte de formalisation repéré ou codifié.

Les critères de jugement ou de validation mentionnés ici ne sont pas exclusifs, il s'agit de critères dominants pour chaque type de savoirs (par exemple, certains savoirs théoriques peuvent également être validés selon un critère conjoint d'efficacité).

-nous nommerons « savoirs professionnels » les énoncés traduisant des modalités d'action validées par les éducateurs comme étant communes au groupe professionnel. Ces modalités d'action sont susceptibles d'être reconnues comme vraies, efficaces et légitimes par tous les titulaires du métier (Éducateurs PJJ MO). Les savoirs professionnels sont donc spécifiques à un métier et le singularisent (par rapport à d'autres métiers). Ils renvoient à un enjeu de « mise en reconnaissance » de l'activité ;

-nous nommerons « savoirs d'action » les 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 pour une même tâche.

En somme, à un même savoir professionnel peuvent correspondre plusieurs savoirs d'action comme nous allons l'évoquer maintenant.

3 QUELQUES « SAVOIRS PROFESSIONNELS » ET « SAVOIRS D'ACTION » MIS EN EVIDENCE

Plusieurs « savoirs professionnels » et « savoirs d'action » ont été produits à l'occasion des séances d'analyse de pratiques (deuxième phase de la recherche collaborative), prenant appui sur des registres différents de l'activité d'éducateur en PJJ-MO.

Les savoirs professionnels (SP) construits lors des séances sont alors présentés en référence aux activités qui ont servi de support. Les activités suivantes, considérées comme étant au coeur de la relation éducative, ont particulièrement été analysées :

- travailler la question du lien entre le jeune et sa famille ;
- le travail sur l'acte délictueux ;
- l'entretien d'accueil (du jeune) au service.

Prenons, dans le tableau suivant l'exemple des savoirs professionnels et savoirs d'action relevant de l'activité « travail avec le jeune sur l'acte délictueux » :

Activité	Savoirs professionnels (« façons communes de s'y prendre dans le métier » ; il s'agit de formulations proposées et validées par le groupe)	Savoirs d'action (quelques mises en œuvre singulières de l'activité mais reconnues comme efficaces par le collectif de professionnels. Il s'agit d'extraits de propos tenus par certains éducateurs du groupe à propos de leur propre pratique)

<p>travail avec le jeune sur l'acte délictueux</p>	<p>« Faire la différence entre l'acte commis et la personne qui en est l'auteur »</p> <p>« Contextualiser le passage à l'acte dans le parcours et l'histoire familiale du jeune »</p> <p>« Partir de ce que disent les jeunes (d'eux-mêmes, des faits) et de la représentation qu'ils ont de leurs actes »</p> <p>« Amener le jeune à retracer avec ses propres mots les événements, reformuler avec le jeune ce qui lui est reproché en vue de</p>	<p>« 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 »</p> <p>« 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. »</p> <p>« Pour moi, c'est important que le</p>
---	---	--

	<p>lui faire prendre conscience de l'acte commis, de sa gravité et de ses conséquences pour lui-même et pour autrui »</p> <p>« Faire comprendre au jeune et lui rendre accessible les procédures judiciaires ».</p> <p>« Enoncer le déroulement des sanctions pénales et des mesures éducatives »</p> <p>« Savoir faire prendre conscience au jeune de ses potentialités et l'accompagner dans ses possibilités d'évolution</p>	<p>jeune comprene 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. »</p> <p>« 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 ? »</p>
--	---	---

	<p>qui seront prises en compte lors du jugement et au delà ».</p> <p>« Prendre en compte l'autorité parentale et la responsabilité civile des parents dans le traitement éducatif de l'acte ».</p>	<p>« 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. »</p> <p>« 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</p>
--	--	--

		<p>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 ».</p>
--	--	---

On le voit dans cet exemple, les savoirs d'action sont des énoncés qui « particularisent » les façons de faire communes jugées légitimes (les savoirs professionnels) notamment en fonction de situations particulières rencontrées par les éducateurs (« jeune dans la négation complète »,...) ou en fonction de « préférences » dans la conduite de l'activité (« J'aborde d'emblée l'acte en m'appuyant sur les termes énoncés dans l'ordonnance », « 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 »). Ils renvoient ainsi à une déclinaison plus personnelle de l'activité mais reconnue comme efficace par le groupe professionnel.

4 PROFESSIONNALISATION CONJOINTE DE L'ACTIVITE ET DES INDIVIDUS PAR L'ENONCIATION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS ET DE SAVOIRS D'ACTION

Nous souhaitons maintenant préciser en quoi ces séances d'analyse de pratiques et d'écriture de savoirs professionnels et de savoirs d'action sont susceptibles de contribuer à la professionnalisation des participants et, dans le même temps, des contours de l'activité d'éducateur PJJ en MO.

4.1 contribution de l'analyse de pratiques à la professionnalisation des individus

Les travaux empiriques que nous avons réalisés depuis ces dernières 20 années sur différents terrains (secteurs de l'industrie, du travail social, de l'enseignement, de la formation,...) nous ont conduits à formaliser progressivement une grille d'analyse des voies de la professionnalisation¹¹ traduisant les régularités observées concernant les

¹¹ Cette grille comporte 6 voies :

-la « **logique de l'action** » (formation sur le tas) qui caractérise le fait que des sujets sont en prise avec une situation familière mais présentant un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons habituelles de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement « au fil de l'action » (« compétence incorporée », Leplat, 1995),

- la « **logique de la réflexion et de l'action** » (formation alternée) caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits qui les conduisent à construire, pas à pas, un proces d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif,

-la « **logique de la réflexion sur l'action** » (analyse de pratiques) correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action ,

-la « **logique de la réflexion pour l'action** » (analyse de pratiques également) caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention

modalités de fonctionnement des dispositifs proposés aux individus, qu'ils relèvent d'une activité de travail et/ou de formation.

L'analyse de pratiques, particulièrement utilisée dans la deuxième phase de notre recherche constitue, selon nous, une des voies de professionnalisation qui existent (Wittorski, 2007), celle du développement d'une réflexion rétrospective sur l'action qui permet de produire des connaissances nouvelles sur une activité auparavant « en actes ». Cette voie de professionnalisation correspond en effet aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer ou mieux la comprendre ou encore pour la transmettre. Dans ces situations, on constate qu'ils mettent en mots un certain nombre de principes guidant leur action et construisent ainsi des « connaissances sur leur action » (voire des savoirs si les énoncés sont validés par les participants) participant à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une « compétence tournée vers l'analyse de leur action ».

(fréquemment observée) d'être plus efficace au travail. Cette voie permet de développer des « savoirs pour l'action » (préparatoires d'actions nouvelles),

-la « logique de la traduction culturelle par rapport à l'action » (accompagnement) correspond, par exemple, aux situations de tutorat : le tuteur transmet des savoirs/connaissances mais aussi aide le tuteur à prendre du recul, à modifier ses façons habituelles de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction¹¹ culturelle»). Il contribue ainsi, sur le plan identitaire, à la fois à transmettre des éléments de la culture professionnelle et à orienter le positionnement professionnel, tout du moins la façon dont l'individu conçoit les situations et ses propres pratiques ainsi que celles des autres,

-la « logique de l'intégration assimilation » (formation magistrale) caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances plutôt de type théorique.

Le fonctionnement du groupe d'éducateurs lors de la deuxième phase de notre recherche-action relève clairement selon nous de cette logique de la réflexion sur l'action. En effet, il s'agit d'une situation de formalisation (orale et écrite) collective des pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que les énoncés produits constituent à la fois des apprentissages nouveaux pour les participants (c'est parfois la première fois qu'ils mettent en mots les détails de leurs façons de faire) et, dans le même temps, dessinent les contours d'une culture commune faisant l'objet d'une validation sociale (les « savoirs professionnels »). Le caractère professionnalisant du processus engagé réside donc dans la transformation de l'activité professionnelle habituelle en connaissances sur l'activité du fait de sa « mise en mots », dans le partage et l'apprentissage de façons de faire différentes formulées dans le groupe et dans la prise de recul par rapport à ses propres pratiques (vers le développement de compétences de gestion de l'action (Barbier et al., 2004)).

4.2 Professionnalisation des individus et des activités

Nous allons préciser et analyser ici les logiques conjointes ou séparées de professionnalisation des individus et des activités de manière à mieux comprendre comment le groupe d'analyse de pratiques composé d'éducateurs participe dans le même temps de la professionnalisation des individus et de l'activité d'éducation en PJJ et MO. La professionnalisation de l'activité est ici entendue comme un processus de formalisation d'activité, par exemple via l'établissement de listes d'énoncés

susceptibles de décrire les pratiques professionnelles. Cette formalisation permet une mise au jour de l'activité sur la scène sociale.

En ce qui concerne la professionnalisation des individus, les formes « habituelles » de professionnalisation relèvent de la formation sur le tas, de la formation par alternance, résolution de problèmes inédits en situation de travail, du tutorat- accompagnement et de la formation de type magistrale. Elles correspondent aux situations fréquemment rencontrées par les professionnels dans l'exercice de leur travail ou par les sujets en formation. Plus récemment, on voit apparaître une intention consistant à développer chez les individus des compétences d'analyse 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.

Concernant la professionnalisation des activités, notamment lorsque l'initiative vient des individus partageant les mêmes activités (cas de notre terrain de recherche), on constate que les démarches mises en oeuvre consistent souvent à formaliser (construction de référentiels) des façons de faire 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 de pratiques, par exemple). Ainsi, dans un certain nombre de cas, les individus partageant les mêmes activités peuvent décider de se réunir et d'engager un travail de mise en mots de leurs compétences jugées légitimes et/ ou concurrentielles (selon un critère dominant de légitimité). Le groupe de pairs formalise alors des savoirs professionnels (« sur l'action », au sens de rétrospectifs) qui vont faire

l'objet d'un tri, d'une validation collective en vue de créer le système d'expertise de la nouvelle profession.

C'est précisément ce que l'on observe dans le groupe d'analyse de pratiques réunissant des éducateurs PJJ en MO même si le processus engagé ne concerne qu'une partie des activités professionnelles sans prétendre en formaliser la totalité.

Dès lors, on voit bien que l'effet de professionnalisation d'un dispositif d'analyse de pratiques est donc à situer à plusieurs niveaux :

-au niveau de l'individu : ce dispositif permet la réappropriation de son expérience, qui, parfois pour la première fois, est mise en mots et, de façon liée, le développement d'une certaine « conscientisation » de ses « capacités » et compétences. Il permet également l'apprentissage d'autres façons de faire à partir de l'écoute des autres membres du groupe (développement de compétences partagées au sens de socialisées). Enfin, il favorise la production de compétences nouvelles tournées vers l'analyse de l'action (compétences dites de processus ou encore de gestion de l'action) propices à l'adaptation à des situations de travail plus flexibles ;

-au niveau de l'activité du groupe professionnel : 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 dans notre terrain de recherche), participant ainsi de la mise en reconnaissance et donc de la professionnalisation de cette activité. C'est précisément ce qui a été engagé dans la 2ème phase de la recherche PJJ : une formalisation de la relation éducative (jusqu'alors

demeurée de l'ordre de l'implicite professionnel) accompagnant une mise à distance de l'activité.

Au total, le dispositif de recherche-action collaboratif conduit auprès des éducateurs de la PJJ exerçant en MO remplit plusieurs fonctions à la fois. D'une part, il permet de produire des connaissances nouvelles au travers des entretiens d'explicitation sur l'activité des professionnels alors même que cette activité demeure souvent peu visible (par exemple, s'agissant de ce qui se joue dans la « relation éducative »). De ce point de vue, c'est la connaissance de la réalité du métier qui progresse. D'autre part, il met en évidence une collaboration singulière entre chercheurs et praticiens fondée sur l'idée qu'une meilleure compréhension/connaissance de l'activité ne peut être obtenue par une analyse faite par le chercheur en seule extériorité mais que cela suppose une collaboration étroite avec les professionnels concernés placés en situation de réflexion à propos de leur activité. Dans cette hypothèse une démarche de type analyse de pratiques semble particulièrement utile à mettre en œuvre. Enfin, le dispositif de recherche-action est également un dispositif de recherche-formation : c'est d'abord un dispositif de recherche-action au sens où il permet d'œuvrer à la mise au jour et à la formalisation d'une activité auparavant « incorporée », satisfaisant ainsi une intention collective de professionnalisation de l'activité ; mais c'est également un dispositif de recherche-formation au sens où il permet aux éducateurs participants d'apprendre depuis leurs pratiques.

Il nous semble qu'une telle expérience est susceptible d'entrevoir les effets professionnalisants de la recherche. Bien sûr, il crée, dans le même temps, une exigence forte vis-à-vis du chercheur : celle d'être en permanence au clair avec sa posture et les produits de sa propre activité (entre intervention et intellection...).

Eléments bibliographiques

- Barbier, Jean-Marie, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*, Paris, L'harmattan, 2004.
- Beistegui, Martine, *L'intervention éducative en milieu ouvert*, Paris, L'harmattan, 2005.
- Debris, Sylvie, Flye Sainte-Marie, Anne et Wittorski, Richard, *Dire le travail éducatif : une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert*, Paris, ENPJJ, 2007.
- Desgagné, Serge, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, 1997, p. 371-393.
- Lefrançois, Richard, « La recherche collaborative : essai de définition », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, 1997, p. 81-95.
- Leplat, Jacques, « A propos des compétences incorporées », *Education Permanente*, vol. 123, 1995, p. 101-114.
- Leplay, Eliane, *La formalisation et la validation de savoirs professionnels*, Paris, CNAM, 2009.
- Ott, Laurent, *Le travail éducatif en milieu ouvert*, Paris, Erès, 2007.
- Vermersch, Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

-Wittorski, Richard, Professionnalisation et développement professionnel, Paris,
L'Harmattan, 2007.