

L'ordre éducatif recomposé

*De l'art de la prudence dans l'accompagnement
des mineurs sous main de justice*

Synthèse¹

Décembre 2015

Direction scientifique et coordination du programme :

Catherine Lenzi, IREIS - PRINTEMPS/CNRS.

Bernard Pény, IREIS.

Rapport de recherche pour le compte de la Mission de recherche Droit et Justice



Le présent document constitue le rapport scientifique d'une recherche financée par le GIP Mission de recherche « Droit et Justice ». Son contenu n'engage que la responsabilité de ses auteurs. Toute reproduction même partielle est subordonnée à l'accord du GIP.

¹ Auteurs du document : Catherine Lenzi : lenzi.catherine@ireis.org

Membres du collectif de recherche

Le programme de recherche dans ses différentes phases a permis la mobilisation de 6 membres de l'IREIS et de deux membres de l'Espace de Recherche et de Prospective en protection de l'enfance et justice des mineurs (ERP), partenaire clé du projet, à côté de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

Catherine Lenzi, sociologue, docteure en sociologie, est directrice de la recherche (ESPASS), de l'enseignement supérieur et de l'international à l'IREIS Rhône-Alpes, et membre associé du laboratoire *Professions, institutions, temporalités*/CNRS (UVSQ).

Bernard Pény, docteur en sciences de l'éducation, est formateur à l'IREIS de l'Ain et responsable sur ce même site des enseignements de politiques sociales et de la formation des cadres.

Yves Darnaud, est délégué général de l'Espace de Recherche et de Prospective en protection de l'enfance et justice des mineurs (ERP) et membre du conseil scientifique de la PJJ.

David Grand, sociologue, docteur en sociologie, est chercheur à l'ESPASS, formateur à l'IREIS de la Loire et membre associé du Centre Max Weber (Lyon 2). Il intervient essentiellement dans les formations supérieures d'ingénierie sociale et d'encadrement.

Léo Farcy-Callon, doctorant en sociologie (Université Rennes 2, laboratoire ESO-Rennes) sous la direction de Philip Milburn, est salarié CIFRE de l'association Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence de la Drôme, membre de l'ERP et chercheur à l'EPSASS.

Sandrine Sanchez, docteure en psychologie cognitive, est formatrice à l'IREIS de l'Ain et référente de la filière des assistants familiaux sur le même site.

Scellos Jérémie, docteur en psychologie clinique et psychopathologie, est formateur à l'IREIS de Haute-Savoie et référent de la filière des assistants familiaux sur le même site.

Ida Salambéré, titulaire d'un master 2 de sociologie, est chargée d'étude à l'ESPASS.

Plusieurs séances du comité technique et scientifique (CST) ont réuni régulièrement, tout au long du processus de recherche, l'ensemble de l'équipe. Ces séances ont eu pour objet de mettre à plat, de clarifier et de traduire les données empiriques et de délibérer sur les orientations et les choix méthodologiques opérés. En outre, un comité de pilotage (COFIL) s'est réuni deux fois par an, soit 4 fois depuis le démarrage du programme, avec les représentants du GIP Droit et Justice, de la DIRPJJ Centre Est, de l'ERP et le collectif de recherche. Ces séances ont permis plusieurs restitutions et discussions tout au long du programme.

Eléments de synthèse

Menée sur deux ans par une équipe de recherche plurielle et pluridisciplinaire, le projet de cette recherche financée par le GIP Mission de recherche Droit et Justice répond à une commande initiale portée par le pôle recherche de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) relative aux « échecs continus » de prise en charge des mineurs difficiles et aux « stratégies institutionnelles » déployées par les équipes interinstitutionnelles pour y faire face.

Pour conduire ce travail, le dispositif de recherche s'est appuyé sur une méthode de recherche et d'intervention en sciences sociales, la méthode d'analyse en groupe (MAG) qui présente la particularité d'impliquer les acteurs de terrain concernés dans la production de l'analyse et de permettre la continuité entre savoirs profanes et savoirs experts en mobilisant les capacités réflexives des acteurs. L'enquête empirique a concerné cinq territoires de la Protection judiciaire de la jeunesse en région Ile-de-France et Auvergne Rhône-Alpes et a porté sur l'étude de 21 cas d'accompagnement de mineurs considérés comme « difficiles ». Au total, ce sont 31 groupes d'analyse qui ont été menés par l'équipe de recherche qui ont permis la mobilisation de plus d'une centaine de professionnels.

Concernant les résultats principaux de cette recherche, la démarche *inductive* mobilisée a permis de faire ressortir trois principales pistes d'analyse à partir desquelles s'est construit le rapport : 1/Les lignes de vie des mineurs ; 2/Les ressorts de l'action et la construction du « réel de l'activité » ; 3/Les collectifs, régulations et alliances de travail.

Avant de livrer les éléments de synthèse du rapport, nous souhaitons préciser que la démarche inductive poursuivie dans le cadre de cette recherche et les premiers éléments qui se sont fait jour au cours de la phase exploratoire, ont amené rapidement à une redéfinition des objets de la recherche et de ses orientations.

Très vite et afin de mieux comprendre la nature du travail réalisé au cours de l'accompagnement éducatif, les chercheurs ont éprouvé le besoin de construire les lignes de vie biographiques et institutionnelles des mineurs. Ce travail s'est réalisé d'une part, à partir des bilans effectués lors de la consultation des dossiers, puis d'autre part, à partir des synthèses des récits formulés lors des groupes d'analyse par les personnels qui les ont accompagnés et côtoyés depuis cinq ans. Cette entrée par les destinées sociales et institutionnelles des mineurs, dans la première partie de ce rapport, a donc permis l'exploration de vingt-et-une histoires de vie par le regard que portent l'institution et les intervenants sur eux et par là, de mieux saisir « l'expérience réelle » des situations d'accompagnement par les intervenants et les équipes. C'est à partir de ces vingt-et-un « cas » complexes, souvent saisissants et du vécu singulier que les intervenants en ont, qu'il a alors été possible, dans une seconde et troisième partie, d'éclairer les incertitudes et les ressorts de l'action dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice et de mettre l'accent, autant sur les ressorts expérientiels, émotionnels et prudents du travail d'accompagnement éducatif, que sur les alliances tactiques et stratégiques au fondement des collectifs et des identités de travail. Ainsi, le processus de théorisation ancrée, qui a pris forme au cours du traitement des données jusqu'à l'écriture finale du rapport, a permis, dans la succession des trois orientations du rapport, qu'émerge la portée générale de notre travail, à savoir : *Les recompositions de l'ordre éducatif*, et à travers elles, la construction d'une « professionnalité prudentielle ».

Il s'agit à présent de repérer les principaux acquis de ce travail.

1/ Des contextes d'incertitude qui activent des ressorts d'action expérientiels

Il est fréquent d'entendre dire à propos des mineurs « difficiles », présentés le plus souvent sous l'angle de la négativité qu'ils mettent en échec tous les dispositifs et à mal l'ensemble des institutions et des intervenants censés les prendre en charge. Ces constats auront conduit une majorité des acteurs du champ, relayés par certains auteurs, à les qualifier de jeunes « incasables », en les présentant comme une catégorie de public « insaisissable » qui « échappe » aux intervenants et pour qui « aucune solution n'existe » et « aucun dispositif n'est adapté ». Alors que ces mineurs sont systématiquement assimilés à la cause des dysfonctionnements (ou aux échecs de prise en charge), il se produit un glissement dans la façon d'approcher l'objet, qui déplace la focale des capacités des organisations, aux incapacités des acteurs, dont les mineurs au premier chef, mais également, les intervenants qui les accompagnent.

Pourtant, lors des groupes d'analyse, les éléments constituant les limites de la prise en charge des mineurs difficiles générant, in fine, un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence chez les intervenants, sont apparus moins liés aux caractéristiques propres de la personne du mineur et à ses attitudes / aptitudes, qu'au contexte d'intervention et aux logiques organisationnelles qui limitent les possibles. Suivant ce constat, le rapport permet de déceler les tensions, contradictions et nœuds issus des contextes d'action qui placent les professionnels dans des situations de fortes incertitudes.

Par cette entrée, nous avons pu voir qu'un des premiers éléments d'incertitude qui caractérise la prise en charge des mineurs sous main de justice tient au manque d'informations dont disposent les services et les personnels éducatifs pour approcher les publics dont ils ont la charge. Ce vide d'informations sur les lignes de vie biographiques et institutionnelles qui composent la destinée sociale et éducative des mineurs constitue un nœud de la pratique préjudiciable à la construction d'une pédagogie éducative personnalisée et à la cohérence de l'accompagnement du mineur dans sa continuité.

A côté des freins que constitue l'énigme du parcours biographique et institutionnel, c'est à la question de la « place » et du « placement par défaut » que sont confrontés les professionnels. Systématiquement, les intervenants ont évoqué lors des groupes d'analyse, le temps et l'énergie déployés dans le but de trouver une « place », coûte que coûte, au mineur. Quête effrénée qui, bien souvent, se solde par un placement par défaut ou/et par une série de placements-déplacements. La réponse faiblement adaptée ou totalement absurde relative au placement par défaut, autorisent ainsi des débordements de toutes parts, du côté du mineur qui peut saisir la brèche pour s'y engouffrer, et du côté de l'intervenant, qui peut intérioriser un sentiment d'échec, d'impuissance, voire d'incompétence pouvant générer une forme de discrédit professionnel et des logiques d'usures psychologiques.

Allant de pair avec les constats formulés précédemment, le manque de souplesse et une hyper standardisation des pratiques sont apparus comme une entrave importante à la réflexivité et à l'autonomie des intervenants, venant percuter de plein fouet les identités professionnelles. Globalement, le renforcement des protocoles issus des « démarches qualité » et du mouvement de la « nouvelle gestion publique » est vécu par les personnels éducatifs comme un glissement de leur mission vers davantage de tâches administratives qui les éloignent de ce qui fonde leur métier : la relation.

Pour autant, même si c'est un fait avéré que la rationalisation et la normalisation des pratiques peut percuter, saper, voire entamer la professionnalité², les données de l'enquête ont toutefois permis de sortir d'un discours de l'impuissance pour être attentifs aux *pratiques en train de se faire*³ et à la façon dont, malgré tout, les acteurs recomposent et réinventent les pratiques en permanence. Par cette voie, on a pu voir que les limites des contextes d'action peuvent constituer également, et de façon tout à fait paradoxale, des occasions qui contraignent les acteurs à rendre visibles leurs ressources et les options prises, et à inventer d'autres dispositions et figures argumentatives⁴. C'est bien ce qu'a permis de vérifier le chapitre 4, en faisant ressortir les tâtonnements et « bricolages inventifs » que réalisent les intervenants pour mener, tant bien que mal, leur mission et faire face aux contextes incertains de la prise en charge des mineurs pour lesquels les savoirs reproductibles ne semblent pas suffire⁵. Sur ce point, le lien avec les travaux de Florent Champy sur les professions à pratiques prudentielles, a permis d'éclairer la façon dont, à bien des égards, les ressorts activés par les intervenants dans la prise en charge des mineurs difficiles, procèdent d'une démarche prudentielle et d'un type d'activité cognitive et pratique que se construit à partir de multiples tâtonnements et ressorts d'action expérimentiels.

2/Un « travail émotionnel », enjeu de la « professionnalité prudentielle »

Parmi ces ressorts, la dimension émotionnelle du travail des intervenants éducatifs occupe une place centrale. Prenant appui sur cette ressource, ils construisent auprès des mineurs des ressorts d'inventivité et d'adaptation sur lesquels prend forme la relation éducative. Considérant les émotions, leurs usages et leur maîtrise dans l'intervention auprès des mineurs difficiles comme l'expression d'un « travail émotionnel⁶ » qui prend forme, s'informe et se déforme à travers les besoins de la relation et les normes institutionnelles, le chapitre 5 a permis de mettre au jour qu'il constitue un ressort d'engagement puissant dans l'établissement du lien avec les mineurs et la gestion des situations difficiles. En outre, nous avons pu voir comment ces émotions sont façonnées par les contextes d'action qui, tout à la fois, les suscitent et les exacerbent, mais aussi, les répriment, les contrôlent et les passent sous silence.

Dans cette approche contextualiste, les données de terrain ont permis de vérifier que le « travail émotionnel » (engagement de soi, surimplication, maîtrise des affects...) repose, certes sur des *dispositions* à agir, mais, avant tout, est activé par des *dispositifs* ou logiques situationnelles qui forment un contexte d'action. En somme, il n'y a pas de « travail émotionnel », avec ce que ça suppose d'engagement de soi et de *contrôle des affects*⁷, sans qu'une organisation le suscite.

En outre, au cours du chapitre 5, il a été possible de mettre en relief deux réalités paradoxales qui caractérisent le « travail émotionnel » dans l'accompagnement des mineurs difficiles. D'une part, il rend possible une implication personnelle dans le travail, source d'inventivité et

² Lenzi, C., Milburn P. et al. « Les centres éducatifs fermés. La part cachée du travail éducatif en milieu contraint », Rapport de recherche, 2014.

³ Boltanski, L., *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

⁴ Chateauraynaud, F., « L'emprise comme expérience », SociologieS, Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, 2015.

⁵ Champy, F., *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2012.

⁶ Hochschild Arlie, R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. », Travailler 1/9, 2003.

⁷ Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993.

d'interactions positives avec les mineurs ; d'autre part, il revêt un *contrôle des affects* qui opère par le biais des « normes émotionnelles » prescrites au sein des institutions concernées. Par cet éclairage, il est ressorti que les paradoxes inhérents au « travail émotionnel », parce qu'ils peuvent fragiliser le lien d'attachement avec le mineur, viennent percuter les identités individuelles, au point de générer de la part des intervenants des conflits de valeurs et des prises de position contre l'institution.

Ainsi l'entrée par les « émotions », plus qu'un objet, constitue une démarche de recherche pertinente qui, comme l'a rappelé Sabine Fortino, permet une approche renouvelée des thèmes clés de la discipline sociologique, et notamment de la sociologie du travail⁸ et des professions. Par cette voie, il devient possible d'éclairer tout un pan des métiers n'ayant pas le statut de profession au sens fonctionnaliste du terme, « des métiers pour lesquels leurs membres n'ont pas tous la possibilité de revendiquer d'avoir fait des études longues, et qui n'ont pas tenté ou n'ont pas réussi à faire aussi bien reconnaître la valeur des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans leur travail, en sorte d'asseoir leur autonomie professionnelle⁹ ». Ainsi, l'intérêt d'une telle démarche qui donne du poids aux savoirs tacites et non totalement explicites dans la construction des pratiques et des identités professionnelles, permet de sortir du cadre peu satisfaisant de la théorie de l'activité professionnelle comme « une science appliquée¹⁰ ».

De cette façon, l'examen des émotions au travail et du travail des émotions¹¹ nous a permis d'être attentifs à l'écart entre le « travail prescrit » et le « travail réel », et à la façon dont les acteurs s'appuient sur cet écart pour construire leur professionnalité et leur marge de manœuvre. Ce qui nous a conduits à considérer le « travail émotionnel » dans l'accompagnement des mineurs difficiles comme un enjeu majeur de la « professionnalité prudentielle ». Il est intéressant ici de noter le parallèle avec les travaux de Philip Milburn sur les avocats et les médiateurs¹² où ce dernier a mis en exergue le rôle de la « relation de service » dans la construction de la professionnalité. Dans ce cas, la maîtrise de « la relation » apparaît comme le « creuset de la compétence » (dite « compétence relationnelle »). De la même façon, il est possible de voir, concernant notre enquête, que le travail des émotions, en tant qu'il permet la construction et la maîtrise de la relation éducative dans des contextes d'action fortement incertains, constitue un enjeu crucial, à la fois de la consolidation des identités professionnelles et de la prise en charge des mineurs difficiles.

Ainsi, la confiance que le mineur accorde à l'intervenant, tout comme l'autorité professionnelle qu'il lui reconnaît, sont négociées en permanence à travers le travail des émotions. D'où l'importance, pour conforter l'autonomie des professionnels, que soit reconnue la « compétence émotionnelle » dans la prise en charge des mineurs difficiles, comme un mode de connaissance et d'action pertinent quand les savoirs explicites et reproductibles ne suffisent pas¹³.

Pour autant, il ne suffit pas de révéler des ressorts d'action expérientiels, *a fortiori* émotionnels, pour que des compétences ou un métier existent, encore moins une profession. A quels moments ces ressorts individuels de l'expérience émotionnelle deviennent des

⁸ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », La nouvelle revue du travail, 6, 2015.

⁹ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op. cit.*

¹² Milburn P., *La médiation : expériences et compétences*, Paris, La Découverte, 2002

¹³ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

ressources transversales, reconnues et partagées par tous ? A cette question, nous formulons une hypothèse : celle de dire que si les ressorts émotionnels des intervenants peuvent s'avérer pertinents pour construire la relation, leur clandestinité et leur non-reconnaissance par les collectifs de travail, limite l'approche émotionnelle et relationnelle dans sa pleine dimension pédagogique et experte¹⁴.

C'est la raison pour laquelle, il nous a semblé pertinent d'approcher le travail des intervenants par l'idéal type des pratiques prudentielles. En effet, l'exercice de l'activité prudentielle renvoie nécessairement à la dimension collective du travail. Pour devenir un mode de connaissance et d'action pertinent, l'activité prudentielle passe par des pratiques délibératives¹⁵. De la sorte, cette orientation met l'accent sur les pouvoirs organisationnels. Elle déplace le regard des savoir-faire individuels aux savoir-faire collectifs. La notion de pouvoir-faire traduit le pouvoir que l'organisation confère à la profession ou au métier en reconnaissant l'autonomie de réflexion des acteurs. En somme, ce sont tous les espaces collectifs où l'organisation autorise une délibération prudentielle sur les cas et sur les modalités et les fins de l'action.

Notre enquête semble indiquer ici que la configuration même du travail prudentiel pour répondre à l'incertitude des contextes d'action, renforce le « pouvoir » que les acteurs attribuent aux régulations collectives existantes¹⁶. Ces situations peuvent avoir pour effet de modifier et de renforcer les « pouvoirs organisationnels » dans leur capacité à reconnaître la nécessaire part inventive et sensible du travail des intervenants, comme une compétence clé de leur intervention auprès des mineurs difficiles. Enjeux de professionnalité d'autant plus importants dans un contexte paradoxal de forte normalisation des pratiques, qui au contraire, peut avoir pour effet d'entamer la professionnalité prudentielle, là où la prudence et la pluralité des options prises la renforcent.

3/Un « agir réflexif et prudentiel » traversé par des logiques collectives

Nous avons tenté, au cours de ce rapport, de comprendre comment les intervenants socio-éducatifs démêlent les nœuds de la pratique, tentent de s'extraire des tensions du métier, se débrouillent des situations les plus complexes et incertaines, s'affranchissent des contraintes, et recomposent, malgré tout, le sens de l'action à travers l'activation de ressorts informels et expérientiels. Les ressorts dont on parle, ne sont pas des compétences formelles, mais des capacités à adapter et à réinventer les pratiques en fonction de la singularité des cas à traiter. Prenant forme dans l'expérience vécue des situations de travail, ils ont comme caractéristique de composer le « réel de l'activité¹⁷ ». Cette dimension constitue la part non prescrite, donc invisible du métier. Par nature informels et insaisissables, ils échappent aux cadres prescrits du travail, et par conséquent, n'entrent dans aucune grille d'évaluation de la qualité des prises en charge.

Pour autant, bien qu'invisibles et difficilement objectivables par les acteurs, ils forment l'essentiel de l'agir professionnel, et sont apparus comme un refuge aux identités professionnelles malmenées. Au vrai, l'informalité des pratiques et leur caractère expérientiel,

¹⁴ Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *Espaces et sociétés*, 3/162, 2015.

¹⁵ Champy, F., *La sociologie des professions*, op. cit.

¹⁶ Lenzi, C., Milburn P. et al., « *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint* », op. cit.

¹⁷ Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

semblent constituer des leviers de protection et de défense des valeurs relationnelles, sensibles et morales du métier, quand celles-ci apparaissent menacées. A un niveau individuel, l'activation des ressorts expérientiels et informels, dont les ressorts émotionnels, pour dépasser les limites et impossibilité des contextes d'action, semblent agir comme un contre-point à la rationalisation des pratiques. De fait, l'informalité des pratiques, dans le dépassement du cadre formel par une surimplication et un engagement subjectif dans le travail, autorise une extériorité de soi, là où l'institution génère de l'intériorité et de l'objectivité dans le *contrôle des affects* et la normalisation des pratiques.

Agissant comme un renfort aux identités individuelles des intervenants, nous l'avons déjà dit plus haut, les ressorts du sensible et de l'émotionnel sont un enjeu de la professionnalité prudentielle. Une professionnalité qui se construit par tâtonnements et dans l'écart aux normes prescrites, quand l'application des savoirs scientifiques et reproductibles ne suffit pas¹⁸. Pour autant, l'existence d'une sensibilité et d'un engagement de soi dans le métier sont-ils suffisant pour construire durablement les *identités professionnelles*¹⁹ et garantir la réflexivité et l'inventivité des accompagnements des mineurs difficiles ? Nous ne le pensons pas. Il ne suffit pas de caractériser l'agir professionnel comme un « agir réflexif²⁰ » et « sensible²¹ » pour que soit possible l'expression d'une professionnalité, *a fortiori* prudentielle, avec tout ce que ça suppose d'autonomie et de marge de manœuvre pour les professionnels.

L'idée que le travail n'est pas forcément formalisable et suppose de la réflexivité pour agir (modèle du praticien réflexif) et le sens de la situation (intuition et sensibilités de l'intervenant), peut s'appliquer à tout métier et à toute activité sociale. Ainsi, comme le souligne Florent Champy : « Toute activité sociale est porteuse d'imprévu ; toute situation d'action est unique à certains égards. Mais il faut dépasser ce simple constat, car des différences de degré peuvent avoir des conséquences considérables [...] Toute activité suppose de la réflexivité, mais l'extension et les formes de cette dernière sont susceptibles de varier assez considérablement²² ». Convoquant les travaux de Schön, Champy met en lumière un aspect du travail professionnel qui permet de distinguer certaines professions d'autres activités. Celui-ci a trait au rôle important que joue la *confrontation* avec divers cas rencontrés au cours de l'apprentissage professionnel. « Cas » pour lesquels des questions analogues ont pu se poser. Par ce constat, Schön a mis en évidence le rôle de « l'intuition lestée » par l'expérience et le pari que constitue le raisonnement par analogie entre cas proches. C'est bien parce que les problèmes qui se posent au professionnel ne sont pas *totalemment* nouveaux et singuliers, que la réponse apportée n'est pas accidentelle²³ et qu'elle fait référence à un stock de signifiants qui agit comme un répertoire d'actions.

Ainsi, par l'apprentissage de l'expérience, s'accumulent des ressources cognitives essentielles, qui seront mobilisées par la suite, suivant les cas, pour répondre avec le moins d'incertitude possible au caractère imprévisible de la situation, notamment lorsqu'elle confronte les intervenants au matériau humain. Pour autant, la théorie de l'agir réflexif développée par Schön, même si elle en indique la voie, ne parvient pas à dégager les

¹⁸ Champy, F., *La sociologie des professions*, op. cit.

¹⁹ Demazière D., Dubar C., *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan, 1997.

²⁰ Schön, D., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Paris, Logiques, 1994.

²¹ Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *Journal européen d'éducation sociale*, 16/17, 2009.

²² Champy, F., *La sociologie des professions*, op. cit. p. 75.

²³ Champy, F., *La sociologie des professions*, op. cit.

spécificités de certaines professions, dont les professions à pratiques prudentielles. Il s'avère qu'en polarisant son attention sur l'expérience acquise sur le tas, et sur la manière individuelle dont le praticien construit ses savoirs (savoirs réflexifs), Schön considère la réflexivité comme la maîtrise de savoirs et de savoir-faire qui se développent exclusivement au fil de l'histoire personnelle. Cette approche de l'agir professionnel néglige, *in fine*, le caractère collectif de ce qui est transmis au-delà de l'apprentissage individuel²⁴.

Sur ce point, les enseignements de ce rapport permettent d'échapper à cette croyance, selon laquelle, les savoirs et savoir-faire qui construisent l'agir réflexif seraient principalement le fait d'attributs individuels²⁵, et de rechercher, dans les ressorts collectifs, les conditions possibles d'expression d'une intuition situationnelle (savoirs réflexifs), et d'une façon de raisonner sur les cas (savoirs abstraits), ce qu'Abbott nomme *l'inférence*.

Qu'il s'agisse de la réflexivité chez Schön, ou de l'inférence chez Abbott, il s'agit bien de ressources cognitives qui permettent de faire face, comme l'a mis en évidence Champy, à des situations complexes et incertaines, quand les savoirs routiniers et scientifiques ne suffisent pas. Pour autant, l'incertitude des contextes d'action pour être levée totalement, appelle une concertation et une délibération au sein de groupes de pairs. « C'est bien parce qu'elle ne coule pas de source qu'une *délibération prudentielle* doit exister²⁶ ». Ce processus suppose la maîtrise d'une culture professionnelle experte entre professionnels, située à la croisée de savoirs abstraits et de modes de connaissance qui ne sont pas de simples applications de ces savoirs²⁷.

Donc, approcher l'accompagnement des mineurs difficiles sous l'angle d'une « professionnalité prudentielle » oblige à regarder du côté des collectifs de travail dans la façon dont ils consolident les ressorts d'action expérientiels et informels, et par la même, les identités et autonomies professionnelles. Cette orientation met l'accent sur les *pouvoir-faire organisationnels* qui consolident les ressorts de l'action et les *savoir-faire situationnels*. Nous les définissons comme les *pouvoirs* que l'organisation confère aux pratiques professionnelles en reconnaissant les marges de manœuvre des praticiens.

Par cette voie, c'est la question de la recomposition de l'ordre organisationnel - en tant qu'ordre éducatif - que nous avons été amenés à réfléchir au cours de la troisième partie du rapport. La sociologie des organisations a montré de longue date que le système organisationnel dans sa réalité effective n'est jamais totalement conforme à celui prévu par les cadres prescriptifs censés le définir. Cet écart est imputable à de multiples effets que cette discipline s'est employée à identifier dans ses différentes approches : nature de l'activité et des usagers, adaptation des acteurs individuels aux tâches et aux outils, développement de cultures professionnelles ou de services, inadaptation des normes organisationnelles aux réalités des pratiques... L'entrée par les logiques organisationnelles a donc permis d'interroger la construction de la compétence professionnelle dans ses dimensions collectives.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

4/Un ordre éducatif recomposé entre solidarités clandestines et systèmes d'accords implicites

Nous avons pu voir au cours de la recherche que les intervenants déploient une énergie redoutable pour s'extraire du dilemme et des paradoxes du métier, au moyen de *ruses*, de *tactiques* et de *bricolages inventifs*²⁸. Or le risque est que l'accompagnement éducatif ne se limite qu'à l'expression de cette facette du métier, et que l'aspect pédagogique, celui qui vise à projeter le mineur dans un espace social élargi et dans une temporalité biographique, s'en trouve affaibli. On a pu voir que cette dimension pédagogique (une *pédagogie de la responsabilisation* selon Philip Milburn) constitue la clé de voûte de l'ensemble du processus éducatif auquel le mineur est soumis. Elle suppose de la part des intervenants, une approche *individuelle et interprétative* de la situation du mineur²⁹.

Ainsi, au-delà de l'établissement de la relation éducative, l'accompagnement des mineurs consiste à produire des « jugements experts »³⁰. Dans la théorie sociologique, l'*expertise* constitue un jugement qui acquiert une valeur professionnelle et institutionnelle dès lors qu'un réseau d'acteurs et d'action ayant ces qualités lui accorde cette valeur et le mobilise pour fonder ses actions et ses décisions³¹. Les écrits produits par les intervenants socio-éducatifs relèvent par excellence de ce processus. Or, au cours de la recherche, l'étude des dossiers a révélé que les intervenants socio-éducatifs investissaient peu ces espaces comme un lieu d'expression des « jugements experts ». De fait, le *contrôle des affects* qu'opèrent les institutions sur leurs membres les autorise difficilement à exprimer la part *conjecturale*³² et d'appréciation sensible de leur travail au sein du réseau de signification expert (juge, psychologue, services éducatifs de milieu ouvert, chefs de service, etc.) amené à évaluer le mineur.

Pour autant, si l'interprétation abstraite et sensible des situations des mineurs par les intervenants socio-éducatifs n'a pas *droit de cité* dans les dossiers transmis dans le circuit hors des institutions, notamment auprès des juges, on a pu voir *a contrario* que ces mêmes intervenants sont incités, du fait notamment de l'obligation auxquelles sont soumises les institutions depuis la Loi de 2002³³, à consigner dans des « notes personnelles » internes au service, des récits de pratiques dans une visée davantage réflexive, subjective et évaluative.

Par cet éclairage, la véritable question qui est ressortie n'est pas tant celle d'une absence d'investigations et d'interprétations sur les « cas » par les intervenants, que celle d'une reconnaissance de ce travail à travers des espaces collectifs dédiés à la transmission des informations et à la délibération collective. Alors qu'il apparaît clairement que les intervenants inventent et réinventent en permanence les pratiques au moyen d'une mise au travail de la pensée réflexive, nous avons donc cherché à identifier les espaces où pouvaient s'exprimer collectivement la fonction abstraite et prudentielle du métier.

Suivant cet objectif, le chapitre 6 a permis de montrer que le système formel et les règles organisationnelles qui prévoient des espaces dédiés à la concertation et à la coordination collectives (la réunion d'équipe et l'analyse des pratiques professionnelles, par exemple),

²⁸ Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.

²⁹ Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *op. cit.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ Trépos, J.-Y., *Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, 1995.

³² Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

³³ Loi 2002 qui rénove l'action sociale et médico-sociale.

étaient détournés de leur fonction d'origine pour répondre à des questions essentiellement organisationnelles. Sur ce point, on a pu poser le constat que les lieux dédiés au travail de la pensée, comme peuvent l'être les réunions de synthèse ou encore les séances d'analyse de la pratique, parce qu'envahis par une gestion et régulation de l'urgence, limitent de fait les séquences réflexives et délibératives sur les « cas ». Pour autant, bien que les espaces de régulations protocolaires ne soient pas suffisants pour assurer l'existence réelle de collectifs de travail réflexifs et délibératifs, nous avons pu saisir que ceux-ci émergent toutefois de façon spontanée et informelle. De cette façon, les ressorts d'action informels qui prennent forme dans l'expérience vécue des situations de travail, de façon spontanée et invisible, loin d'être des actes isolés, sont soutenus par des solidarités informelles et un schéma d'organisation clandestin, au sein duquel les personnels d'encadrement jouent un rôle singulier. Ce schéma clandestin permet une recomposition et un ajustement permanent de l'ordre éducatif, de façon à réorienter l'action collective en fonction des identités professionnelles et des valeurs qui les façonnent.

Cette recherche, *in fine*, a permis de vérifier que les schémas organisationnels bien qu'étant le résultat de procédures prescrites et de protocoles d'action formels, sont aussi et surtout, composés et recomposés de l'intérieur par les acteurs à travers des jeux d'alliances, de luttes, et de négociations incessants.

En dernière instance, c'est donc à la mise en lumière d'un *ordre éducatif recomposé* dans l'informalité des « systèmes d'accords implicites », entre acteurs et groupes d'acteurs, qu'ont pu être consacrés les deux derniers chapitres. En somme, il est apparu que ces alliances implicites garantissent en quelque sorte la fonction prudentielle de l'accompagnement des mineurs sous main de justice, en autorisant l'expression de la part interprétative du métier, là où les normes protocolaires de l'organisation judiciaire ne le permettent pas. Ainsi, les jeux de négociation sur lesquels reposent les « systèmes d'accords implicites » aboutissent à des positionnements institutionnels nouveaux qui, même s'ils s'écartent des schémas organisationnels habituels et explicites, sont construits et validés collectivement. Par cette voie, les négociations dont il s'agit forment des consensus où chaque acteur trouve sa « place » dans le processus éducatif et judiciaire, et parvient à faire entendre sa « voix » (à défaut d'exprimer par écrit son « jugement expert ») auprès des magistrats par l'intermédiaire de logiques d'alliances et de jeux d'acteurs informels et spontanés. Au final, face à une organisation technique et protocolaire en panne, la recomposition clandestine de l'ordre éducatif sous le modèle de l'*ordre négocié*³⁴ permet à chacun de prendre part à la construction des décisions judiciaires, y compris et surtout les personnels socio-éducatifs, et parfois même, les mineurs dont ils ont la charge. Ainsi, les « systèmes d'accords implicites » permettent *in fine* une construction de la « professionnalité prudentielle », au-delà, et en dehors, des normes organisationnelles et protocolaires qui limitent l'autonomie des personnels éducatifs.

³⁴ Strauss A., *La trame de la négociation. Sociologie quantitative et interactionniste*, Paris, L'Harmattan, 1991.