



**HAL**  
open science

## Normes, Professionnalité, Organisation : l'écriture des éducateurs de la PJJ

Patrice de La Broise, Céline Matuszak

### ► To cite this version:

Patrice de La Broise, Céline Matuszak. Normes, Professionnalité, Organisation : l'écriture des éducateurs de la PJJ. Communiquer dans un monde de normes. L'information et la communication dans les enjeux contemporains de la " mondialisation ", Mar 2012, France. pp.69. hal-00822240v1

**HAL Id: hal-00822240**

**<https://hal.univ-lille.fr/hal-00822240v1>**

Submitted on 14 May 2013 (v1), last revised 22 Jul 2013 (v2)

**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.

# Normes, Professionnalité, Organisation : l'écriture des éducateurs de la PJJ

Patrice De La Broise 1, Céline Matuszak 2  
1 : GERICO Université Lille 3

Université Lille 3  
2 : GERICO (Université Lille 3 / ENPJJ) - Site web  
Université Charles de Gaulle - Lille III

L'écriture professionnelle dans le travail social et, singulièrement, dans le champ de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), est toujours considérée comme une écriture difficile. Risquée parce qu'elle met en jeu le parcours des individus qui sont confiés aux éducateurs. Insatisfaisante, aussi, lorsqu'elle est vécue comme l'accomplissement d'une tâche administrative déconnectée du travail quotidien et relationnel effectué avec les mineurs. Le projet stratégique national de la PJJ (2008-2011) représente ici une grille de lecture indispensable pour comprendre l'évolution de la professionnalité éducative : la prise en charge des mineurs y est désormais affichée, non plus comme une mission première, mais comme une mission « parmi d'autres ». À l'exemple des nouvelles normes et autres référentiels d'écriture d'une « aide à la décision du magistrat », il incombe aujourd'hui aux éducateurs « d'instruire » en procédant à des « investigations » et de « construire » le parcours du mineur en formulant des préconisations à l'adresse du juge. Nous partons de l'hypothèse que la normalisation des pratiques d'écriture transforme l'acte éducatif par l'inscription de cet acte dans un cadre judiciaire transformé. Considérant la pluralité des acteurs impliqués dans une ré-écriture de l'institution PJJ, cette recherche interroge les formes et logiques de (dé)professionnalisation à partir d'une activité distribuée : l'écriture.

Pour l'éducateur, écrire des rapports dans le contexte actuel de la protection judiciaire de la jeunesse suppose de prendre en compte l'objectif premier inscrit dans le Plan Stratégique National : l'aide à la décision du magistrat. En quelques années, les pratiques d'écriture des éducateurs de justice ont fait l'objet d'injonctions et de préconisations, formelles et informelles, qui toutes font normes : respect des usagers et intégration de l'expertise éducative à la procédure judiciaire, prise en compte du secret professionnel et de celui — plus délicat — du « secret partagé », nécessité de rendre visible aux magistrats, dans le fond comme dans la forme, l'expertise détenue par la PJJ et ses personnels, volonté de développer trames et bonnes pratiques pour garantir une continuité et une homogénéité des missions de service public. Outil éducatif, de communication externe (Delcambre, 1992), et de mise en cohérence du travail en équipe, l'écrit est au centre de la professionnalité des acteurs du travail social. Il rend compte de la manière de travailler des équipes éducatives. Outil de contrôle de l'activité, « le rapport écrit rend compte, après coup, d'une intervention passée où l'oral est dominant et ce même écrit prévoit, anticipe et élabore le projet d'une pratique éducative à poursuivre » (Rousseau, 2007). Le point de vue de Patrick Rousseau (2007) est de prendre l'écrit comme le résultat d'une pratique professionnelle nous renseignant sur l'activité d'un éducateur au quotidien. L'étude du métier d'éducateur sous l'angle de son identité, pose l'hypothèse que celle-ci s'avère problématique, au-delà des caractéristiques d'une profession récente qui demande aux acteurs une constante justification de leurs pratiques et de leurs domaines d'intervention. La commande écrite a évolué d'années en années et le contexte socio-politique a donné une place particulière à l'utilisateur depuis la loi du 2 janvier 2002 dans le cadre de l'assistance éducative. L'écrit s'intègre ainsi au cœur des relations entre les usagers et le service., l'obligation est faite de la communication des rapports destinés initialement au juge, aux familles d'usagers et à l'utilisateur lui-même. Elle institue de telle sorte la contractualisation et la coopération, avec l'utilisateur. Pour autant, il apparaît que ces écrits sont moyennement investis comme interface de la relation éducative, ils privilégient assez logiquement le « rendu-compte » au juge au détriment d'un réel espace de dialogue entre le professionnel et le jeune (David, 2009). Les écrits de la PJJ admettent plusieurs niveaux de contraintes :

- Le premier concerne le jeune dont il faut dresser la situation, ou encore faire un état des lieux de la mesure en place... Écrire sur le jeune avec qui l'éducateur a travaillé une relation de confiance n'est pas chose aisée. Que faut-il

dire de lui et comment ? Travaille-t-on l'écriture du rapport avec lui ? Peut-on se saisir de cet écrit pour en faire un socle de la relation éducative ? Bref, les questionnements sont souvent très nombreux et dépassent l'écriture de la description pour en faire un véritable enjeu d'identité professionnelle.

- Le deuxième niveau concerne le magistrat à qui il faudra rendre compte pour l'aider dans la décision qu'il devra prendre. Pour autant, les travailleurs sociaux disent assez souvent qu'il faut écrire pour tel ou tel juge et savent d'emblée quels sont les éléments qui seront retenus. Dans ce cadre, ce sont les rapports entretenus avec les magistrats qui importent plus que la situation en elle-même (Cardi, 2006).

- Le troisième niveau concerne les commandes, les procédures, les normes et les différentes contraintes de l'administration avec lesquelles l'éducateur doit pouvoir travailler en permanence sans perdre de vue l'intérêt éducatif du jeune. Pour travailler ces axes, il est important d'appréhender le contexte organisationnel et professionnel en mutation, ses conséquences et ses résistances. Plus globalement, il s'agirait de préciser les conditions d'appropriation des nouvelles compétences attendues par les réorganisations de la PJJ. Le corpus de recherche repose en conséquence sur une analyse de sources écrites des éducateurs, des textes réglementaires émanant de la PJJ, des textes de lois conduisant à des changements organisationnels d'activité de travail, enfin des entretiens d'acteurs concernés (éducateurs, magistrats...).

Plusieurs axes de questionnement sont ici retenus :

- L'activité d'écriture : non réductible au texte, l'écriture de l'aide à la décision implique toute une série d'actes opératoires et langagiers — jusques et y compris dans les modalités de discussion et publicisation — qui donnent matière au texte comme ils conditionnent sa recevabilité, sa portée et son impact. Ce faisant, c'est la légitimité même des co-énonciateurs qui est engagée dans cette écriture et dans le texte.

- Les formes sémiotiques de l'argumentation : dans les organisations, un intense travail d'inscription et d'écriture est fourni. L'introduction de diverses technologies accentue la plurisémioticités et l'imbrication des formes langagières et des supports : mélange de langage oral, d'écrits, d'images, de chiffres, de codes, de tableaux, etc. Autrement dit, la communication dans les organisations « s'incarne dans une pluralité de modalités sémiotiques complémentaires : gestes et actes, graphiques et images, paroles et écrits » (Lacoste, 2001) qu'il importe de saisir et d'analyser.

- Une esthétique des écrits d'aide à la décision : les registres et répertoires d'une écriture professionnelle sont nombreux et obligent à discuter les « genres » discursifs dans la diversité des énonciations qu'ils contraignent et laissent possibles. On s'interrogera notamment sur la dimension narrative de la rhétorique professionnelle et sa compatibilité avec une dimension argumentative (Danblon et al., 2008).

- Le cadrage et le contrôle par le dispositif d'écriture : notre hypothèse est que le dispositif d'écriture, dans sa complexité, peut être utilisé comme argument et justification de l'action. Outre la manière dont le texte se trouve convoqué et discuté, on voudrait montrer comment la production d'écrits s'insère dans la chaîne de travail et de décision, y compris dans l'indifférence à ses variations et motifs.

- Les modalités d'appropriation des normes d'écritures : en dépit des normes et conventions supposées harmoniser les écrits pour un même genre discursif professionnel, l'observation de ces écrits fait apparaître une forte hétérogénéité des énoncés et des énonciations. Nous souhaitons, par conséquent, questionner la manière dont les scripteurs composent avec les normes et conventions et, surtout, comment ils justifient en regard de celles-ci leurs propres options énonciatives, rhétoriques et/ou argumentatives.

## NORMES, PROFESSIONNALITÉ, ORGANISATION : L'ÉCRITURE DES ÉDUCATEURS DE LA PJJ

Nous présentons ici un contexte et des questionnements liés à une recherche contractualisée par notre laboratoire avec l'État, la Région Nord Pas-de-Calais et la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) en janvier 2011. Ce projet a d'abord pris forme au sein du laboratoire Geriico (Lille 3) et à l'École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (ENPJJ) pour s'ouvrir à d'autres chercheurs en sciences de l'information et de la communication puis, au-delà, en sociologie, en sciences de l'éducation et en histoire. Le collectif ainsi formé s'est stabilisé à une petite quinzaine de personnes dont certains chercheurs appartiennent à l'École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse. L'histoire du laboratoire et les besoins de l'ENPJJ ont permis un questionnement conjoint, « en contexte de transformation institutionnelle », de l'écriture professionnelle.

D'une part, l'École souhaitait une expertise sur les conditions d'écriture, une connaissance des mécanismes d'adaptation, de résistance et d'appropriation face aux modalités d'écriture normée par l'institution et par le service.

D'autre part, le laboratoire Geriico s'était engagé, dès 2010, sur un séminaire et un projet éditorial relatifs aux écritures normées et normatives<sup>1</sup>, renouant ainsi avec une tradition déjà longue en matière d'écrits en contextes professionnels.. Cette entrée par les référentiels et les normes (projet stratégique national de la PJJ 2008-2011, référentiels des mesures, injonction forte de « l'aide à la décision du magistrat »...) nous semblait intéressante pour comprendre les évolutions des pratiques d'écritures en lien avec les évolutions stratégiques, juridiques et managériales de la Protection judiciaire de la Jeunesse.

La *problématisation* que nous proposons à partir de l'objet « écrit professionnel » – saisi en contexte de transformation structurelle, sociale et culturelle d'une institution – vise à aborder l'écriture normée comme activité distribuée à travers laquelle s'inscrirait une nouvelle division sociale du travail. Les approches anthropologiques et ethnométhodologiques de la *littératie* (entendue ici comme mobilisation de l'information écrite en contexte de travail) nous permettent de faire converger les analyses vers un même questionnement transdisciplinaire : comment, et dans quelle mesure, l'écriture professionnelle est-elle une écriture de l'organisation ? Qu'est-ce que cette écriture donne à voir de la professionnalité de l'éducateur de la Protection judiciaire de la jeunesse ?

Il n'est pas anodin que les transformations observables dans l'exercice du métier d'éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse concernent leurs pratiques d'écriture : l'écriture est aussi ce par quoi peut s'éprouver une professionnalité et, ce faisant, s'exercer le contrôle des professionnels. La production de référentiels à visée méliorative marque ainsi une volonté de contrôle d'une pratique professionnelle jugée perfectible par les magistrats. Ce faisant, c'est le métier d'éducateur qui s'écrit dans les formes multiples de rapports et autres notes à destination des magistrats (de la Broise, 2012).

### « ÉDUCATEUR, COMMENT ÇA S'ÉCRIT ? »

Cette interrogation, reprise d'un texte de Rouzel (2005 : 81), nous est apparue centrale, dans sa forme pronominale, pour aborder l'écriture des éducateurs de justice. Elle traduit, d'une part, la perplexité de l'écrivain face à une pratique qui rythme son activité, mais n'en constitue pas la fin ; elle questionne, d'autre part, la fonction expressive d'une écriture professionnelle. Surtout, l'étude du métier d'éducateur sous l'angle de ses écrits professionnels postule que ceux-ci sont porteurs d'une professionnalité à saisir dans l'énonciation d'observations, interventions et réflexions, lesquelles sont notamment mises en intrigue et en récit dans les « rapports au juge ». Or, en quelques années, ces écrits ont fait l'objet de multiples directives et recommandations : respect des usagers et intégration de l'expertise éducative à la procédure judiciaire, prise en compte du secret professionnel et du « secret partagé », nécessité de rendre visible aux magistrats, dans le fond comme dans la forme, l'expertise détenue par la PJJ et ses personnels, volonté de développer trames et bonnes pratiques pour garantir une continuité et une homogénéité des missions de service public. De sorte que l'écriture de l'éducateur ne peut être seulement interrogée dans la diversité des situations, modalités et formats d'une pratique professionnelle, mais également comme processus de transformation d'un métier, sachant que la loi du 5 mars 2007 relative à l'organisation du ministère de la justice et la révision générale des politiques publiques (RGPP) ont conduit à recentrer au pénal les missions de la PJJ.

Notre approche se veut compréhensive, visant à analyser comment « s'écrit » le rapport de l'éducateur PJJ au carrefour des logiques d'écriture administrative, judiciaire, sociale et éducative. Ce faisant, c'est aussi la professionnalité des éducateurs qui est questionnée sur la base d'une explicitation de leurs écrits. La réflexivité, entendue comme « capacité à se représenter soi-même comme activité représentative » (Rouzel, 2006). Une hypothèse est que le « rapport au juge » n'est pas réductible à une « relation à l'autre », mais peut aussi être envisagé comme un « rapport à soi » de l'éducateur dans son écriture du travail prescrit et du travail réel (Boutet, 1992).

1 de la Broise, P. ; Grosjean, S. (coord.), Normes et écriture de l'organisation, *Études de Communication*, 34, 2010.

## COMPOSER AUSSI AVEC DES CONTRAINTES

L'écriture professionnelle au sein de la PJJ admet plusieurs niveaux de contraintes avec lesquelles le professionnel doit composer :

- Le premier concerne le jeune dont il faut dresser la situation, ou faire état de la mesure en place... Ecrire sur le jeune avec qui l'éducateur a travaillé une relation de confiance n'est pas chose aisée. Que faut-il dire de lui et comment ? Travaille-t-on l'écriture du rapport avec lui ? Peut-on se saisir de cet écrit pour en faire un socle de la relation éducative ? Bref, les questionnements sont souvent très nombreux et dépassent l'écriture de la description pour en faire un véritable enjeu d'identité professionnelle.
- Le deuxième niveau concerne le magistrat à qui il faudra rendre compte pour l'aider dans la décision qu'il devra prendre. Pour autant, les travailleurs sociaux disent assez souvent qu'il faut écrire pour tel ou tel juge et savent d'emblée quels sont les éléments qui seront retenus. Dans ce cadre, ce sont les rapports entretenus avec les magistrats qui importent plus que la situation en elle-même (Cardi, 2006).
- Le troisième niveau concerne les commandes, les procédures, les normes et les différentes contraintes de l'administration avec lesquelles l'éducateur doit pouvoir travailler en permanence sans perdre de vue l'intérêt éducatif du jeune. Pour travailler ces axes, il est important d'appréhender le contexte organisationnel et professionnel en mutation, ses conséquences et ses résistances. Plus globalement, il s'agirait de préciser les conditions d'appropriation des nouvelles compétences attendues par les réorganisations de la PJJ. Le corpus de recherche repose en conséquence sur une analyse de sources écrites des éducateurs,

Ces analyses doivent nous permettre d'interroger *in fine* la professionnalité vu « comme l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel à une époque donnée » (Demailly, 2008). L'angle choisi de la professionnalité doit apporter également un éclairage sur l'engagement et l'implication personnelle dans le travail pour l'éducateur de la PJJ.

## LE « DOSSIER D'EDDY » : UNE PREMIÈRE PRISE DE LECTURE DES ÉCRITS DE LA PJJ

Considérant un champ professionnel dont nous n'étions pas tous familiers, nous avons opté rapidement pour l'analyse préalable et expérimentale d'un dossier susceptible de nous éclairer sur les « écrits d'aide à la décision » que constitueraient les rapports au juge. Ce dossier, soumis aux lectures croisées des chercheurs, nous était proposé conjointement par une éducatrice PJJ et une juge pour enfants qui, toutes deux, avaient été mobilisées sur ce dossier (entre 1995 et 2000), et l'avaient reconstitué dix ans plus tard comme support de formation de magistrats et d'éducateurs-stagiaires de la PJJ. La « prise de lecture » en fut à la fois éclairante et déstabilisante, sachant qu'elle nous confrontait à la réalité d'une chaîne d'instruction d'autant plus complexe que le « parcours » judiciaire de l'adolescent était jalonné de multiples incidents, délits, mesures et placements dont la chronologie et la géographie échappaient partiellement à notre entendement.

Or les traces d'un parcours biographique (éducatif et judiciaire) sont autant de scènes rapportées de différentes séquences dont le montage « impressionne » le lecteur. Celui-ci ne peut guère s'empêcher de remonter le temps, dans l'histoire d'un adolescent, et de s'en faire une représentation. Nous étions en présence d'un dossier qui, dans sa composition et son ordonnancement et la lecture qu'ils obligent, forme un espace narratif où se joue, et se rejoue, la décision. La difficulté est, pour le chercheur, de ne pas se laisser embarquer dans son propre récit d'une (portion de) vie dont la référence devrait n'être que seconde en regard du processus d'écriture et de lecture à l'œuvre dans le cadre d'une instruction éducative et judiciaire. En somme, le récit nous intéressait, non pas tant par l'histoire qu'il racontait, que par la lecture d'un contrat de communication, de stratégies discursives, de genres et de scènes dont l'analyse préliminaire et l'explicitation (ou explicitation) par les actants pourraient dire quelque chose des logiques, postures, rôles de ces derniers dans une chaîne d'écriture qui est aussi celle de la décision.

D'emblée, notre collectif de chercheurs s'est trouvé confronté à plusieurs obstacles dans la lecture d'un dossier qui, en l'absence de didascalies, constituait un ensemble impressionniste et lacunaire de textes épars à la chronologie incertaine. De fait, nous ne pouvions interpréter le dossier sans nous entretenir avec au moins l'un des protagonistes (juge ou éducatrice) d'une écriture dont nous avions seulement les traces. Cette explicitation a notamment permis de (re)constituer la chronologie des faits autour de :

- l'histoire institutionnelle des « prises en charge » ;
- le travail éducatif avant les transformations en cours de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ;
- les ambiguïtés et limites d'une « écriture négociée », dont le postulat n'était déjà plus qu'une hypothèse de recherche (de la Broise, 2012).

Surtout, cette explicitation-reconstitution de la « carrière » éducative et judiciaire d'un jeune adolescent mit au jour l'*asynchronie* entre les temps judiciaires et les temps d'écriture au pénal. De fait, le « dossier » montre que « les écrits étaient produits au fil de l'eau, liés à un certain nombre de commandes, liés à un certain nombre de mécanismes professionnels de responsabilité, c'est-à-dire qu'on sait qu'on doit écrire, et on écrit. Or l'usage de ces écrits par le juge se fait dans une temporalité différente (...). Tandis que le juge tente de faire effet de son travail, des éducateurs, des établissements sont en train de faire un autre travail, pas sur l'affaire qui va être jugée, mais sur un moment en cours dans un moment de vie en cours où il s'est encore passé d'autres choses pour le jeune... Le travail éducatif est confronté à une espèce de folie temporelle que vit le jeune (et les parents) : « lorsqu'ils entendent des rapports qui ont été faits trois ans avant, comment voulez-vous qu'ils s'y retrouvent dans la temporalité des faits, des reproches, et tout ça sous la peur de la justice ? » (Delcambre, séminaire NPO, extrait, 7.07.11, *non publié*).

C'est pourquoi, par-delà une reconstitution propre à la carrière du jeune, les différents écrits d'éducateurs (notes d'information, propositions et aide à la décision, rapports de mesures) ont été rapportés aux temps judiciaires en considérant la nature de la décision, mais aussi les contraintes temporelles objectives (légales) et les difficultés subjectives (pratiques) rencontrées dans ces séquences d'écriture.

## DE QUELLE NORMALISATION PARLONS-NOUS ?

La présentation du projet initial (2011) proposait une réduction du champ à l'écriture : nous partions de l'hypothèse que la normalisation des pratiques d'écriture transformait l'acte éducatif par l'inscription de cet acte dans un cadre judiciaire [lui-même] transformé. Elle proposait aussi une théorie implicite que le concept de « normalisation » accueille : un processus de modélisation et/ou de formalisation nouvelle « généralisée » qui changerait le cadre même du travail d'écriture. La « normalisation » serait bien un processus de mise en conformité, d'écrtage des formes non souhaitables, de formation obligatoire des agents de production d'activité. Mais il convient de prendre la mesure de cette « normalisation », notamment pour avancer sur la question de la « normalisation des écritures par la normalisation des écrits ». Sur ce point, il importe de bien maintenir la distinction entre écriture et écrit : « On connaît la manière dont peut se faire la formalisation des écrits. Il y a des producteurs de « bonnes formes », il y a une diffusion de telles bonnes formes (voire de types et de formes jugées mauvaises), il y a des tuteurs et aides, il y a des contrôles et des « corrections » locales lors du procès de circulation, voire au moment de l'usage des écrits en question. Il se peut qu'il y ait dès lors une « standardisation » par stabilisation de certaines caractéristiques des écrits (précisément à décrire : est-ce que cela touche aussi « le sens » ?) » (Delcambre, *ibidem*). Dans le relevé de ce qui ferait « norme » on trouve en dernière place « la volonté de développer trames et bonnes pratiques pour garantir une continuité et une homogénéité des missions de service public. « Mais ce n'est pas la même chose que la « normalisation des écritures » donc la normalisation des multiples projets de sens qu'investissent les *écrivants* au moment du travail d'inscription et d'adressage. Au travail, dans des organisations où des gens sont chargés d'écriture, commis au sens, peu d'organisations sont stupides au point de « démotiver volontairement » le projet de sens en visant une « normalisation de l'écriture » (Delcambre, *idem*).

L'entrée par les *normes institutionnelles* a constitué une lecture organisationnelle qui n'a trouvé que peu d'échos dans la réalité exprimée par les professionnels de terrain, éducateurs, confrontés aux normes écrites et aux référentiels que nous avons interrogés dans cette première étape de la recherche. D'autres normes plus locales, des règles du service et du bricolage propre aux éducateurs sont ainsi beaucoup plus présents dans les discours. Il semble que l'entrée par les normes institutionnelles soit beaucoup plus opérante (perceptible) pour les directeurs et responsables d'unité éducative : confrontés de manière plus directe aux transformations de leur métier et à une redistribution des missions encadrant les éducateurs de la PJJ (comme pourrait le révéler les usages de GAME, logiciel comptable de l'activité de service). Aussi avons-nous systématisé les entretiens avec les responsables des structures.

Il reste que les entretiens réalisés avec les éducateurs de la PJJ nous ont permis notamment :

- d'identifier les stratégies énonciatives des *écrivants*, en analysant les évolutions de l'écriture des rapports dans une perspective de compréhension des mécanismes de production de ces écrits, nous pouvons ainsi préciser les conditions d'appropriation de nouvelles normes d'écriture, telles qu'elles s'inscrivent dans les écrits professionnels. Ces normes sont avant tout des règles localisées, du bricolage interne et une recherche du sens de la profession que l'on retrouve dans l'argumentation de ces rapports écrits.

- d'analyser des trajectoires professionnelles en tant qu'elles « cadrent » les logiques scripturales des professionnels concernés.

- de caractériser le système de formation sur les enseignements et la formation aux écrits professionnels. Celle-ci repose sur deux logiques : soit une formation par les pairs, des éducateurs formant d'autres éducateurs ; soit par des formateurs externes, consultants. L'acculturation aux différents services est extrêmement forte : le nouvel éducateur apprendrait ou ré-apprendrait, par des 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. En moins de dix ans, la formation serait passée d'une presque hégémonie du travail clinique de l'éducateur impliqué dans la relation et sur 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 et à l'activité au centre de la relation éducative. Les éducateurs seraient passés d'une écriture axée sur le ressenti et son analyse à une écriture de la mise en récit et de l'observation.

- d'apprécier la manière dont l'écriture des éducateurs constituerait un « mode d'expression » compensatoire – voire de sauvegarde – du travail éducatif dans un contexte de recentrement de cette action au pénal. Il s'agit là de discerner, dans l'écriture, ce qui relève du travail éducatif et du travail d'instruction.

## L' « AIDE À LA DÉCISION » : LIMITES ET DÉCONSTRUCTION D'UNE FORMULE CONVENUE

Les rapports d'éducateurs, envisagés initialement comme « aides à la décision », nous sont apparus, au fil des séminaires, entretiens et analyses d'écrits comme autrement plus complexes dans leurs destinations, usages et modalités de production.

Il nous apparaît aujourd'hui que ces écrits sont *de facto* « la décision » au sens textuel. Autrement dit, les écrits des éducateurs « n'aident pas à la décision », ils « l'écrivent » : la décision n'est pas seulement celle du juge, celle qu'il notifie dans son jugement. Et quand bien même l'éducateur proposerait une solution qui ne rencontrerait pas l'accord du magistrat, l'écrit de l'éducateur renforcerait encore la position du juge (i.e la décision serait fondée parce qu'elle prendrait en compte un désaccord). De sorte que l'« aide à la décision » est une bien mauvaise formule pour traduire le genre « rapport » des éducateurs de la PJJ. Et nous revenons aujourd'hui sur cette formulation de sens commun pour la critiquer en lui opposant bien d'autres destinations, logiques et usages de l'écriture éducative et judiciaire.

Les débats, au sein de l'équipe de recherche, ont souvent porté sur la place du langage dans l'activité et dans l'action. Au terme de nos débats et analyses croisées, il nous apparaît que pour interroger la professionnalité, il est utile et nécessaire de travailler sur les langages de l'action et de l'activité.

Il ne s'agit pas ici de considérer que les acteurs ont nécessairement « une théorie de leur action », et que ce qu'ils en disent soit à la mesure de cette action et de l'activité dans laquelle ils l'inscrivent<sup>2</sup>. Tout autrement, nous considérons que : « plutôt que de se demander s'il est possible d'agir par le langage, il nous faut accepter l'idée qu'on ne peut rien faire d'autre par le langage qu'agir » (Chantraine, séminaire FNRS/COPI, Roubaix – 9 mai 2012).

Dans le cas des écrits de la PJJ – et plus certainement des écrits judiciaires – des actes de langage sont aisément repérables lorsque les écrivains *témoignent, attestent, actent, plaident...* Ce sont là des actes judiciaires assumés qui renvoient à une forme d'objectivité, au sens d'une création d'objets. Aussi faut-il prendre au sérieux les étiquetages des documents (ex : ordonnance) et des situations nommées (ex : audience, audition)

À l'inverse, d'autres actes « non dits » consistent à *taire, éluder, cacher, ne pas répertorier*. De là, notre intérêt plus récent pour le *secret* jusques – et y compris – le *secret partagé* que suppose l'activité de la PJJ et l'action des éducateurs.

## ÉCRITURE DE L'ÉCHEC ET ÉCHEC À ÉCRIRE

*Révéléateur* (au sens chimique de ce mot) de l'activité et de l'action, l'écrit peut être considéré comme une sorte de « dommage collatéral » dans la rencontre – et sans doute la confrontation – de l'*action* et de l'*activité*.

L'insatisfaction, voire la frustration des acteurs pris dans une chaîne d'instruction, dit aussi combien l'écrit peut être « *un lieu où chacun se lamente de n'y pas trouver ce qu'il cherche* » (Chantraine, septembre 2012, *non publié*). Cela vaut également pour le chercheur qui voudrait trouver dans le « l'écrit » (et le dit) de l'écrivain ce qu'il voudrait décrire de sa pratique effective.

<sup>2</sup> « Être un professionnel, porteur du langage en acte, consiste à être celui qui est au bon endroit, au bon moment et se conforme aux procédures. De sorte que les actes sont valides. Mais le contenu descriptif est insuffisant, car la description relève d'une autre profession » (Chantraine, septembre 2012, *non publié*).

C'est aussi dans cette mesure qu'il nous faut envisager « l'écriture des éducateurs de la PJJ » et l'échec qui lui est consubstantielle :

- *L'échec à écrire*, d'abord, quand l'écriture pose le problème d'une pratique avec laquelle tous (les éducateurs) ne sont pas « à leur aise ». Difficultés d'expression et d'énonciation, dans le passage de l'oral à l'écrit, de l'écriture pour soi à l'écriture pour d'autres, de l'action éducative à l'acte d'écriture ;
- *L'échec à écrire l'échec*, ensuite, quand l'action éducative se rapporte aux affaires, accidents et autres délits qui obligent à « prendre des mesures » dont nous savons qu'elles relèvent plus sûrement de la sanction ou de la probation, que de la protection.
- *L'échec à écrire l'échec à écrire*, enfin, pour ceux-là même qui ont à justifier les insuffisances ou apories d'une écriture qu'ils savent perfectible parce que nécessairement lacunaire. Échec aussi, pour le chercheur, qui voudrait comprendre, mais peine à restituer autrement que sous une forme impressionniste *l'échec à écrire* et *l'échec à écrire l'échec* de ceux qu'il lit, observe et questionne.

## À L'AGENDA DE LA RECHERCHE

Pendant de nombreuses années, les écrits se limitaient aux rapports d'examen de la personnalité et aux rapports éducatifs. Plus récemment, les types de rapports se sont multipliés en même temps que se diversifiaient les mesures : mesures d'investigation, mesures éducatives, mesures de probation et peines, sanctions éducatives, mesures d'aménagement de peine. Les contenus et temporalités de ces mesures étant différents, la forme et le contenu des rapports auxquels elles donnent lieu ne peuvent être identiques. Par ailleurs, d'autres écrits sont exigés des professionnels comme le document individuel de prise en charge (DIPC), pour lequel des trames existent.

Bien sûr, les pratiques d'écriture des éducateurs ne se limitent pas à une « écriture commandée » dans la diversité des rapports et autres notes d'investigation ou de suivi de mesures ordonnées par un magistrat. D'autres écrits peuvent également nous en apprendre sur le métier d'éducateur et les conditions de son exercice : écrits de la formation, écrits « intermédiaires » (pour soi ou à l'adresse de collègues), écrits éducatifs... Mais la diversité est telle que notre collectif de chercheurs a d'abord opté pour la collecte et la lecture de « rapports au juge » dont nous estimions qu'ils constituaient le matériau indispensable à une explicitation et un préalable à l'exploration de territoires plus vastes, plus discrets ou plus intimes de l'expérience et de la pratique d'écriture professionnelle.

Au reste, l'écriture, non réductible à l'écrit, implique toute une série d'actes opératoires et langagiers, jusques et y compris dans les modalités de discussion et de publicisation. Ces actes donnent matière au texte comme ils conditionnent sa recevabilité, sa portée et son impact. Les registres et répertoires d'une écriture professionnelle sont nombreux et obligent à discuter les « genres » discursifs dans la diversité des énonciations qu'ils contraignent et laissent possibles. C'est pourquoi nous nous intéressons notamment à la dimension narrative de la rhétorique professionnelle et à sa compatibilité avec une dimension argumentative (Danblon, 2008).

Il en sera également question à l'heure où, interrogeant les magistrats, nous interrogerons aussi leur lecture de l'éducateur, non pas seulement dans ses écrits, mais aussi dans la relation entre destinataire(s) et destinataire(s).

Enfin, nous voudrions interroger le lien de l'éducateur à la formation et à l'accompagnement à la production de ces écrits dans les services, là où les collègues forment traditionnellement le dernier arrivé aux méthodes du service, là où l'encadrement intermédiaire doit réfléchir aux différentes modalités de production de ces écrits ; là, enfin, où se dirait le « comment écrire », dans ces lieux de formation initiale et continue (PTF et ENPJJ site central).

## Bibliographie

- . BERTHAUT, J. Le rapport d'investigation : un outil fondamental dans l'aide à la décision, in *Ecrire au juge*, Paris, Dunod, 2001
- . BORZEIX Annie, FRAENKEL Béatrice (coord.), 2001, Langage et travail : communication, cognition, action, Paris, CNRS Ed., 384 p.
- . BOUTET, J.; FRAENKEL, B. ; DELCAMBRE P. (coord), « Les écrits au travail », Langage & Travail, *Cahier n°6*, 1993
- . CARDI, C., « Familles et professionnels face à l'écrit. L'exemple de l'assistance éducative », *Informations sociales*, 2006/5, n° 133, p. 82-83
- . CHANTRAINE, O., « Des écrits de « l'agora » à l'analyse sociolinguistique de l'écriture professionnelle », *Etudes de communication* « Séminaire écriture, écrits professionnels », 1993
- . DELCAMBRE, P., *Ecriture et communications de travail, Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Communication éditions Septentrion, Presses universitaires, 324 pages, 1997
- . DE LA BROISE, P. ; GROSJEAN, S. (coord.), Normes et écriture de l'organisation, *Études de Communication*, 34, 2010.
- . DE LA BROISE, P. Écritures, normées, écritures normatives : contribution à une approche socio-sémiotique de la professionnalisation, Mémoire en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Lille 3, novembre 2012.
- . DE MAILLY, L. « *Politiques de la relation. Sociologie des métiers et du travail de relation* », Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008.
- . DUGUÉ, E.; MALOCHET G., *Une légitimité sans assise. Les directeurs de la PJJ entre dilemmes professionnels et contraintes institutionnelles*, In « Action publique et légitimités professionnelles (Le Bianic & Vion, dir.) » Lextenso éditions, p. 47-58, 2008.
- . DUTEY, J-M., *Ecrits professionnels : traversée en solitaire*, Les cahiers dynamiques, 41, mai 2008, pp. 67-68
- . FOUURIAT, M. « Réalité sociale et stratégies d'écriture : conditions d'élaboration et de lecture », in *Ecrire au juge*, Paris, Dunod, 2001
- . ION, J., « Travailleurs sociaux, intervenants sociaux : quelle identité de métier? », *Intervention sociale*, 2009/2, n° 152, pp. 136-142.
- . JAMET, L. « La professionnalisation des éducateurs de justice : dynamique et tensions d'un processus complexe », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 12, 2010, pp. 141-154.
- . LAE, J-F. *Les nuits de la main courante. Ecritures au travail*, Stock, Collection «un ordre d'idées» 2008.
- . MATUSZAK, C., « L'importance des écrits professionnels. L'aide à la décision judiciaire. », *les Cahiers Dynamiques*, Dossier L'aide à la décision judiciaire, n°51, juin 2011, pp. 60-65
- . MINISTÈRE DE LA JUSTICE, *Les écrits professionnels*, les Cahiers dynamiques, n°10-11, 2008
- . RIFFAULT, J. ; BOUQUET, B. (sous la dir), « Les écrits professionnels. Pratique des écrits, écriture des pratiques », *Vie sociale* n°2, 2009, Cédias Musée social.
- . ROUSSEAU, P. *Pratiques des écrits et écriture des pratiques*, La part « indicible » du métier d'éducateur, L'Harmattan Série Education Familiale, 2007
- . ROUZEL, J. *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*, Dunod, 2005.
- . SERRE, D., *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Raisons d'agir, Cours et travaux, 2009, 229 p.
- . SIGUIER, M. « Expertise et aide à la décision. Délégation faute de pouvoir ? Délégation faute de savoir ? » *Etudes de communication* n°13, 1992, pp.39-46.
- . VIAUX J-L., *Écrire au juge*, Dunod, 2001
- . VILLATTE R., « Le recueil de renseignements socio-éducatifs, une approche ergonomique des pratiques professionnelles », *Etudes et recherches*, 1. 09/98, Vaucresson.