



“ Quand les formateurs jettent l’encre... ” : sociologie d’une professionnalité en écriture(s)

Gaëlle Grand Guitay

► To cite this version:

Gaëlle Grand Guitay. “ Quand les formateurs jettent l’encre... ” : sociologie d’une professionnalité en écriture(s). Sciences de l’Homme et Société. 2019. dumas-02502578

HAL Id: dumas-02502578

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02502578>

Submitted on 9 Mar 2020

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.



UFR anthropologie
Sociologie
Science politique

Master IDS [Intervention et
Développement Social]
Parcours ANACIS [Analyse et
Conception en Intervention Sociale]



«Quand les formateurs jettent l'encre...»

Sociologie d'une professionnalité en écriture(s)

Gaëlle GRAND

Sous la direction de Bertrand RAVON

Promotion ANACIS 8

Soutenance : 28 Novembre 2019

Bertrand RAVON

Béatrice DERIES

Jean-Baptiste POMMIER

*A mon grand-père,
qui s'est fait la belle par une douce journée d'été pour retrouver l'Aventure,
elle qui lui a « tendu les bras trop tôt pour qu'il n'en reste rien ».*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Bertrand Ravon pour ses conseils et pour la convivialité de son accueil lors de nos séances de travail.

Je souhaite remercier Annick pour sa confiance et pour m'avoir offert la possibilité d'intégrer l'Ireis de la Loire.

Je tiens également à remercier Virginie, Louis, Marguerite, Franz et Boualem qui ont accepté de m'accorder un peu de leur temps dans le cadre de ma recherche. Merci à eux de m'avoir fait confiance et d'avoir porté de l'intérêt à mon travail. Merci également aux collègues secrétaires et documentalistes pour leur soutien et leurs précieuses anecdotes.

Et enfin, je tiens à remercier David pour son soutien indéfectible, pour sa patience, ses conseils et ses mots d'encouragements. Merci de m'avoir porté lorsque je n'avais plus la force de tenir debout.

SOMMAIRE

INTRODUCTION : Récit d'une apprentie chercheuse qui se (re)cherche.....	p.1
--	------------

PREMIÈRE PARTIE: Cadrage méthodologique et contextuel de l'enquête.....

1 - L'ancrage de la recherche : démarche inductive et sociologie compréhensive.....	p.5
2 – Mon lieu d'exercice professionnel comme terrain d'enquête.....	p.7
3 - Le métier de formateur en travail social, un segment professionnel aux contours imprécis.....	p.9
4 - Un dispositif d'enquête articulant entretiens compréhensifs et analyse documentaire.....	p.14
5 - Construction d'une posture d'apprentie-chercheuse.....	p.19
6 - Trouver son style d'écriture.....	p.21
7 - Construction du questionnement de la recherche.....	p.22

SECONDE PARTIE : Des professionnalités en écritures.....

Chapitre I - Parcours d'écrivains : récits d'un rapport biographique à l'écriture.....

1.1 Marguerite, une volonté de ne jamais « lâcher prise ».....	p.24
1.2 Franz, une dualité permanente.....	p.34
1.3 Boualem, le sens de la « justesse ».....	p.45

Chapitre II - Les moments de l'écriture : une démarche qui dépasse l'acte scriptural.....

1 - Prendre connaissance d'une commande.....	p.58
2 - Écrire de sa place de formateur pour se réapproprier son expérience de travailleur social.....	p.61
3 - S'approprier la commande pour écrire son article.....	p.64
3.1 Écrire en se fixant des objectifs pour dépasser les contraintes.....	p.64
3.2 Définir ses techniques d'écriture pour atteindre ses objectifs.....	p.65
4 - Mettre en place ses conditions d'écriture.....	p.68
5 - Écrire et réécrire son article : une pratique qui relie différents individus.....	p.70
6 - Signer son article : une forme d'affirmation de soi	p.72
7 - Diffuser son travail : une faible communication interne.....	p.74

Chapitre III- Sociologie d'une professionnalité en écriture(s).....

1 - Un attachement à et par l'écriture : des parcours sous le signe de l'épreuve.....	p.79
1.1 Un rapport à l'écriture façonné par les épreuves.....	p.79
1.2 Un attachement à et par l'écriture.....	p.87

2 - Les articles des formateurs : une inscription de la professionnalité en situation d'indétermination.....	p.89
2.1 Une indétermination constitutive du métier de formateur en travail social.....	p.89
2.2 Une professionnalité affirmée par une démarche d'écriture performative.....	p.90
2.3 Une mise en inscription de la professionnalité des formateurs.....	p.97
3 - Ce que les articles « font » à leurs auteurs : une auto-conception singulière du mandat de formateur en travail social.....	p.98
3.1 La production d'article(s), une forme d'auto-conception du mandat de formateur en travail social.....	p.98
3.2 La « fonction-auteur » : un « état » d'écriture ressource de la professionnalité.....	p.100
3.2 Un spectre diversifié de professionnalités.....	p.101
CONCLUSION : Point final ? Pas tout à fait.....	p106
ÉPILOGUE.....	p.110
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
ANNEXES	

*« Pourquoi tout le temps ce cheminement, de l'écrit, à côté de la vie
et duquel on ne peut absolument pas s'extraire ?*

Je ne sais pas ce que c'est.

Écrire... Je ne sais pas »

Marguerite DURAS, interview télévisée de 1984.

INTRODUCTION : Récit d'une apprentie chercheuse qui se (re)cherche

Dans le cadre de mon mémoire de Master ANACIS, j'ai fait le choix de travailler sur la thématique de l'écriture. Et plus spécifiquement sur le rapport que les formateurs en travail social entretiennent avec l'écriture. Contrairement à ce que je pensais à mon arrivée en Master, le choix de cet objet de recherche n'est pas le fruit d'un simple intérêt professionnel. Si la thématique de mon travail de recherche découle de mon parcours professionnel, elle est également étroitement liée à mon histoire personnelle. Et pour mieux comprendre l'ampleur de ce lien, je dois partager avec vous certains souvenirs d'enfance.

« P'tit Guy était tout jeune lorsque Jean-Marie, son grand-père, les a quitté après une courte maladie. Petit garçon curieux de nature, il ne pouvait se satisfaire des '*laisse le dormir en paix, ton grand-père !*' qu'on lui opposait chaque fois qu'il s'intéressait à lui pour savoir qui il avait été, tant son ombre planait sur son esprit. Se heurter au mur du silence que sa grand-mère, avec la complicité de ses filles et de ses belles-filles, avait élevé autour de Jean-Marie ne pouvait que renforcer son envie, son désir de découvrir ce qui se cachait derrière. Il a mis longtemps à comprendre que toutes les femmes de la famille s'ingéniaient à faire le silence sur ce qu'avait été son grand-père, quitte à faire pression sur leurs maris ; l'héritage était trop lourd et sa grand-mère a payé cher, beaucoup trop cher, le seul désir qui rongait Jean-Marie, le père de ses enfants. N'a-t-elle pas été amenée à dire : « *je m'excuse de ne pas vous accompagner messieurs mais je n'ai plus de larmes pour pleurer avec vous* » ? On ne porte pas aux nues celui qui a porté si haut le flambeau de la révolte ouvrière sans susciter des vocations. Voilà pourquoi il a si souvent entendu '*laisse le dormir en paix, ton grand-père*' ». Ce passage tiré de l'introduction d'un manuscrit auto-biographique a été rédigé il y a plus de vingt ans de la main de mon grand-père paternel¹. Sous les traits du petit Guy Jeantet, mon grand-père a écrit sur sa vie et celle de sa famille dans l'espoir de partager « *la vie de Solaure, un quartier populaire de Saint-Étienne, entre les années 30 et la fin de la guerre* ». Cette histoire n'a jamais été publiée faute d'éditeur intéressé. J'ai hérité de ce manuscrit en Juin 2010 à la mort de mon grand-père et je l'ai conservé pendant presque une dizaine d'années sans jamais oser le lire.

1 Il s'agit d'un roman de type « autofiction », c'est à dire un genre littéraire qui mêle la fiction et l'auto-biographie dont l'autrice Colette est une pionnière en la matière. Voir à ce sujet la thèse de Stéphanie Michineau soutenue en 2007 dans le cadre d'un doctorat de littérature française : <http://cyberdoc.univ-lemans.fr/theses/2007/2007LEMA3001.pdf>

Aussi loin que je me souviens, j'ai toujours considéré mon grand-père paternel comme quelqu'un d'érudit. Petite, j'étais fascinée par l'ampleur de son savoir. Je me souviens dans les moindres détails des étagères de livres qui se trouvaient dans son petit bureau qui me paraissait pourtant immense à l'époque. Durant mon enfance, j'ai passé des heures entières à jouer dans ce bureau. J'ai toujours aimé l'atmosphère de cette petite pièce, remplie d'objets plus curieux les uns que les autres, ramenés de pays lointains. J'aimais cette pièce car elle était souvent plongée dans la pénombre et le silence. Seuls de minces rayons de soleil perçaient à travers les épais rideaux et venaient illuminer les particules de poussière qui se détachaient du vieux tapis sur lequel je jouais et qui s'envolaient dans la pièce à chacun de mes mouvements. J'avais l'impression d'être une exploratrice, fraîchement débarquée dans une contrée inconnue : telle une archéologue en culotte courte, j'examinais avec attention des minéraux, des pièces de monnaie, des figurines de sable et de métal provenant d'Afrique et encore bien d'autres objets qui m'étaient inconnus et dont je n'avais pas la moindre idée quant à leur utilité. Tous ces livres, ces objets et cette atmosphère feutrée et poussiéreuse, presque solennelle, était nécessaire à mon grand-père pour écrire ses manuscrits. C'était son « confort de scribe »² à lui comme le nomme l'autrice Colette (Bona, 2017, p18).

Dans cet espace, avec sa machine à écrire dont le bruyant mécanisme sera plus tard remplacé par un ordinateur, mon grand-père a rédigé plusieurs manuscrits. Lorsque je jouais dans son bureau et que je demandais à mon grand-père ce qu'il était en train d'écrire, il me répondait : « des histoires de grandes personnes ». A l'époque, je n'étais pas en âge de comprendre le sens de ces écrits. Puis j'ai compris en grandissant que ces « aventures » que je croyais inventées de toutes pièces sont en réalité l'histoire de ma famille et que certains secrets se cachent entre les pages des manuscrits écrits par mon grand-père. Je craignais par dessus tout que la lecture du roman dont j'ai hérité ne vienne modifier les souvenirs d'enfance que j'ai de mon grand-père, souvenirs auxquels je suis très attachée. J'ai commencé à lire le roman de mon grand-père il y a seulement quelques mois. En feuilletant les premières pages du manuscrit, j'ai pu découvrir l'enfance de mon grand-père, la vie de son quartier natal et la pauvreté des habitants, la réalité du travail dans les mines, les courses de traîneaux en hiver

2 Si le confort de scribe de Colette se résume à « *une table avec ses stylos Waterman qui ont remplacé ses vieilles plumes Flament N°2, son encre et sa fidèle lampe à bouillotte à cloche verte (et son papier bleu!)* » (Bona, 2017, p18) ; mon confort de scribe à moi, c'est la solitude dans une pièce suffisamment chauffée, un ordinateur portable et surtout de la musique. Contrairement à mon grand-père, je ne peux travailler dans le silence absolu. J'ai besoin de musique pour fixer ma pensée et pour rythmer mes séances d'écriture. En ce moment même, se joue le morceau « Her » de Unloved (2018).

sur la grande « pente du Sud » de Solaure, etc. Je n'ai pas encore osé aller plus loin dans ma lecture, prétextant l'écriture de ce mémoire. Selon Roland Barthes, « *les mots ont une mémoire seconde qui se prolonge mystérieusement au milieu des significations nouvelles* » (Barthes, 2014, p20). Ma réticence à poursuivre ma lecture est liée au fait que je redoute ce que je pourrais comprendre de moi-même à travers la plume de mon grand-père. Mais, n'est-ce pas l'un des enjeux de l'écriture de ce mémoire que me (re)découvrir en venant questionner mon propre rapport à l'écriture ? A l'image de mon grand-père paternel qui a tenté de percer les mystères entretenus par sa famille en prenant la plume pour écrire (sur) sa vie, je me saisis à mon tour de l'écriture pour comprendre davantage qui je suis.

Mais l'écriture de mon mémoire ne se limite pas à un travail purement introspectif. A travers ce travail de recherche, je viens plus largement questionner le rôle, le sens et les répercussions de l'écriture dans la vie des individus. Car qu'est-ce qu'écrire au fond ? Il n'existe pas de réponse unanime à cette question puisque l'écriture, au-delà de l'acte scriptural en lui-même, revêt un caractère personnel voire intime et prend un sens particulier pour chacun d'entre nous. Il est à ce titre intéressant de se pencher sur le discours des écrivains pour prendre conscience de la complexité de définir l'acte d'écrire. L'écriture est « *un jeu de miroir* » pour Milan Kundera, « *le portrait des choses que l'on ne veut pas perdre* » pour Anaïs Nin ou encore « *la démangeaison d'un cicatrice* » selon Colette. Pour Françoise Sagan, il s'agit d'une « *occasion de se raccrocher à la réalité* ». Et pour Georges Perec, l'écriture est « *un moyen de reconstituer quelque-chose* »³. Quant à Annie Ernaux, elle explique que l'écriture est son « vrai-lieu » c'est à dire « *le seul immatériel, assignable nulle part, mais qui j'en suis certaine (...) les contient tous d'une façon ou d'une autre* » (Ernaux, 2014, p32). Source d'épanouissement ou de questionnements, de plaisir ou de souffrance, l'écriture revêt un sens tout particulier pour celui qui la pratique.

Qu'en est-il de l'écriture dans un cadre professionnel tel que les établissements de formation en travail social ? C'est de ce sujet qu'il va être question dans ce mémoire. Si l'acte scriptural est omniprésent dans la pratique quotidienne des formateurs, cette écriture professionnelle d'ordre « utilitaire » s'inscrit dans les mêmes extrêmes que l'écriture professionnelle des éducateurs spécialisés sur le terrain : mésestimée ou sacralisée, boudée ou sur-investie. Ce qui

3 Extraits du Podcast France Culture « Écrire, c'est quoi ? » de Camille Renard, 7 Novembre 2018.

m'a frappée lorsque j'ai pris mes fonctions de formatrice, c'est le paradoxe existant entre le discours présenté aux étudiants sur l'écriture comme obligation/nécessité et l'absence de questionnement des formateurs vis-à-vis de leur propre rapport à l'écriture. Les formateurs en travail social partagent généralement le constat du « blocage » parfois douloureux des étudiants et des professionnels en travail social face à l'écriture. Mais qu'en est-il du lien que les formateurs tissent eux-mêmes avec l'écriture? Malgré la mise sous silence de ce questionnement, j'ai pu m'apercevoir que certains formateurs s'adonnent à l'écriture parallèlement à leur travail, une écriture « réflexive » qui évolue subrepticement en marge de leurs tâches quotidiennes. Pourquoi se livrer à ce type de pratique scripturale ? Qu'est-ce qui conduit un formateur en travail social à écrire en marge de son travail ? Quel(s) sens cette écriture a-t-elle pour eux ? Pour étudier l'écriture des formateurs en travail social et tenter de répondre à ces questions, j'ai mené un travail d'enquête sur mon propre lieu de travail, l'Institut Régional et Européen des métiers de l'Intervention Sociale (Ireis) de la Loire. Dans ce cadre, je me suis intéressée tout particulièrement aux productions écrites de trois formateurs enquêtés retenus parmi les cinq initialement ciblés. Plus concrètement, il sera question de trois articles : deux ont été publiés dans une revue de travail social et le troisième a été rédigé dans le cadre de la validation d'un diplôme supérieur en travail social.

Ce mémoire se compose de deux parties principales. La première pose les fondements méthodologiques et conceptuels de ce travail de recherche. Quant à la seconde partie, elle se découpe en trois chapitres. Le premier aborde de façon narrative chacun des parcours biographiques des trois formateurs⁴ enquêtés retenus pour rédiger ce mémoire. Le second chapitre propose une lecture transversale de l'expérience vécue par les trois enquêtés lors de l'écriture de leurs articles respectifs. Nous verrons à travers cette partie quelles sont les différentes étapes qui composent l'élaboration de leur article et nous démontrerons que ce processus excède l'acte d'écriture en lui-même. Le troisième et dernier chapitre abordera ce que je nomme les « professionnalités en écritures » grâce à une synthèse analytique transversale qui reprend et développe les deux chapitres précédents.

4 L'ensemble des prénoms ont été modifiés afin de respecter l'anonymat des personnes ayant accepté de participer à cette enquête. Comment « renommer » les enquêtés ? Pour cela, j'ai pris la liberté de puiser dans le répertoire des noms célèbres du monde de la littérature classique et contemporaine. Il sera donc question de Virginie (Despentes), de Louis (Aragon), de Marguerite (Duras), de Franz (Kafka) et de Boualem (Sansal).

PREMIÈRE PARTIE : Cadrage méthodologique et contextuel de l'enquête

1 - L'ancrage de la recherche : démarche inductive et sociologie compréhensive

Les enseignements du Master ANACIS m'ont appris l'importance de définir préalablement les contours de ma recherche. A ce titre, il me semble donc important de commencer par présenter le cadre de mon travail. La logique de ma démarche de recherche peut être qualifiée de qualitative. Cette méthode vise « *la compréhension en tenant compte du sens donné par les acteurs à leurs actions et ce dans un contexte particulier* » (Dumez, 2001, p48). A travers cette recherche, j'ai souhaité étudier le rapport à l'écriture des formateurs en travail social. J'étais curieuse d'en apprendre davantage sur leur vécu de l'écriture et plus spécifiquement sur ce qu'ils peuvent en dire. Aborder la question de l'écriture, quel que soit le public, vient toucher au personnel, à l'intime, au subjectif. Ancrer ma recherche dans une méthode qualitative m'est donc apparu comme l'option la plus adaptée.

De par la place et la valeur accordée au terrain, l'approche qualitative rejoint en de nombreux points la logique inductive. Opposée à la logique hypothético-déductive, la méthode inductive consiste à faire du terrain le dispositif principal de la recherche et « *n'analyse pas les corrélations statistiques, mais les mécanismes sous-jacents aux comportements et l'interprétation que les acteurs font de leurs propres comportements* » (Alami, Desjeux, Garabua-Moussaoui, 2009, p4). En faisant le choix d'opter pour une approche inductive, j'ai ainsi tenté de rendre visible (et lisible) les processus discrets et silencieux qui amènent les formateurs à recourir à une pratique d'écriture singulière évoluant en deçà de leur pratique professionnelle quotidienne. Ce faisant, j'ai accordé une place importante à la subjectivité des enquêtés vis-à-vis de la thématique de l'écriture en accédant directement à leur discours grâce à la méthode de l'entretien.

Mon travail de recherche s'inscrit également dans la veine de la sociologie compréhensive. Courant dont la paternité est attribuée à Max Weber, la sociologie compréhensive se distingue de la sociologie objectiviste d'Émile Durkheim et fait de la « *compréhension des raisons que les acteurs ont d'agir et de juger* » une priorité méthodologique (Lemieux, 2018, p20). A travers ce travail de recherche, l'une de mes priorités fut donc d'accorder une attention particulière au sens donné par les formateurs à leurs pratiques d'écritures afin d'en

comprendre les mécanismes, en me gardant de tout jugement hâtif. Cette perspective compréhensive induit également un processus d'enquête singulier qui accorde une importance primordiale à la question du rapport entre théorie et terrain. En adoptant les principes méthodologiques de la sociologie compréhensive, j'ai dû faire preuve de patience, j'ai dû accepter les compromis, les hésitations, les réajustements et les réorientations de ma démarche de recherche. Car le propre de la sociologie compréhensive est de « *définir précisément son objet de recherche qu'une fois les analyses arrivées à saturation et le mémoire terminé* » (Ramos, 2017, p11).

La méthode de travail employée pour mener à bien cette démarche de recherche trouve également écho dans le courant pragmatique de la sociologie. Apparue dans les années 80 en France au carrefour de l'interactionnisme américain et de la tradition sociologique française, le courant pragmatique propose de repenser le rôle joué par les contraintes situationnelles en développant le concept d'épreuve dans les années 90 comme l'un des principaux fondements de ce nouveau courant de pensée (Lemieux, 2018, p4). L'épreuve a été développée comme concept sociologique grâce aux travaux de Michel Callon et Bruno Latour en 1987 avant d'être retravaillée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot en 1991. La sociologie pragmatique induit une posture de recherche spécifique articulant divers fondements méthodologiques tels que la symétrie entre le chercheur et les enquêtés, le principe d'indétermination relative, la capacitation ou encore l'exigence de réflexivité vis-à-vis de l'objet de recherche. Ces fondements ont soutenu ma posture d'apprentie-chercheuse et ont guidé mon analyse tout au long de cette recherche. En outre, des apports de la sociologie pragmatique, j'ai retenu le concept d'épreuve qui est progressivement devenu central dans ma recherche et autour duquel s'articule à présent l'ensemble de mon travail.

Malgré la prégnance sociologique de mon travail, j'ai tenté de dynamiser mon approche en m'appuyant sur des lectures liées à l'histoire, l'anthropologie, la philosophie et la littérature. J'avais à cœur de mobiliser des références classiques de la littérature en me nourrissant des ouvrages de certaines autrices que j'affectionne tout particulièrement comme Colette, Marguerite Duras, Annie Ernaux ou encore Dominique Bona. Ma stratégie de lecture consistant à articuler sociologie et littérature m'a permis d'appréhender plus sereinement mon travail de recherche. Craignant d'être rapidement confrontée à une saturation de lecture

« théorique », alterner des ouvrages de sociologie et des œuvres littéraires fut pour moi une façon motivante de stimuler ma réflexion.

2 – Mon lieu d'exercice professionnel comme terrain d'enquête

En proposant ma candidature pour la Master ANACIS, je souhaitais orienter ma recherche vers la thématique de l'écriture. Une fois ma candidature acceptée, j'ai conservé cette thématique de travail. Ce choix ne doit rien au hasard et s'inscrit dans mon parcours personnel et professionnel. Ayant développé une sensibilité pour l'écriture dans ma vie personnelle, le rapport que j'entretiens avec l'écriture est emprunt de nostalgie, d'affectivité, de sensibilité et ce sujet reste quelque-chose auquel je suis « attachée ». Et dans le cadre de mon expérience professionnelle dans le secteur du travail social, mon intérêt pour l'écriture m'a amené à faire face à de nombreuses interrogations.

Depuis mes débuts en tant que travailleuse sociale en 2010, j'accorde un souci tout particulier aux écrits professionnels quelle que soit leur nature. De par mon attachement à l'écriture, je ne suis guère adepte de la technicisation des propos et du « prêt à penser » parfois vide de sens que l'on retrouve dans le travail social. Ma formation d'éducatrice spécialisée a largement contribué à la construction de cette façon d'appréhender l'écriture professionnelle comme synonyme d'implication et d'engagement éthique au service des personnes accompagnées. Durant ma formation à l'Ireis de la Loire entre 2011 et 2014, le fait d'écrire et de « bien écrire » est devenu une nécessité éthique à défendre coûte que coûte. Jusqu'à ce que le principe de réalité se rappelle à moi une fois sur le terrain et m'amène à reconsidérer mon point de vue. En effet, mes représentations se sont violemment confrontées à la réalité du terrain. Au fil de mon expérience dans le secteur de la « grande exclusion » au sein d'une équipe de Samu Social mais également dans le champ du handicap auprès d'adultes en situation de handicap psychique, j'ai compris que l'acte scriptural en travail social est un exercice normé, contraint, faisant référence à des spécificités et attentes précises. Tour à tour témoin du délaissement de l'écriture professionnelle considérée comme chronophage au détriment de la pratique de terrain et de l'accompagnement des publics ou d'une surabondance imposée d'écrits professionnels techniques et protocolaires, j'ai longtemps porté un regard perplexe sur les pratiques d'écriture professionnelle en travail social. A mon sens, dans une telle configuration, l'écriture professionnelle ne constituait pas un « moyen »

au service de la relation d'accompagnement et de la réflexivité du professionnel mais une « finalité » institutionnelle, légale et politique. Durant les derniers mois de mon expérience au Samu Social, j'ai fait l'amer constat que les écrits produits par l'équipe ne servaient pas tant à étayer l'accompagnement des personnes qu'à favoriser la surveillance du public accompagné. Tout comme mes collègues, je suis moi même devenue réticente à écrire dans un tel contexte. Suite à mon départ du secteur de la grande exclusion fin 2016, je me suis tournée vers le champ du handicap adulte. Et contrairement à ce que je pensais, j'ai également pu constater une certaine « réserve » vis-à-vis des écrits professionnels. La raison principale évoquée par les professionnels étant une perte de sens des écrits, écrasés sous une multitude d'outils, de procédures et de protocoles imposés afin de favoriser « l'efficacité ». Moi même confrontée à toutes ces règles et procédures dans le cadre de mes missions de renfort éducatif et de coordination d'équipe, j'ai alors pris conscience que ce que j'ai longtemps considéré comme une réticence de la part des travailleurs sociaux vis-à-vis de l'écriture s'apparentait peut-être davantage à une forme de résistance à l'instrumentalisation et à la standardisation des pratiques.

Lorsque j'ai postulé pour intégrer le Master ANACIS en 2017, j'avais l'intention de sortir du contexte des institutions pour mener ma recherche. Toujours salariée dans le secteur du handicap adulte, je ne souhaitais pas me focaliser sur les écrits professionnels à proprement parler, j'avais plutôt l'intention de mener l'enquête sur un terrain et un objet alternatifs. J'avais alors jeté mon dévolu sur ce que l'on nomme « les ateliers d'écriture », destinés aux professionnels de l'intervention sociale. Mais une opportunité professionnelle m'a amené à envisager un autre terrain d'enquête. Fin 2017, j'ai accepté un poste de formatrice titulaire à mi-temps à l'Ireis de la Loire, établissement duquel je suis sortie diplômée en 2014 et pour lequel j'ai effectué des vacations régulières entre 2014 et 2017. J'ai alors questionné le choix de mon terrain d'enquête lors de mon entrée en Master en 2018. Il m'a semblé intéressant d'investir mon nouveau lieu de travail pour mon projet de recherche malgré les conséquences que cela pouvait induire. Devenue formatrice, mes questionnements de recherche se sont tournés plus spécifiquement vers les pratiques d'écritures des formateurs en travail social.

Le choix du terrain ne s'est pas fait sans hésitations. Mon nouvel employeur ayant la gestion de trois autres sites répartis sur différents départements limitrophes, j'aurais pu enquêter auprès de collègues formateurs « éloignés », intervenant sur un autre site géographique que le mien. J'aurais également pu envisager d'enquêter dans un des autres établissements de formation que compte la région. Mais j'ai décidé malgré tout de mener mon enquête auprès de mes propres collègues de travail. Le premier critère retenu pour les sélectionner fut la pratique régulière ou ponctuelle d'une forme d'écriture qui ne soit pas strictement professionnelle et qui évolue en marge de l'exercice du métier de formateur comme par exemple l'écriture d'un article destiné à être publié dans une revue. Ce faisant, j'ai maintenu ma volonté initiale de ne pas me concentrer sur les écrits professionnels. Les formateurs de l'Ireis de la Loire n'ayant pas pour habitude de communiquer entre eux au sujet de leurs publications, j'ai dû mener un travail préalable de repérage grâce à des discussions informelles. J'ai ainsi découvert que plusieurs formateurs de l'établissement écrivaient en marge de leur activité professionnelle sans que cela ne se sache vraiment. En outre, ces discussions m'ont permis de repérer les formateurs intéressés pour participer à ma recherche. Je me dois d'ajouter que pour sélectionner les acteurs de mon enquête, j'ai essayé d'obtenir un spectre diversifié de parcours et d'expériences. Le second critère fut mon envie de « découvrir » autrement certains de mes collègues qui furent autrefois mes formateurs. Ce travail de recherche a ainsi constitué une forme de médiation « inter-personnelle » pour faire plus ample connaissance avec mes pairs mais aussi établir ma place au sein de mon nouvel environnement professionnel. Lors de mon embauche à l'Ireis de la Loire, ma « modeste » expérience de terrain a pu questionner certains de mes nouveaux collègues. J'ai donc décidé d'investir le Master ANACIS comme un outil pour développer mes compétences réflexives et ainsi construire ma légitimité de « jeune » formatrice.

3 - Le métier de formateur en travail social, un segment professionnel aux contours imprécis

En Septembre 2007, on dénombrait un total de 460 établissements de formation en travail social sur le territoire accueillant 63 133 étudiants (Verron, 2016, p32). Ces centres présents sur la quasi totalité du territoire, sont les lieux d'exercice professionnel des formateurs en travail social. Afin de saisir davantage les enjeux de mon objet de recherche, il me semble important de présenter brièvement ce métier ainsi que le contexte au sein duquel les

formateurs interviennent depuis maintenant plus d'un demi-siècle. Les ressources disponibles sur le métier de formateur en travail social étant assez restreintes, les travaux du sociologue Christophe Verron m'ont été d'une aide précieuse pour appréhender l'histoire et les enjeux du métier de formateur en travail social.

Apparue dans les années 1920, la figure du formateur a été façonnée par une succession d'évènements significatifs jalonnant l'histoire du travail social. Après des décennies de revendications en faveur de l'émancipation d'un modèle philanthropique au profit de la professionnalisation et la qualification des métiers du travail social, les formateurs ont connu une période importante à la fin des années 1960. Influencée par les évènements de 1968 et par la loi de 1971 sur la formation professionnelle, cette période a été marquée par la multiplication des diplômes du travail social. Un élan collectif d'élaboration et de revendication a ainsi permis l'émergence de l'appellation de « formateur », « *symbole d'un souhait de reconnaissance et d'autonomisation* » (Verron, 2016, p29). Il convient de noter qu'à cette époque, « *le secteur tend à vivre en vase clos, en prenant en charge tous les espaces professionnels : sélection, formation initiale, formation continue, gestion de carrière, etc. Se met alors en place un système qui s'auto-perpétue* ». Au sein de cet environnement confiné, partagé entre les experts qualifiés (médecins, juges, etc.) et les professionnels de terrain, le formateur permanent est « *un personnage central qui permet aux élèves de faire un lien entre les contenus, les espaces de formation et les différents protagonistes. On attend de lui qu'il soit à la fois coordinateur, enseignant et éducateur* » (Verron, 2013, p65). En ce sens, on peut souligner le caractère « hybride » du métier de formateur dont les contours se redéfinissent au gré des évolutions du secteur de l'intervention sociale.

Il est également intéressant de relever le paradoxe existant entre la lutte en faveur de la qualification des acteurs formés à l'intervention sociale menée de 1900 à 1940 par les initiateurs des premières écoles en travail social et l'absence de formation particulière des ces derniers (Verron, 2016, p15). A l'époque, la légitimité des premiers formateurs se fondait sur leur expertise professionnelle. Aujourd'hui, la question de la légitimité des formateurs soulève plusieurs interrogations car leur pratique repose toujours majoritairement sur leur diplôme professionnel initial et leur expérience professionnelle (Verron, 2016, p18). Le sociologue Lionel Bach précise à ce sujet : « *la plupart des formateurs construisent (...) à la fois leur*

attitude pédagogique et à la fois leurs objectifs formatifs sur la base de leurs expériences d'étudiants et de professionnels » (Bach, 2007, p139). Cet « ancrage » de la pratique professionnelle des formateurs aux terrains de l'intervention sociale semble être accentué par les liens étroits qui relient les instituts de formation aux terrains professionnels. Cette explication proposée par Christophe Verron, s'appuie sur les transformations reliant le développement du secteur social et celui de la professionnalisation des métiers du social via les établissements de formation. En outre, divers textes juridiques entérinent la « connexion » des formateurs au « terrain » comme par exemple la loi de 1975 sur les institutions sociales et médico-sociales ou encore la convention collective 66⁵ en vigueur dans de nombreux établissements de formation. Sans oublier « *la forme associative choisie par la quasi-totalité des établissements qui renforce les liens : les administrateurs sont des professionnels de terrain* » (Verron, 2016, p36-37).

Ces constats interrogent les enjeux de l'affiliation des établissements de formation en travail social à l'enseignement supérieur à la fin des années 1990. Depuis cette date, les centres de formation sont dans « *une position singulière et paradoxale à l'intérieur du système de l'enseignement supérieur* » : ils se trouvent en dehors des universités tout en s'en rapprochant de plus en plus (Jovelin, 2008, p8). En outre, la mise en application du décret du 22 Août 2018 relatif aux formations et diplômes du travail social⁶ impose désormais formellement le rapprochement des établissements de formation en travail social avec les universités sur l'ensemble du territoire. La transformation des contenus de formation et la hausse d'exigence imposées par cette réforme sont venues percuter la pratique professionnelle des formateurs confrontés à une perte de sens de leur activité. La récente circulaire du 12 Juin 2019 relative à la mise en œuvre de la réforme de l'organisation territoriale de l'État est venue renforcer le sentiment d'incertitude des formateurs en confiant la gouvernance des établissements de formation en travail social au Ministère de l'Éducation Nationale. Ce changement de gouvernance n'a pas manqué de redoubler les interrogations des formateurs concernant leur cadre d'exercice et les transformations potentielles du métier.

5 Convention 66 des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées.

6 Décrets n° 2018-733 et n°2018-734 du 22 août 2018 relatifs aux formations et diplômes du travail social réformant les diplômes de niveau III du travail social prévoient la reconnaissance au niveau II (licence) des diplôme d'assistant de service social (DEASS), diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEJE), diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES), diplôme d'État d'éducateur technique spécialisé (DETS) et diplôme d'État de conseiller en économie sociale familiale (DECESF).

Après une phase de reconnaissance et de visibilité dans les années 1960, les formateurs sont passés au second plan dès 1990, au profit des centres de formation concentrés à l'époque sur diverses problématiques : réforme, perte du monopole, concurrence et entrée dans le marché de la formation, etc. (Verron, 2016, p29). Dans un contexte de crise et de concurrence endurcie, l'activité des centres de formation régie par les articles L451-1 et L451-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles s'inscrit aujourd'hui dans « *des organisations particulièrement contraintes en mutations accélérées* » (Piot, 2009, p93) au maillage complexe et éclaté. En outre, entre 1990 et 2005, plusieurs rapports ont relevé certains paradoxes à l'œuvre dans les établissements de formation. Parmi les constats rapportés, on retrouve le fonctionnement « endogamique »⁷ des établissements ainsi que les questionnements au sujet de la légitimité des formateurs ayant pour la majorité quitté le terrain depuis plusieurs années (Verron, 2013, p75). Les résultats des divers rapports publiés ont conduit le gouvernement à augmenter le niveau de qualification exigé pour accéder au métier de formateur dans les années 1990⁸. Ces exigences, revues à la baisse en 2005, sont passées de cinq à trois années d'expérience professionnelle de terrain et un niveau de diplôme requis passé de la maîtrise au niveau licence (Verron, 2016, p46). On est en droit de questionner le sens de cet abaissement du niveau d'accès au métier de formateur car il convient de préciser que de nombreux établissements conservent les critères de recrutement établis dans les années 1990. On peut en faire de même concernant le recrutement par cooptation privilégié par les établissements de formation depuis cette époque. Je ne fais à ce titre, nullement exception, ayant moi-même été recrutée par l'établissement de formation au sein duquel j'ai obtenu mon diplôme en travail social pour ensuite effectuer des vacances pendant environ deux ans avant mon recrutement parmi l'équipe des permanents⁹.

En quoi consiste l'activité des formateurs en travail social ? Selon l'annexe 7 de la convention collective du 15 Mars 1966, le formateur « *est appelé notamment à contribuer à la conception des programmes de formation et à leur réalisation. Il assure des enseignements et*

7 L'endogamie désigne « *l'obligation pour les membres d'un groupe social (famille, clan, tribu, etc.) de choisir leur conjoint à l'intérieur de ce groupe* » (source : <https://www.cnrtl.fr> consulté le 17/06/19). Les formateurs sont généralement d'anciens étudiants en travail social ayant été formés par l'établissement qui les recrute. Ils sont la plupart du temps sollicités pour des vacances ponctuelles puis régulières avant d'être embauchés.

8 Les conditions du métier de formateur permanent ont été légiférées pour la première fois en 1973 via le titre IV de l'arrêté du 7 février 1973 exigeant « *des personnels de formation justifiant d'une expérience pratique suffisante dont un ou plusieurs psychologues et des éducateurs spécialisés pour lesquels cette expérience devra être d'une durée de cinq ans au moins dans un établissement ou service pour enfants ou adolescents* ».

9 Qui ont également été recrutés de la même manière pour la majorité d'entre-eux.

les actes pédagogiques nécessités par l'ensemble des formations et activités de l'organisme. Il peut intervenir en tant que consultant auprès d'organismes extérieurs et être délégué à la réalisation d'un projet. Il engage toutes préparations et études nécessaires à la réalisation de ses charges ». Cette définition réglementaire faisant état d'une multiplicité de rôles et de responsabilités illustre le caractère « hybride » du métier de formateur qui peine à sortir de l'ombre des établissements de formation depuis 1990. En outre, le développement du numérique et l'arrivée progressive de la FOAD¹⁰ induisent une redéfinition de l'activité des formateurs (Verron, 2016, p235). Pour en revenir à l'objet étudié dans cette recherche, Christophe Verron s'est penché sur les activités de publications des formateurs¹¹ et précise que seulement un tiers des formateurs interviewés ont publié plus de trois articles. Pour les autres, il s'agit d'une pratique exceptionnelle ou occasionnelle. Cela peut s'expliquer par un constat pointé en 1995 dans le rapport Villain¹² : *« le statut des formateurs permanents n'apparaît pas être de nature à leur permettre, au-delà des heures de recherche personnelle afin de préparer leur enseignement, de consacrer un temps significatif à la recherche comme aux études utiles à la connaissance de leur environnement »*. Les formateurs ayant le plus recours à une activité d'écriture destinée à être publiée sont titulaires d'un doctorat et participent à des activités de recherche. L'écriture et la publication font partie intégrante de l'activité de ces formateurs-chercheurs, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les « autres » formateurs titulaires d'un diplôme du travail social.

On peut distinguer deux profils « principaux » de formateurs parmi les 3500 professionnels¹³ en exercice (Verron, 2013 et 2016). Le premier est celui des formateurs ayant obtenu un diplôme en travail social suivi d'une expérience professionnelle significative sur le terrain. La prise de poste est généralement suivie par l'obtention d'un diplôme d'étude supérieur. Cette catégorie de formateurs constitue environ un tiers des salariés du secteur, dont je fais moi-même partie. Le second profil concerne les formateurs dont le recrutement augmente

10 « La Formation Ouverte et A Distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels et collectifs (individus, entreprises, territoires). (...) Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ». Circulaire DGEFP n°2001/122 du 20 Juillet 2001.

11 L'étude de Christophe Verron étant quantitative, l'enquête effectuée entre 2010 et 2012 ne permet pas de proposer des éléments précis sur la nature des écrits produits par les 442 formateurs enquêtés sur les 2135 visés initialement. L'échantillon correspond à environ 10 % de la population globale des formateurs en travail social du territoire français (Verron, 2016, p23).

12 Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux, avril 1995.

13 Ces 3500 professionnels exercent dans pas moins de neuf catégories d'établissements dans lesquels sont dispensés un ou plusieurs des quatorze diplômes du travail social (Verron, 2016, p34-35).

fortement depuis les années 2000, celui du « formateur-enseignant »¹⁴. Cette catégorie regroupe les formateurs ayant suivi un cursus universitaire et qui entrent dans les établissements de formation grâce à des vacations dans leur champ disciplinaire respectif avant d'obtenir un poste permanent. L'arrivée massive de ces nouveaux formateurs vient questionner les compétences des professionnels déjà en poste et contribue à la dérégulation du cadre d'exercice du métier (Verron, 2016, p81).

En dépit d'une tentative de cadrage de l'exercice professionnel des formateurs par de nombreux textes et conventions, *« l'accumulation progressive des textes donne une impression de flou et d'imprécision (...) et les éléments de définition du métier sont (...) peu aboutis. (...) Si mandat professionnel il y a, il paraît bien flou et peu défini »* (Verron, 2013, p88 et p18). A ce titre, on peut dire que le métier de formateur s'apparente à ce que Gilles Jeannot désigne comme un « métier flou ». La définition donnée par Didier Demazière en préface de l'ouvrage de Gilles Jeannot semble rendre compte du caractère indéterminé et imprécis du métier de formateur *« fait de bricolage, adaptation, interprétations, ajustements, négociations, autant d'activités fluides conduites en situation qui composent des métiers difficiles à saisir et à décrire »* (Jeannot, 2011, p11). L'appellation « métier » pour désigner l'activité professionnelle des formateurs en travail social est également un point que l'on peut interroger. Christophe Verron propose de définir le métier de formateur comme un « segment professionnel » au sens d'Anselm Strauss, c'est-à-dire *« un groupement qui émerge à l'intérieur d'une profession »* (Strauss, 1961, p69). Christophe Verron considère le métier de formateur comme l'un des segments appartenant aux professions sociales. Cette approche me semble intéressante à condition de la nuancer. En effet, le formateur permanent en travail social est avant tout formateur au sein d'une filière correspondant à son diplôme en travail social initial. La notion de « groupe » est à ce titre discutable au regard du « clivage » professionnel existant au sein des établissements de formation organisés par filières cloisonnées.

4 -Un dispositif d'enquête articulant entretiens compréhensifs et analyse documentaire

Le choix de ma thématique de recherche m'a conduit à employer une méthode d'enquête spécifique. Parmi la diversité des outils d'enquêtes « qualitatifs » à ma disposition, il me parût

¹⁴ Cette catégorie de formateur peut également exercer des missions de recherches en complément de son statut de « formateur-enseignant » ou « formateur-chercheur » (Verron, 2016).

évident que ma méthode devrait s'appuyer sur des entretiens et potentiellement de l'analyse de documents. Au regard de ma volonté de venir interroger le rapport à l'écriture des formateurs en travail social en accordant de l'importance au sens donné par ces derniers à certaines de leurs pratiques d'écritures, la technique de l'entretien m'a semblé la plus appropriée. Afin de recueillir le discours des formateurs, je me suis donc tournée vers ce que l'on nomme l'entretien compréhensif individuel. La souplesse propre à cette démarche me parut pertinente car je souhaitais libérer la parole des formateurs et favoriser un climat de confiance. Pour ce faire, j'ai tenté d'adopter une posture d'enquête particulière visant à rompre la hiérarchie de l'entretien traditionnel en considérant la personne interviewée comme un informateur privilégié avec lequel je partage un langage commun (Ramos, op.cit. p13).

Malgré le réel intérêt de l'entretien compréhensif pour ma recherche, je ne pouvais me contenter de cette méthode pour étudier les pratiques d'écritures des formateurs. L'analyse de document comme outils complémentaire me parut pertinente pour adapter mon dispositif d'enquête. En complément des entretiens, j'ai donc fait le choix de me concentrer sur un support écrit de la main de chaque enquêté afin de m'extraire de l'aspect « abstrait » du rapport à l'écriture évoqué verbalement dans le cadre d'un entretien. N'ayant pas pour ambition d'étudier les écrits professionnels des formateurs, j'ai fait le choix de leur proposer de sélectionner une production écrite qui ne relève pas exclusivement de l'exercice de leur métier. Ces écrits, que je désigne comme des écrits « autres », ne s'inscrivent pas directement dans les attentes institutionnelles inhérentes au métier de formateur comme les supports de cours, les bilans de stage, etc. Face à ma proposition, les acteurs m'ont tous transmis un écrit ayant une dimension « publique » de type article publié dans une revue de travail social, support d'intervention pour un colloque ou encore article élaboré dans le cadre d'une reprise d'étude.

Plus concrètement, mon travail d'enquête s'est déroulé en deux temps. Tout d'abord, j'ai proposé aux enquêtés un premier entretien exploratoire individuel d'une heure environ, qui peut s'apparenter à un entretien biographique puisque j'ai ciblé plus spécifiquement les parcours de chacun des acteurs en les amenant à « se raconter ». Ensuite, j'ai réalisé un entretien « d'approfondissement » qui avait pour support un écrit « autre », fourni préalablement par chaque acteur. Au total, j'ai pu rencontrer quatre formateurs qui ont

acceptés de participer à la démarche d'enquête jusqu'au bout, la cinquième personne ne s'étant plus manifestée malgré mes relances. Soit un total de neuf entretiens d'une heure à une heure et demie chacun ainsi que quatre productions écrites de quatre à six pages en moyenne. Chaque entretien fût espacé de plusieurs semaines afin de laisser aux enquêtés le choix de la production écrite qu'ils souhaitaient partager en vue de la seconde entrevue. Cette « pause » m'a également permis de prendre le temps de lire attentivement chaque production et ainsi préparer le second entretien d'approfondissement destiné à aborder plus concrètement les pratiques d'écritures « autres » des formateurs.

J'ai ainsi pu accéder à deux articles publiés dans la revue « Le Sociographe »¹⁵ : le premier portant sur l'accompagnement de jeunes dits « délinquants » en établissement fermé confronté aux violences de l'institution et le second abordant la complexité de l'accompagnement de jeunes mineures en errance. Le troisième écrit qui m'a été transmis est un support d'intervention présenté durant un colloque hospitalier dédié au conte, ayant pour objet les contes sombres des séries télévisées comme support thérapeutique pour les adolescents en souffrance psychique. Et enfin, le quatrième écrit auquel j'ai pu avoir accès est un article produit dans le cadre du Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale (DEIS). L'objet de cet article étant le passage à l'âge de la majorité pour les jeunes sortant du circuit de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Au fil des entretiens, j'ai été confrontée à divers aléas et difficultés qui m'ont amené à réajuster ma posture et à me déprendre de ma représentation de l'entretien comme une « technique » normée nécessitant neutralité et distanciation (Beaud, 1996, p243). Chaque entretien étant unique, j'ai dû faire preuve d'adaptabilité, de discrétion mais également d'attention et d'engagement afin que les formateurs interviewés puissent à leur tour s'engager (Kaufmann, 2011, p52). Afin de ne pas m'éparpiller, j'ai élaboré au préalable deux trames d'entretiens : une pour les entretiens exploratoires et une pour les entretiens d'approfondissement. J'ai affiné ces trames au fil de l'enquête en prenant soin de mobiliser l'une des ficelles d'Howard Becker (Becker, 1998) à savoir privilégier des questions visant à comprendre le « comment » plutôt que le « pourquoi » en invitant les acteurs à se raconter plus qu'à se justifier.

15 « Le Sociographe est une revue trimestrielle d'instituts de formation associés et d'établissements partenaires du travail social ». Source : <http://lesociographe.org> , consulté le 10/05/19.

Parmi les difficultés auxquelles j'ai pu être confrontée durant les entretiens, les tentatives de ralliement et les prises à partie ont été celles qui m'ont le plus bousculé. A la fois enquêtrice et formatrice nouvellement embauchée, je craignais que mes collègues investissent peu l'espace de l'entretien. Or, la difficulté ne fut pas là où je l'attendais et j'ai rapidement été confrontée aux limites de mon dispositif d'enquête. L'espace de l'entretien étant devenu un espace de jeux d'influences, un huit-clos thérapeutique ou encore un lieu propice à la confiance, j'ai parfois eu l'impression de servir de défouloir pour des formateurs pris dans un environnement institutionnel en tension. C'est avec Virginie et Louis que j'ai éprouvé les plus grandes difficultés. Virginie est éducatrice spécialisée et formatrice depuis huit ans à l'Ireis de la Loire. Chargée des modules thématiques dédiés à l'écriture, elle est également sollicitée pour intervenir auprès des professionnels de terrain dans le cadre des sessions de formation continue consacrées à l'écriture professionnelle. L'écriture étant un sujet cher à Virginie, il m'a semblé opportun de me tourner vers elle pour organiser mon premier entretien. Mais, malgré son engouement pour la thématique de ma recherche et son enthousiasme durant notre premier entretien, Virginie n'a pas accepté de poursuivre l'enquête. Le refus de Virginie de participer au deuxième entretien m'est apparu sur le moment comme un échec. Or, dans le cadre d'une enquête sociologique, un refus d'entretien n'est pas nécessairement synonyme d'échec. *« Les refus d'entretien sont toujours instructifs, à condition que vous preniez le temps d'en analyser les raisons. A chaud vous n'avez pas tout de suite la clé d'interprétation, mais vous la trouverez en progressant dans votre enquête »* (Beaud et Weber, 2003, p193). Petit à petit, j'ai pu constater une transformation de notre relation de travail se concrétisant par une mise à distance de la part de Virginie. A l'époque, je n'avais pas réellement conscience de ce qui était en train de se jouer vis-à-vis de mon travail de recherche. Je n'avais pas mesuré l'ampleur des répercussions de mon enquête sur mon environnement de travail. Un « accrochage » avec Virginie durant une réunion d'équipe est venu faire office « d'avertissement ». Durant notre échange, ma collègue m'a qualifiée « d'universitaire », qualificatif qui résonna dans mes oreilles tel un reproche doublé d'une catégorisation stigmatisante à mon égard. Cette succession d'évènements m'a fait comprendre la nécessité d'interroger ma posture et mon engagement dans cette recherche. J'ai compris qu'un travail de remise en question et de distanciation était indispensable pour ne pas me faire affecter voire même « infecter » professionnellement.

Louis est le second formateur que j'ai sollicité pour mon enquête. Psychologue clinicien et formateur à l'Ireis de la Loire depuis dix-huit ans, il a été l'un de mes formateurs lorsque j'étais étudiante. A l'époque, il faisait partie des formateurs que j'appréciais mais que je n'ai jamais eu l'occasion de rencontrer. Jusqu'à ce travail de recherche, je gardais vis-à-vis de Louis un sentiment de sympathie mêlé à un certain embarras, trouble ressenti face à la complexité de sa pensée. Le premier entretien avec Louis fut complexe et éprouvant. Louis étant très prolixe, il peut délivrer une grande quantité d'information en un laps de temps assez court. A plusieurs reprises, j'ai eu l'impression de ne plus avoir la main sur le déroulement de l'entretien, le discours de Louis prenant de très nombreuses directions. Louis étant un acteur « critique », j'ai été prise à partie en étant confrontée à des propos auxquels je ne m'attendais pas et dont je ne savais pas quoi faire. En outre, Louis a passé sous silence de nombreux fragments de son parcours malgré mes questions. Je suis sortie de cet entretien assez perplexe car je craignais que le discours de Louis ne m'offre que peu de matière pour ma recherche. Louis ayant accepté de poursuivre l'enquête, je me suis présentée à notre second entretien en craignant qu'il ne « joue » pas le jeu comme lors de notre première entrevue. Mais ce ne fut pas le cas, ce second entretien fut plus « enrichissant » et plus « apaisé ». Notre premier entretien s'est déroulé à une période durant laquelle Louis était assez isolé car il était pris dans un conflit dont il m'a explicitement demandé de ne pas faire mention des détails de sa situation dans mon mémoire. Je pense que le déroulement de l'entretien est en partie lié à cette situation. Formatrice nouvellement recrutée, Louis a certainement éprouvé le besoin de se confier tout en « testant » mon positionnement.

Le premier entretien avec Louis n'offrant que très peu d'éléments sur son parcours et n'ayant à ma disposition qu'un seul entretien avec Virginie, j'ai fait le choix de ne pas les faire « apparaître » dans mon mémoire. Je craignais que le fait de conserver l'intégralité des matériaux de mon enquête ne vienne déséquilibrer et mettre à mal la logique de mon travail qui repose sur une méthode articulant un entretien exploratoire ciblé sur les parcours des enquêtés et un entretien d'approfondissement ayant pour support un texte produit par chaque acteur. Néanmoins, si Virginie et Louis n'apparaissent pas dans l'écriture finale du mémoire, ils ne disparaissent pas pour autant de mon travail de recherche. Comme j'ai pu l'expliquer précédemment, les événements qui ont eu lieu avec Virginie m'ont aidé à prendre conscience des limites du choix de mon terrain d'enquête et à réajuster ma posture de recherche. En ce

qui concerne les difficultés rencontrées avec Louis, elles m'ont permis de comprendre la nécessité de considérer le contexte et le déroulement des entretiens comme des indicateurs d'interprétation et d'analyse au même titre que le contenu même des discours. En outre, les propos de Louis durant notre premier entretien m'ont ouvert des pistes de réflexion me guidant notamment vers les notions d'attachement et d'indétermination.

5 - Construction d'une posture d'apprentie-chercheuse

Intégrer le Master ANACIS et me familiariser avec la démarche de recherche sociologique n'a pas été chose facile. Face aux divers enjeux personnels et professionnels que représente ce Master, m'engager dans une enquête sociologique sans « bagage académique » fut pour moi très inconfortable. M'extraire de cette appréhension a été possible lorsque j'ai compris l'intérêt de « s'autoriser à tâtonner ». Cette expression entendue à de multiples reprises durant les premiers mois du Master est venue percuter certaines de mes certitudes. Pour moi, le tâtonnement a longtemps été synonyme d'hésitation, d'incertitude, de doute et de méconnaissance. Mais, au fil des regroupements à l'université, je me suis « autorisée » à renverser cette perspective. J'ai alors pu percevoir une autre approche du tâtonnement : celle de la découverte, de la curiosité, de l'humilité, de la prudence et de l'apprentissage. En effet, comment recevoir la parole d'un enquêté si l'enquêteur s'accroche à ses assertions ? Est-ce là une posture adéquate pour se revendiquer du courant pragmatique de la sociologie ? Au contraire, l'objet de la sociologie pragmatique n'est pas de « *considérer que les acteurs ont raison de dire ce qu'ils disent* » mais plutôt « *de considérer qu'ils ont des raisons de le dire* » (Barthe, De Blic, Heurtin et al., 2013, p103). Ce type de posture consiste à « *'prendre au sérieux' le travail mené par les acteurs pour rendre raison de leurs pratiques et justifier leurs conduites* » (Ibid, p103), ce qui nécessite à mon sens de faire preuve de tolérance, de curiosité, et de modestie. Ainsi que d'un minimum de confiance en soi afin de « s'autoriser à tâtonner ».

Apprendre à me faire confiance et à me sentir légitime en tant qu'apprentie chercheuse a pris du temps. Je pensais ne pas savoir grand-chose en intégrant le cursus ANACIS concernant la démarche de recherche, les techniques d'enquête, etc. En focalisant sur mon absence de « bagage académique », j'ai longtemps mésestimé la valeur de mon expérience personnelle et professionnelle. J'ai compris au bout de plusieurs mois que conduire une enquête

sociologique nécessite certes des connaissances de base notamment en termes de méthodologie mais cette démarche requiert également la mise au travail d'un certain savoir-être et d'un savoir-faire, issus de l'expérience personnelle et professionnelle. En outre, la posture que tente d'adopter l'apprenti-chercheur tout au long de sa recherche n'est pas établie une fois pour toute. Il s'agit au contraire d'une dynamique permanente qui oscille entre engagement et distanciation, à laquelle l'enquêteur doit accorder une attention particulière. Tel un « artisan intellectuel » comme le désigne Wright Mills (cité par Kaufmann, 2003, p15), l'apprenti-chercheur s'appuie sur des règles méthodologiques et il tâtonne, il expérimente, il apprend au fil de son enquête. Autrement dit, il s'engage. Or à plusieurs reprises dans mon travail de recherche, j'ai tenté de « m'effacer » pour ne pas influencer le discours des enquêtés, pour ne pas laisser ma sensibilité prendre le dessus, etc. Or cette posture de recherche est une gageure car cela revient à nier ma subjectivité d'apprentie chercheuse. Dans sa recherche, « *l'enquêteur ne peut pas se faire oublier, il ne peut donc pas s'oublier dans l'analyse* » (Beaud et Weber, 2003, p16). Ayant fait le choix de travailler sur un objet dans lequel je suis personnellement et professionnellement impliquée, ma « double posture » d'actrice et autrice de ma recherche n'a pas été sans effet sur le déroulement de celle-ci : enthousiasme, appréhension, incompréhension, déception, remobilisation., tensions, conflits, affinités, distanciation, affirmation, etc. Je pensais initialement que ma modeste expérience en tant que formatrice me permettrait d'alterner aisément d'une posture à l'autre. Or, l'avancée de l'enquête allant de paire avec la découverte de mon poste à l'Ireïs de la Loire, ce jeu de posture s'est complexifié avec le temps. J'ai parfois atteint des périodes de « saturation » durant lesquelles je me suis égarée dans les dédales du « sous-terrain » de ma recherche pour reprendre l'expression de l'anthropologue Marc Abeles. Dans tout travail de recherche, il y a en effet le terrain et le sous-terrain, c'est-à-dire l'ensemble du processus à l'œuvre dans le travail de recherche et ses répercussions sur le déroulement et l'aboutissement même de la recherche. Durant mes périodes de « saturation », j'étais remontée ou bien dépitée, j'avais des difficultés à rester objective et à écrire mon mémoire car cela me ramenait à mon terrain professionnel alors que j'avais plutôt besoin de souffler et de mettre de la distance durant le temps d'un week-end ou des vacances. C'est alors que j'ai réalisé que ce que je croyais être un avantage, la conjonction de mon terrain d'enquête et de mon lieu professionnel, s'est « retourné » contre moi en devenant un inconvénient non négligeable, à prendre en compte dans ma démarche de recherche.

6 -Trouver son style d'écriture

Ma précédente expérience d'écriture dans le cadre de l'obtention d'un diplôme remonte à la rédaction de mon mémoire de fin d'étude d'éducatrice spécialisée en 2014. L'écriture de ce mémoire fut à la fois un exercice contraignant et une expérience enrichissante dont je garde aujourd'hui un bon souvenir. Je ne m'étais pas vraiment questionnée à l'époque sur la manière dont je devais écrire mon mémoire. Le processus de mise en écriture m'a échappé, la rédaction du mémoire me semblait « aller de soi » et s'est faite « naturellement ». Enfin, pas tout à fait. Les conseils de mon tuteur de mémoire de l'époque m'ont permis d'ajuster ma rédaction pour aboutir à une écriture plus claire, plus fluide, moins « alambiquée ». Ce travail d'écriture ne fût pas simple car pour moi la rédaction d'un mémoire a toujours été synonyme d'une écriture « soutenue » parsemée de nombreuses références, venant témoigner d'un engagement dans l'écriture et la réflexion.

Aux prémices de ma recherche, si je ne savais pas encore de quoi serait fait mon mémoire de Master, je savais néanmoins que je ne voulais pas écrire mon travail de façon froide et technique. J'avais à cœur de tendre vers une écriture « sensible » préservant les nuances et les aspérités de la recherche. Or, se représenter l'écriture d'un mémoire est une chose, l'écrire en est une autre. Durant mon travail de recherche, j'ai croisé dans divers ouvrages, des conseils à propos de ce que doit être la restitution écrite d'un travail de recherche. A ce sujet, différentes approches se font concurrence comme l'explique David Grand dans son travail de thèse de sociologie (Grand, 2013, p104-105) : d'un côté, nous retrouvons le principe de la complexité de l'écriture scientifique prôné entre-autres par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1987) et de l'autre, une approche invitant à plus de simplicité dans la forme de l'écriture pour mieux servir le fond, comme en témoigne le positionnement d'Howard Becker au sujet du tabou de l'écriture comme moyen d'imiter les grands noms faisant autorité dans le monde scientifique (Becker, 2004). Parmi ces différentes approches dans lesquelles je ne me retrouvais pas totalement, j'ai décidé d'établir ma propre stratégie d'écriture. Mais en cherchant mon style d'écriture, j'ai pensé à tort que mon objet de recherche serait peut-être propice à une écriture « romancé ». Je voulais raconter l'histoire des formateurs enquêtés. Mais, j'ai fini par constater que ce style d'écriture n'était pas toujours adapté pour restituer un travail de recherche sociologique. Car un propos littéraire ne permet pas toujours de rendre compte des

résultats d'une enquête ni de l'expérience des personnes enquêtés, surtout si l'auteur de la recherche parle à leur place.

En tentant de me constituer mon registre d'écriture, je me suis également fait rattraper par mon goût pour les « fanfreluches stylistiques » et les « apprêts scientifiques ». Mes premières tentatives d'écriture étaient saturées de références. Au delà d'un aspect « esthétique » discutable, mon propos se faisait laborieux et parfois difficile d'accès. En persistant de la sorte, je risquais de desservir mon travail et semer la confusion dans l'esprit de mon lecteur. De plus, je disparaissais petit à petit de mon propre travail, cachée derrière les auteurs que j'utilisais pour appuyer ma légitimité d'apprentie-chercheuse. Au fil de la rédaction, je me faisais littéralement « happer » par ma propre écriture. « *Il est temps de secouer le cocotier* » m'a signifié mon directeur de mémoire lors de notre dernière entrevue de travail. Cette consigne m'a tout d'abord été difficile à entendre jusqu'à ce que j'en comprenne l'intérêt pour mon travail de recherche. J'ai donc fait le deuil d'un certain nombre de concepts et j'ai tenté d'articuler différents styles d'écritures pour rythmer et dynamiser mon travail. Cela en essayant le plus possible de rendre mon propos clair et accessible. Je n'affirme pas y être pleinement parvenue, loin de là. Mais ces quelques principes ont soutenu ma démarche d'écriture et me seront utiles pour la suite de mon parcours.

7 - Construction du questionnement de la recherche

Le point de départ de mon travail de recherche pourrait se résumer par la question suivante : quel est le rapport que les formateurs en travail social entretiennent avec l'écriture ? C'est à partir de cette interrogation, faisant écho à des préoccupations personnelles et des constats professionnels que je me suis engagée dans la recherche qui m'a mené à l'écriture de ce mémoire. Convaincue par les vertus de l'écriture comme outil pour penser et développer ma pratique professionnelle, c'est avec étonnement que je me suis retrouvée confrontée à la question de l'écriture au sein de l'Ireis de la Loire ou devrais-je plutôt dire, à l'absence de questionnement collectif autour de cette thématique. Si l'acte scriptural est omniprésent dans les établissements de formation en travail social dans la pratique quotidienne des formateurs (annotations d'écrits, élaboration de support de cours ou encore bilan de formation, mails, etc.), la question de l'écriture comme pratique réflexive fait partie des nombreux objets non abordés collectivement. Le paradoxe existant entre le discours tenu aux étudiants à savoir « un

travailleur social doit écrire » et l'absence de questionnement de la part des formateurs vis-à-vis de l'écriture m'a particulièrement marqué lors de ma prise de poste. Mes collègues ont pourtant été, pour la grande majorité d'entre-eux, des travailleurs sociaux avant de devenir formateurs en travail social.

Malgré l'absence de débat collectif à ce sujet, j'ai pu m'apercevoir durant l'enquête que plusieurs de mes collègues formateurs sont sensibles à l'intérêt de l'écriture pour leur pratique professionnelle et s'adonnent d'ailleurs à l'écriture en complément de leur charge de travail conséquente selon leurs dires. Une écriture qui évolue subrepticement à l'écart du collectif de travail et qui est diffusée en dehors de l'établissement de formation. Le questionnement qui guide mon travail de recherche peut être énoncé de la manière suivante : quelles sont les raisons qui conduisent les formateurs à se livrer à ce type de pratique ? Quelle(s) forme(s) cette écriture revêt-elle ? Quel en est le processus ? Quelle est la nature de cette écriture et quel(s) sens a t-elle pour les formateurs ? Pourquoi « partager » son écriture hors de son environnement de travail ? A quoi servent ces productions écrites pour les formateurs d'un point de vue individuel et collectif ? Que révèlent ces productions de la professionnalité des formateurs en travail social ?

SECONDE PARTIE : DES PROFESSIONNALITÉS EN ÉCRITURES

L'organisation et la structuration de cette seconde partie se décompose en trois chapitres qui reflètent la logique de mon enquête de terrain à savoir un premier temps dédié aux parcours des trois formateurs retenus pour l'écriture de ce mémoire, un second temps dédié aux différentes « phases » qui composent l'élaboration des articles des formateurs et un dernier temps dédié à une reprise analytique de l'ensemble des éléments présentés précédemment.

Chapitre I : Parcours d'écrivains¹⁶ : récits d'un rapport biographique à l'écriture

Les récits qui vont suivre sont le fruit d'un travail de transcription des entretiens exploratoires menés avec les formateurs. Le passage de l'entretien au récit dans sa version finale est un exercice complexe d'assemblage, de réorganisation et de reformulation des données. Me concernant, je considère cette étape de l'écriture du mémoire comme assez délicate car je craignais de trahir les propos de mes collègues. Comment restituer fidèlement le discours des enquêtés ? Le passage du dicible au lisible est une forme de traduction et comme le souligne Paul Ricoeur (Ricoeur, 1998), toute traduction est synonyme « trahison ». « *La reconstruction est le chemin de la compréhension* » explique Paul Ricoeur (Ricoeur, 1998, p408). Afin de reconstruire les parcours des enquêtés, j'ai dû prendre le risque de la « trahison » c'est-à-dire apprendre à me positionner et ainsi proposer des interprétations, omettre certains fragments du discours des enquêtés et mettre en valeur d'autres parties utiles à ma démonstration, etc. Mais pour restituer le plus sincèrement possible la parole de mes collègues, j'ai fait le choix de les laisser parler autant que possible comme en témoignent les extraits d'entretiens conséquents qui vont suivre.

1.1 Marguerite, une volonté de ne jamais « lâcher prise »

Marguerite est la seconde formatrice que j'ai interviewée dans le cadre de cette enquête. Éducatrice spécialisée diplômée à l'Ireis de la Loire dans les années 2000, elle a été embauchée en tant que formatrice dans le même établissement en 2014, après y avoir effectué des vacations durant plusieurs années. En complément de sa fonction de formatrice qu'elle exerce essentiellement auprès de la filière des éducateurs spécialisés, Marguerite est

16 J'ai fait le choix de désigner les enquêtés par le terme « écrivain » en référence aux travaux de Roland Barthes, c'est à dire un individu engagé qui entend agir sur le monde. Comme nous pourrions le voir dans la suite de ce travail, les formateurs enquêtés ont recours à l'écriture d'articles comme moyen pour, entre-autres, agir sur leur environnement professionnel.

également en charge de la coordination de la filière des Assistants Familiaux (ASFAM). Marguerite ne faisait pas encore partie de l'équipe des formateurs permanents lorsque j'étais en formation d'éducatrice spécialisée. A mon arrivée à l'Ireis, cette nouvelle collègue m'étant totalement inconnue, nous avons fait brièvement connaissance. Durant une discussion informelle, Marguerite m'apprends qu'elle a publié un article dans la revue « Le Sociographe ». J'ai alors pensé qu'il serait opportun de lui proposer un entretien sans pour autant lui en parler immédiatement. C'est peu de temps après que j'ai décidé de parler de mon travail de recherche à Marguerite. Face à son intérêt pour la thématique de ma recherche, je lui ai proposé de participer à mon enquête. Elle a accepté ma proposition et nous avons convenu ensemble rapidement d'un rendez-vous pour organiser le premier entretien qui a eu lieu dans son bureau qu'elle partage avec une autre formatrice. Je dois avouer que j'avais hâte d'en apprendre davantage sur Marguerite. Nos précédents échanges m'avaient renvoyé l'image d'une formatrice investie et soucieuse de bien faire son travail. Sa bienveillance à mon égard et ses conseils m'avaient beaucoup touché. Lors de notre rendez-vous, j'ai pu découvrir l'environnement de travail de Marguerite : un espace à son « image » soigneusement organisé. Installées toutes deux à son bureau, je me trouve face à Marguerite. Munie de mon téléphone, de ma trame d'entretien et de mon carnet, j'invite Marguerite à me parler de son parcours et de son rapport à l'écriture.

Le besoin de se « recentrer »

Marguerite débute l'entretien en évoquant ses premiers pas dans le monde du travail social : *« J'interviens dans le secteur social depuis que j'ai commencé à travailler, j'ai débuté dans le secteur de l'animation dès l'âge de 16 ans avant de partir faire mes études universitaires en psychologie à Lyon. J'ai continué à travailler en centre de loisirs et puis je suis intervenue auprès de personnes adultes et enfants en situation de handicap IMC¹⁷ via des remplacements. Quand j'ai commencé à être en licence/maîtrise, j'ai travaillé en MAS¹⁸ de manière régulière. Je faisais mon mémoire de recherche sur l'équithérapie dans le cadre de ma maîtrise et il y avait une formation d'équithérapie qui était proposée en interne dans la structure où je travaillais »*. Marguerite prend le temps de me parler plus en détails de son mémoire de maîtrise qui a pu déboucher sur un projet concret : *« A la suite de ma maîtrise en 2004, j'ai proposé un projet d'équithérapie pour quarante-quatre résidents de la structure,*

17 Infirmeries Motricité Cérébrales.

18 Maison d'accueil spécialisée.

avec des prises en charge individuelles et en binôme mais aussi en petits groupes de trois, quatre personnes... Mais avec des objectifs individualisés pour chacun. L'idée était que cela puisse s'inscrire sur du long terme. Le projet a duré un an et malheureusement s'est arrêté faute de financement ». Marguerite évoque avec nostalgie l'interruption définitive de ce projet qui reliait à la fois son expérience de terrain et ses études à l'université et pour lequel elle semble s'être beaucoup investie.

Suite à l'obtention de sa Maîtrise, Marguerite m'explique s'être retrouvée au carrefour de son avenir professionnel. Après une période de réflexion et d'hésitation, elle décide d'intégrer la formation d'éducatrice spécialisée : *« je suis rentrée un an après en formation d'éducatrice. Il fallait que je me recentre sur ce que je voulais faire, continuer psycho, faire éducatrice... ? Comme j'étais quelqu'un qui était plus sur le terrain, dans l'accompagnement auprès des publics, je me suis à nouveau lancée dans les études ici à l'Ireis de Firminy ».* Grâce à la formation d'éducatrice, Marguerite a découvert un secteur d'intervention qui lui était totalement inconnu mais dans lequel elle s'est « retrouvée » professionnellement : *« grâce à la formation, j'ai pu rentrer dans le secteur de la protection de l'enfance. J'ai fait mon stage long en MECS¹⁹ et puis après l'obtention de mon diplôme, on m'a proposé un remplacement à long terme : je suis restée presque quatorze mois en SEMO²⁰. Mon contrat s'est arrêté et puis j'ai travaillé pendant quatre ans en SAO²¹ auprès d'adolescentes. Ensuite j'ai participé à l'ouverture de la nouvelle antenne dédiée à l'accueil d'un groupe transversal six-dix-huit ans. Et puis, j'ai commencé je crois en 2010 ou en 2011 sur les suivis de mémoire d'étudiants éducateurs spécialisés à l'Ireis. Et en 2014, Franz m'appelle pour prendre un remplacement SIC²² d'un groupe d'étudiants. J'ai fait ça pendant six mois en gardant mon activité professionnelle ».* A ce sujet, Marguerite me parle de la nécessité de prendre du recul face au cumul de son activité professionnelle de l'époque et ses vacations à l'Ireis. Une nouvelle fois, elle a éprouvé le besoin de se « recentrer » afin de penser l'orientation qu'elle souhaitait donner à son avenir professionnel : *« il a fallu que je me recentre car à un moment, je ne pouvais plus être en internat à temps plein et être ici, en centre de formation. On m'a finalement proposé un CDD temps plein à l'Ireis et puis deux ans après j'ai signé mon CDI ».* A ce titre, l'embauche de Marguerite illustre le processus de recrutement de l'Ireis que la majorité des formateurs ont

19 Maison d'Enfant à Caractère Social.

20 Service Éducatif en Milieu Ouvert.

21 Service d'Accueil et d'Observation.

22 Suivi Individuel et Collectif.

connu, à savoir cumuler un certain nombre de CDD avant de pouvoir obtenir un CDI. Marguerite a donc fait le choix de quitter un emploi stable et durable pour un nouveau poste dont l'avenir n'était pas immédiatement garanti. Marguerite revient sur la période qu'elle a vécu avant d'être recrutée en CDD à l'Ireis : *« j'ai fait un peu de centre d'hébergement d'urgence auprès de demandeurs d'asile. J'ai ramassé des fruits aussi, le temps de me recentrer. Il fallait que je fasse autre chose que l'accompagnement des publics. C'était une chouette expérience »*. A cette étape de son parcours, cette nécessité de se « recentrer » évoqué à plusieurs reprises durant notre entretien, témoigne du caractère éprouvant de cette période pour Marguerite, dont elle a pu finalement tirer profit en s'enrichissant humainement. La particularité du parcours de Marguerite réside dans le fait qu'elle a toujours articulé plusieurs expériences à la fois : études universitaires et remplacements éducatifs, mission d'éducatrice spécialisée et interventions en tant que vacataires. Cette dynamique de cumul d'expérience certes enrichissante a amené Marguerite à se positionner, faire des choix déterminants pour son parcours.

L'écriture comme une « revanche »

Après m'avoir détaillé la trajectoire qui l'a amené à devenir formatrice, j'incite Marguerite à me parler de son rapport à l'écriture. Elle commence par définir sa façon d'appréhender l'écriture à travers l'anecdote suivante : *« Mon rapport à l'écrit, j'estime qu'aujourd'hui c'est une vraie revanche. Parce que quand j'étais plus jeune, je n'étais pas très forte en français et malheureusement, j'ai eu un prof de français au lycée qui m'a fait comprendre que je ne savais pas écrire. La veille du bac de français, il m'a dit "Marguerite, il faudra que tu te fasses ton propre dictionnaire à toi parce que je ne te comprends pas". Alors que je bossais comme une acharnée pour essayer de faire des dissertations à peu près correctes, mais j'avais des blocages... »*. Je fus alors touchée par les propos de Marguerite. J'avais du mal à comprendre comment un enseignant pouvait s'adresser de la sorte à une élève. *« J'avais une de mes tantes qui m'aidait un peu dans cet exercice parce que mes parents n'étaient pas très forts à l'école. J'étais un peu « autodidacte » dans ces efforts là. Mais avec ce prof de français qui me disait "de toute façon les études supérieures ça ne sera jamais pour toi"... »*. A cet instant de l'entretien, je perçois sur le visage de Marguerite une certaine forme de gravité qui laisse place progressivement à un sourire : *« finalement j'ai eu mon bac de français avec un petit douze ou treize de moyenne (elle rit) et je me suis dit que finalement, ce*

qu'il a dit, cela n'avait pas forcément de légitimité. Donc j'ai continué à m'accrocher, à ne pas lâcher prise. Je suis partie en fac et effectivement, il y avait des choses qui étaient compliquées dans mon rapport à l'écriture parce que malheureusement, il fallait aussi que je paye mes factures pendant que j'étais à la fac. Donc forcément j'avais moins de temps que mes autres collègues pour travailler. C'était plus complexe pour moi mais en tout cas, quand j'arrivais à me mettre au boulot, je voyais que les efforts payaient et que j'arrivais à m'en sortir » .

Écrire en protection de l'enfance : une expérience complexe et enrichissante

Marguerite poursuit le récit de son rapport à l'écriture. Elle insiste sur le rôle de la formation d'éducatrice spécialisée et de son expérience en protection de l'enfance sur sa façon d'envisager l'acte d'écriture : *« la formation m'a permis de désacraliser ce rapport à l'écrit (...) via une écriture simple qui parle de nos expériences (...). Je me suis vraiment éclatée avec la formation (...). Et puis quand j'ai été éducatrice spécialisée, qui plus est en AEMO, le rapport à l'écriture... Très vite, j'ai été mise dans le bain puisque au bout de mon premier mois, il a fallu que je fasse un rapport éducatif sur une famille que je n'avais jamais rencontré à partir des notes de synthèse de mes collègues (...). C'est vraiment un exercice de force que j'ai travaillé dès mes débuts en AEMO. Parce que, quand on fait des propositions de mesure d'accompagnement, on doit pouvoir justifier les choses. C'est une activité dans laquelle j'ai été valorisée par mes responsables et au fur et à mesure des mois et des années de pratique, mes chefs reprenaient très peu de choses de mes écrits »*. Durant notre entretien, Marguerite insistera longuement sur son expérience de l'écriture professionnelle lorsque elle était éducatrice en protection de l'enfance en évoquant la situation suivante : *« quand j'étais en AEMO, j'ai accompagné une maman avec sa petite dans le cadre d'une mesure judiciaire. C'était une relation fusionnelle, presque extrême. (...) Il y avait des visites médiatisées qui devaient se faire pour qu'elle puisse voir son père mais c'était impossible. C'était impossible à gérer, cela se faisait dans une violence, une colère terrible. La gamine hurlait lorsqu'on essayait de la décrocher de sa mère. C'était des séquences vraiment violentes alors le juge des enfants avait demandé une mesure. C'était une situation vraiment très complexe. (...) Quand il a fallu faire le rapport au terme d'un an d'accompagnement, c'était vraiment compliqué parce que j'avais l'impression d'être tiraillée et accaparé dans les filets de cette mère (...). Et cela a été très douloureux de rendre compte de l'accompagnement. Mais ma*

force a été de faire parler les usagers, de dire grâce à des faits très concrets, combien de fois j'ai pu rencontrer la petite et dans quelles circonstances, comment je rencontrais cette maman, qu'est-ce qu'elle pouvait me dire, idem pour le papa (...) J'ai été très malmenée parce que c'était une situation familiale où les deux parents étaient armés d'avocats 'requins', avec une protection juridique plutôt aiguisée. (...) Je me suis sentie mise à nue dans mon rapport. On venait sortir des mots, des bouts de phrases du rapport, sorties de leur contexte... C'est devenu compliqué. A un moment, j'ai eu peur de perdre mon diplôme d'état nouvellement acquis mais cela n'a pas été le cas. Cela a vraiment été un exercice de force qui m'a encore plus alerté sur la vigilance nécessaire de l'écriture ». Dans sa façon de parler de cette situation, on comprend à quel point cette expérience a pu être complexe pour Marguerite. Les mots employés illustrent la position difficile dans laquelle elle s'est retrouvée lorsqu'elle a du rendre compte par écrit de son accompagnement. Un moment qui a semble-t-il renforcé ses compétences, ses convictions et son éthique professionnelle. Marguerite explique à ce sujet que l'équipe fut une ressource importante dans le cadre de sa pratique en protection de l'enfance : « l'écriture sur le terrain n'est pas simple surtout quand on est pris dans des enjeux affectifs (...). Moi ce qui m'aidait, c'était de travailler avec mes collègues : chaque référent était en charge du rapport éducatif de l'enfant et on essayait sur la fin de faire une écriture croisée à deux. Ce n'est pas simple d'écrire un rapport à quatre mains, parce que l'on a pas le même style d'écriture mais cela permettait de vraiment de nuancer et d'être plus précis aussi, dans ce qu'on pouvait rendre compte de l'accompagnement des enfants, pour pouvoir argumenter nos propositions ». Il est intéressant de noter ici comment l'acte d'écriture, évoluant dans un cadre soumis à certaines contraintes, a permis à Marguerite de s'inscrire dans son équipe de travail.

A ce sujet, elle me raconte la façon dont elle utilisait le cahier de liaison lorsqu'elle était éducatrice : « j'ai eu la chance de passer par des structures où le rapport à l'écriture était fortement sollicité par le cahier de liaison. Je faisais partie des éducs' qui écrivaient le plus, ce n'est pas toujours apprécié par l'ensemble des collègues mais... (elle rit). (...) Après il y a un accordage d'équipe à trouver sur cet outil là qui était un peu fourre-tout à l'époque, mais cela nous permettait d'être... dans une libération de l'écriture. Nous n'avons jamais été jugé par notre chef. On a pu mettre des petites doses d'humour ou d'ironie sur l'accompagnement des jeunes (...) du genre « ce jeune a encore oublié le chemin de l'école ce matin » pour ne

pas écrire « il a encore été absent au collège ». (...) On s'était même amusé à faire un cahier des 'boulettes' que ce soit du côté des enfants ou des éducateurs, tout le monde était logé à la même enseigne ! Des phrases du jour qui faisaient rire tout le monde ou les conneries qu'on avait dit ou les anecdotes qui étaient retracées dans ce petit cahier... On a essayé en collectif de désacraliser cet écrit, de ne pas être juste dans une écriture rébarbative de simple retranscription ou description de notre quotidien ».

Une écriture dactylographiée et progressive... sans oublier la lecture !

Comment Marguerite écrit-elle maintenant qu'elle est formatrice en travail social ? « Quand j'écris, c'est souvent à l'instinct. (...) J'écris beaucoup sur l'ordinateur, je fais très peu de brouillon. Je n'en fais pas ou quasi pas. Quand je fais des brouillons, je mets des titres mais après, le passage à l'écriture se fait directement. (...) Parce que j'ai appris à me faire confiance dans ce passage à l'écriture et maintenant j'arrive à retravailler directement les choses sur l'ordinateur. (...) C'est vraiment une écriture par palier, avec plein de petites étapes de relecture et il y a la dernière lecture globale. (...) Je me relis beaucoup et après je modifie des choses, mais tout passe par l'ordinateur car j'écris très mal à la main donc... Même moi parfois, j'ai du mal à me relire donc l'ordinateur simplifie beaucoup les choses. (...) L'écriture ici est perpétuelle, les préparations de cours, les retours qu'on peut faire aux étudiants, les évaluations, les accompagnements... Après sur tout ce qui est mise en écriture ici à l'Ireis, je suis pas dans une écriture littéraire, je ne rédige pas en fait, c'est plutôt sous forme de plans ou points clés (...). Je travaille essentiellement au bureau parce que si je dois être à la maison, il ne faut surtout pas qu'il y ait les enfants parce que sinon ce n'est pas possible, ce n'est pas compatible parce qu'ils décident toujours que ce jour-là, on ne fait pas la sieste et on va embêter un peu plus maman pour lui laisser moins de temps (elle rit). Donc ma protection, c'est de venir travailler ici pour faire ce que j'ai à faire, j'arrive à gérer le brouhaha (...). J'ai pris des habitudes quand je prenais les transports en commun et que je lisais dans les trains, qui m'ont permis aussi d'arriver à travailler dans le bruit et à me mettre aussi dans une bulle même s'il y a beaucoup de bruit. Mais il ne faut pas que je sois trop fatiguée pour faire cet exercice là car si je cumule de la fatigue physique, cela me demande beaucoup d'attention (...) ». Il me semble opportun de demander à Marguerite la place de la lecture dans sa façon d'appréhender l'acte d'écriture. Elle m'explique que la lecture lui a permis de dépasser certaines de ses difficultés à l'écrit lorsqu'elle était plus jeune et souligne

l'importance de continuer à lire pour sa pratique de formatrice : *« cela m'aide beaucoup. Tout le travail que j'ai fait sur les écueils que je pouvais avoir est beaucoup passé par des temps de lecture, c'est une évidence. Après les lectures que je peux faire maintenant sont très ciblées par rapport à mon travail, je ne lis plus pour le loisir (...) Et puis avec deux enfants en bas âge, cela reste compliqué d'avoir du temps pour se mettre dans un roman et de prendre plusieurs heures à bouquiner. Et je le vois, quand je lis trop d'écrits d'étudiants et moins d'ouvrages, mon rapport à l'orthographe... Et bien, je recommence à faire des fautes alors que je n'en faisais plus ! (...) Si je prends moins le temps de lire que ce soit des ouvrages ou des articles pour préparer mes plans de cours et bien, j'ai vraiment une perte »*.

S'organiser face à la « pressurisation »

Salariée depuis quelques mois à l'Ireis au moment de notre entretien, je ne peux m'empêcher de me demander comment Marguerite s'organise pour écrire. Ayant souvent entendu plusieurs de mes collègues pointer la « hiérarchisation » nécessaire de leurs diverses tâches au détriment du travail de réflexion et d'élaboration, j'interroge Marguerite à ce sujet : *« cette question du temps est propre à chacun et nous n'avons pas toujours l'impression d'avoir le temps pour faire les choses, on est pressurisé. (...) Après je pense que la question de l'urgence de l'écrit, on peut la gérer, je l'ai vu sur le terrain quand j'étais éduc' et je le vois ici aussi, on doit s'organiser dans notre travail, anticiper les choses (...). Je pense que c'est un rapport que tout à chacun a à l'écriture, on peut toujours dire qu'on a pas le temps... On a toujours des excuses en fait. Que ce soit professionnellement ou personnellement. C'est quelque chose qui me parle énormément cette question du temps, encore plus depuis je suis arrivée à l'Ireis parce qu'ici, visiblement on a jamais le temps de rien faire. On a un confort de travail qu'il faut gérer parce qu'il y a des moments où on est pressurisé et puis des moments où on peut avoir des phases de travail, des vrais temps de préparation (...) »*. Tout en poursuivant son propos, Marguerite me montre un petit papier affiché sur le mur à droite de son bureau. Il s'agit d'un proverbe du poète Jacques Prévert : *« le temps mène la vie dure à ceux qui veulent le tuer »*. Elle le lit à voix haute avant d'ajouter : *« ça me fait violence des fois, les gens qui sont toujours en train de dire 'on a pas assez de temps, on a pas assez de cadre pour faire ce travail'. Pour moi c'est une question d'organisation (...), c'est comment négocier les choses (...) Parce qu'on peut attaquer le cadre institutionnel et dire que l'institution ne laisse pas de temps pour écrire, sauf que ce n'est pas parce qu'on nous donne le temps qu'il est forcément*

adapté à notre réalité du moment de l'écriture ». La vision de Marguerite sur le fonctionnement de l'institution et sa façon d'y prendre place semble influencée par son parcours personnel. Ses propos font écho à un sens de l'effort et une volonté de se surpasser afin de parvenir au bout des choses.

Le challenge de la publication pour faire ses preuves face à ses collègues

Durant notre entretien, je m'aperçois que Marguerite n'a pas évoqué ses productions écrites dont notamment son article publié dans la revue « Le Sociographe ». Je l'invite à m'en dire plus à ce sujet : *« La publication c'était le nouveau challenge. Il y avait eu un appel à auteur sur la thématique de l'errance. Ayant accompagné pendant plusieurs années des adolescentes complètement explosées sur le SAO, cela me parlait. Quand N. m'en a parlé, je me suis dit "oui, j'ai plein des situations qui me viennent en tête". L'idée, c'était de partager des situations vécues de l'éducatrice que j'ai été avec des analyses de mon côté de formatrice. Je voulais faire un texte pragmatique pour essayer de rendre compte de différentes formes d'errance à travers trois situations d'adolescentes et comment en tant qu'éducateur spécialisé on peut accompagner ces publics qui nous échappent. Cela a été compliqué car cela faisait un an que j'étais arrivée en tant que formatrice et quand on arrive en tant que nouveau formateur, il faut se remettre au goût du jour. Donc j'ai dû potasser des bouquins, revoir mes supports de cours... Et il y a eu cette écriture qui s'est rajouté (...). Je me suis retrouvée à gérer mon truc dans l'urgence mais finalement ça s'est fait. Avec des petites corrections apportées sur l'écrit mais finalement sur le fond pas grand-chose. C'est plus sur la forme (...). Pour moi c'est une revanche personnelle de pouvoir mettre à l'écrit ma pratique. J'aimerais pouvoir me mettre plus à l'écriture... Mon objectif, mais il faut que j'ai le temps, ce serait de pouvoir écrire un bouquin sur le travail de l'éducateur spécialisé en MECS (...)* ».

« Challenge », « Revanche personnelle ». Je retrouve là la détermination de Marguerite. Quelles ont été ses motivations pour écrire son article au-delà de sa volonté de partager sa pratique ? *« Pour moi, c'était vraiment dans un souci de partage. De montrer que j'avais un cerveau accessoirement. Si je suis là en tant que formatrice aujourd'hui, ce n'est pas pour rien, c'est aussi parce que j'ai quelques compétences. Et c'était aussi du côté de mes collègues, pour pouvoir dire : 'voilà il y a des choses que je peux être capable de faire même si je suis jeune professionnelle, jeune formatrice'. Et un peu quelque chose de l'ordre de faire*

ses preuves je crois. Et de voir aussi le regard des collègues changer mais en même temps, cela n'a pas modifié grand-chose par rapport à ça ». L'arrivée de Marguerite parmi l'équipe des permanents a-t-elle suscité certaines réactions ? A ce sujet, Marguerite explique : *« pendant ma première année à l'Ireis, j'ai quand même été relativement malmenée par certains de mes collègues qui ne légitimaient pas ma place ici. Je peux le dire ouvertement, j'en ai échangé, ce n'est pas un secret d'état. Souvent A. a eu des retours de certains collègues venant se plaindre parce que je faisais trop de bruit. J'ai essayé de changer un peu les habitudes et que forcément les anciens collègues, qui faisaient bien leur boulot mais qui ne voulais pas trop être bouleversés dans leurs pratiques... Comme je suis d'un tempérament un peu fort, je disais 'on n'est pas obligé de se reposer sur nos lauriers, on peut aussi faire les choses et travailler en collaboration'. Sauf que chacun ici travaille un peu dans sa bulle, dans son bureau, sur ses cours et que le travail collaboratif est quand même compliqué à mettre en œuvre, ça perdure encore d'ailleurs, on est bien d'accord... (elle rit) ».* Je vois très bien ce dont Marguerite parle. Depuis mon arrivée en tant que formatrice, je constate un fonctionnement de travail particulier, beaucoup plus cloisonné que je ne le pensais. Le collectif de travail semble dispersé et les formateurs travaillent en « vase clos ». Malgré tout, certaines collaborations ponctuelles sont possibles en fonction des affinités et des opportunités.

Formatrice ou éducatrice ?

Marguerite m'explique que ses compétences pour élaborer des écrits professionnels ont rapidement été mises à profit une fois recrutée comme formatrice à l'Ireis : *« quand je suis rentrée à l'Ireis, on m'a proposé de m'inscrire sur la formation continue sur les écrits professionnels avec Virginie parce qu'elle était débordée. Pour le coup, c'était quelque chose qui me parlait parce que le rapport à l'écriture, encore plus aujourd'hui dans le travail social, on ne peut plus passer outre. Le poids de nos mots et de ce qu'on va dire dans nos rapports et nos propositions, a une incidence sur les vie des personnes que l'on accompagne... ».* En l'écoutant, je remarque que lorsque Marguerite me parle de sa pratique de formatrice, elle parle également d'elle en tant qu'éducatrice spécialisée. Elle continue en insistant sur sa volonté de transmettre les acquis de son expérience de terrain concernant l'écriture professionnelle : *« je pense que l'on a une grande responsabilité dans nos écrits qui se trouve dans le fait de devoir rendre compte de notre travail aux personnes qu'on accompagne (...).*

On a aussi une responsabilité de ne pas écrire d'une manière trop complexe car on a un vocabulaire social qui est quand même particulier et les personnes n'ont pas toujours accès à ces mots-là (...). En tout cas c'est le leitmotiv que j'essaie de faire passer aux étudiants quand on travaille sur l'étude de situation²³: ce n'est pas juste un travail d'étudiant scolaire, il faut aussi montrer le professionnel que vous pouvez être, comment vous écrivez sur les publics que vous accompagnez, comment vous pouvez faire vos analyses de votre place de futur éducateur spécialisé ». On comprend ici à quel point le parcours professionnel de Marguerite et les événements qui l'ont jalonné l'ont amené à développer diverses capacités et compétences qu'elle mobilise en tant que formatrice aujourd'hui.

Cet entretien a duré au total un peu plus d'une heure. Une fois l'enregistrement vocal coupé et l'entretien « officiellement » terminé, Marguerite et moi avons poursuivi notre discussion. Elle m'a ainsi confié quelques conseils afin de m'aider à prendre mes marques en tant que nouvelle formatrice. Elle a également pu m'évoquer son envie d'obtenir son Master 2. Il me semble que Marguerite a « joué le jeu » durant ce premier entretien. Ce qui n'était pas mon impression à l'issue de notre entrevue. Le caractère parfois très concis de ses propos m'a conduit à relancer à de nombreuses reprises la conversation. A l'issue de notre rencontre, je craignais que le contenu de ce premier entretien ne soit pas assez riche pour ma recherche. Or, Marguerite a partagé des fragments de vie douloureux et des anecdotes très personnelles. Son « franc-parler » m'a ouvert des pistes de réflexion que je n'avais pas encore envisagé concernant le rôle des formateurs dans le fonctionnement de l'institution.

1.2 Franz, une dualité permanente

Franz est le troisième salarié de l'Ireis de la Loire à avoir accepté de participer à mon enquête. Après avoir exercé comme éducateur spécialisé durant environ huit ans auprès de jeunes dits « délinquants », Franz est aujourd'hui salarié à l'Ireis depuis plus de dix-huit ans. En complément de sa fonction de formateur auprès des étudiants en travail social et des professionnels sur le terrain, Franz est également responsable pédagogique de la filière éducative pour l'ensemble des sites de l'Ireis. Il cumule cette responsabilité avec la référence de la filière des éducateurs spécialisés pour le site de la Loire. Franz est à quelques mois de la retraite au moment de notre premier entretien. Durant mes études à l'Ireis de la Loire, je n'ai

²³ « L'étude de situation » est l'une des épreuves qui valide le Domaine de Compétence 2 du DEES. Cette épreuve mobilise entre-autres, la capacités des candidats à élaborer des écrits professionnels.

côtoyé Franz que de façon ponctuelle dans le cadre de brefs échanges ou lors de rares cours avec l'ensemble de ma promotion. Franz faisait partie des formateurs pour qui j'avais de la sympathie mais que je ne connaissais pas vraiment. Suite à l'obtention de mon diplôme d'éducatrice spécialisée, ce dernier a fait appel à moi pour des vacances ponctuelles pour le site de la Loire avant de me proposer d'intervenir sur le site de l'Ain de façon plus régulière. En outre, c'est entre autres grâce à son appui que j'ai pu obtenir mon poste de formatrice permanente à l'Ireis de la Loire. N'ayant jamais vraiment eu l'occasion de faire plus ample connaissance et Franz étant sur le point de partir à la retraite, ma démarche d'enquête m'a semblé être un moyen intéressant afin d'en apprendre plus sur son parcours, son expérience de terrain, son vécu de formateur, etc.

Je savais que Franz était férù de littérature et de philosophie mais je n'avais pas connaissance d'une quelconque pratique d'écriture, régulière ou ponctuelle. Je ne savais pas non plus qu'il avait publié des articles. C'est grâce à une discussion informelle durant laquelle Franz m'a questionnée au sujet de l'objet de mon Master que j'ai appris qu'il avait un projet de livre basé sur son expérience d'éducateur spécialisé auprès de mineurs dits « délinquants », retranscrite dans un journal de bord. Après l'avoir questionné sur ses pratiques d'écritures, j'ai proposé à Franz de participer à mon enquête. Franz ayant besoin de se sentir en confiance pour partager son expérience de l'écriture, j'ai pris le temps de le rassurer en lui rappelant l'objectif de ma démarche, à savoir comprendre le sens qu'il donne à l'écriture et non pas évaluer ou juger ses productions ou sa façon d'écrire. Après quelques questions complémentaires, Franz a accepté ma proposition et nous avons fixé une date pour le premier entretien. Contrairement à ce que nous avions prévu, l'entretien s'est déroulé dans mon bureau, celui de Franz étant occupé par sa collègue finalement présente ce jour-là. Le formateur avec qui je partage mon espace de travail étant à l'extérieur pour la journée, j'ai donc proposé à Franz d'utiliser mon bureau. Muni d'un café, Franz s'installe sur la chaise habituellement réservée aux étudiants. Quant à moi, je prend place face à lui. Cette configuration n'était pas celle que j'avais envisagée pour ce premier entretien avec Franz : j'étais alors à ma place de formatrice tout en tenant le rôle d'enquêtrice. Mais cette configuration d'entretien n'a pas eu de répercussions notables sur le déroulement de l'entretien.

Un parcours militant marqué par le besoin de « trouver » sa propre voie

Souriant et installé de façon détendue, Franz débute l'entretien en me parlant de son environnement familial : *« je suis issu d'un milieu un peu "bâtard". Du côté de mon père, je suis issu d'un milieu d'universitaires, de médecins, etc. Mon frère est universitaire... Et du côté de ma mère, c'est plus un côté ouvrier, autodidacte, mon grand-père maternel était un anarchiste qui faisait les grilles de mots croisés dans le Monde »*. Franz a pris place au sein de cet environnement qu'il qualifie *« d'hybride »*, se sentant plus proche du côté *« ouvrier »* de sa famille qu'il considère comme le plus enrichissant malgré la faible reconnaissance sociale attribuée à ce milieu : *« cela m'a toujours étonné et je l'ai vu dans mon histoire personnelle avec mon grand-père anarchiste et mon grand-père universitaire qui enseignait à la Sorbonne. L'un était reconnu socialement et pas l'autre. Alors que finalement pour moi, le plus intéressant n'était pas celui qui était le plus reconnu socialement »*. Franz poursuit son propos en me racontant son parcours depuis ses années de lycée, période marquée par son engagement politique et l'interruption de ses études avant de passer son Baccalauréat : *« Mon parcours est assez atypique, éclectique. Au lycée, je suis parti en milieu de terminale car à cette époque, j'étais militant politique d'extrême gauche. J'étais dans une démarche "ouvriériste", je voulais entrer dans le monde du travail. Je suis donc rentré comme cheminot au mois de novembre de l'année de ma terminale, je n'ai pas passé mon bac. J'ai fait une année comme cheminot avant d'avoir l'opportunité d'entrer dans l'armée puisqu'il y avait encore le service militaire à l'époque. Et comme j'étais militant, (...) j'étais fiché au niveau politique. J'ai donc fait une année à l'armée où j'ai monté un comité de défense des appelés. J'ai été suspecté puis arrêté : je suis passé au tribunal permanent des forces armées mais ils n'ont rien pu faire parce que j'avais été préparé à diffuser des tracts clandestinement sans me faire attraper. Quand j'ai quitté l'armée, j'ai été travailler sur des plateformes pétrolières. J'étais encore dans une dynamique politique à ce moment-là. C'était au début des années 1980, les élections présidentielles se profilaient. Quand Mitterrand est arrivé, j'ai pris un peu de recul car je tournais un peu en rond (...) »*. Face à la diversité de ses expériences et l'omniprésence de l'engagement politique dans son parcours, Franz m'explique avoir eu besoin de faire le point concernant son avenir et la place qu'il souhaitait accorder au militantisme. Dans les années 1980, il a donc fait le choix de reprendre ses études : *« j'avais un manque de savoir, j'ai donc repris mes études. Dans un premier temps, j'ai fait une formation d'éducateur sportif et ensuite, j'ai passé un professorat adjoint d'EPS. Puis, j'ai*

travaillé dans la rééducation physiologique avec des kinés pendant sept ans. J'ai ensuite eu le sentiment d'avoir fait le tour de la question... J'ai eu l'occasion à cette époque d'intervenir bénévolement dans un centre social, je m'occupais de gamins, plutôt dans un encadrement sportif. Dans l'armée, il faut savoir que j'étais avec des appelés qui avaient de grosses difficultés scolaires, je faisais de l'aide scolaire, du soutien au français, etc. J'avais un peu une vocation sociale. Et je me suis dit, pourquoi pas faire un travail d'éducateur ? Car je connaissais des éducateurs avec qui j'ai accompagné bénévolement des jeunes au centre social ».

L'attachement au « terrain »

Franz poursuit en me racontant ses débuts professionnels dans le secteur du travail social auprès de jeunes dits « délinquants » : *« j'ai travaillé pendant huit ans comme éducateur spécialisé. Au départ, je n'étais pas éducateur spécialisé diplômé puisque mon diplôme d'éducateur sportif me permettait d'intervenir et d'être reconnu dans le cadre de la convention soixante-six. (...) Mais j'ai quand même souhaité faire ma formation d'éducateur spécialisé : je l'ai payé par mes propres moyens et je l'ai fait sur mon temps personnel. Je travaillais à l'époque dans un foyer éducatif qui accompagnait des adolescents délinquants, c'était une alternative à l'incarcération avant la création des CER et des CEF²⁴ ». A ce sujet, Franz m'explique son choix d'intervenir auprès d'un tel public : « j'ai toujours eu un lien très fort avec la question de la délinquance puisque moi-même, j'étais un peu identifié comme un délinquant politique (...) je me suis toujours posé la question: si je n'avais pas eu cet engagement politique, il y aurait eu de grandes chances pour que je sois confronté à des tentations dans ce genre là... Il n'y a jamais de hasard. Et c'est la raison pour laquelle, je me suis orienté auprès de ce public ».*

Franz m'explique ensuite les circonstances de son embauche comme formateur à l'Ireis de la Loire : *« celui qui m'accompagnait pour mon mémoire en formation était le directeur général de l'institut. Un an et demi après être sorti de formation, il m'a appelé en me proposant d'être formateur. Je n'étais pas du tout dans cette perspective là et puis finalement j'ai accepté ».* Tout comme Marguerite, Franz a donc été embauché comme formateur dans l'établissement de formation au sein duquel il a obtenu son diplôme d'éducateur spécialisé. Franz me précise

24 Centre Éducatif Renforcé (CER) et Centre Éducatif Fermé (CEF).

qu'il a tenu à poursuivre ses études parallèlement à son travail de formateur : *« je suis donc rentré comme formateur et j'ai fait un Master 2 à Grenoble, en management des politiques sociales avec une approche sociologique. C'était une fusion à l'époque de deux cursus: un plus orienté vers le secteur social et l'autre, plus lié à Sciences Po »*. Quatre ans après son recrutement en tant que formateur, Franz va devoir de nouveau faire un choix pour son avenir face à une proposition d'évolution de carrière. Franz m'explique que, tout comme lors de son embauche en tant que formateur, il ne s'attendait pas à une telle « opportunité » et c'est avec hésitation qu'il a pris sa décision : *« j'ai été formateur de 2000 à 2004 et en 2004, le directeur général m'a demandé de prendre la responsabilité pédagogique de la filière des éducateurs spécialisés car le responsable pédagogique de l'époque avait démissionné en milieu d'année. C'est quelque-chose que je ne voulais pas faire parce que je n'étais pas du tout dans cette optique là, je voulais rester formateur. Mais face à l'insistance du directeur général et face à la situation difficile dans laquelle étaient les étudiants, j'ai accepté. J'ai quand même précisé au directeur général que le poste que je prenais ne m'intéressait pas vraiment et que si je ne faisais pas l'affaire, ils étaient tout à fait en droit de ne pas me garder »*. Depuis, malgré ses doutes, Franz a conservé cette nouvelle fonction. Néanmoins, il souligne durant l'entretien sa volonté de l'époque de maintenir un lien avec le terrain : *« le deal, c'était de ne pas rester uniquement dans le cadre de la formation mais d'être en immersion sur le terrain car cela me manquait beaucoup. (...) A l'époque, il y a eu une expérimentation nationale auprès des CER. Il y avait beaucoup de salariés non diplômés dans ce type d'établissement. J'ai donc mené une enquête avec le directeur général et le sociologue qui était là à l'époque. Au total, j'ai fait huit ans d'immersion sur le terrain dans le cadre de la formation continue. (...) J'ai été six ans au CER de Montélimar et ensuite il y a eu un travail de recherche pendant deux ans au CEF de Valence. Dans ce cadre là, j'étais formateur, responsable pédagogique et aussi en immersion une semaine par mois. Et quand je revenais au centre de formation, cela me permettait de faire le lien entre ce que je pouvais dire sur la question de la délinquance et ce que j'éprouvais face à la réalité de terrain »*.

A ce sujet, Franz me fait part d'un questionnement récurrent dans le cadre du métier de formateur : *« je me suis toujours demandé qu'en était-il de ma légitimité si je parlais des délinquants tels que je les avais connu il y a vingt ans face à des étudiants qui étaient confrontés à des jeunes avec des problématiques différentes ? J'ai toujours été convaincu*

qu'un formateur devait avoir un pied sur le terrain. En tout cas, c'était ma perception de l'époque. Je n'en fais pas un impératif pour tout le monde car nous ne sommes pas tous construits de la même manière, mais j'ai toujours eu un rapport pragmatique à cette question là, je pense que si on veut garder une expertise, il faut avoir un lien entre la réalité du terrain et les questionnements généraux qui peuvent avoir lieu (...) ». Il est intéressant de voir ici à quel point le lien au terrain reste encore aujourd'hui une source d'interrogation pour Franz, à quelques mois de la retraite. Il est également important de souligner la tension présente entre l'attachement de Franz à sa pratique de travailleur social et son inéluctable éloignement du terrain en tant que formateur. Cette tension est perceptible à plusieurs moments de l'entretien, notamment lorsque Franz m'explique se considérer aujourd'hui comme « *un éducateur avant tout* » malgré ses dix-huit années d'expérience en établissement de formation.

Une appétence pour la littérature pour développer le goût de l'écriture

Suite à la présentation de son parcours, formulée de façon très prolixe, j'invite Franz à m'en apprendre davantage concernant son rapport à l'écriture : « *j'ai toujours eu une forme de frustration de pas avoir continué les études. Parce que j'étais passionné de littérature. Il se trouve que j'ai une grande chance parce que j'ai rencontré des profs de français assez exceptionnels. Dès le secondaire, j'ai eu la chance d'avoir un prof de français qui était un ami personnel de Jean-Paul Sartre (...). Et les cours de français qu'il faisait étaient très particuliers parce qu'il allait souvent à Paris voir Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir. Et quand il revenait, il nous racontait son week-end. J'ai alors développé une forme d'appétence à la littérature par ce biais là. Et aussi grâce à un autre concours de circonstance : quand je suis rentré en seconde, j'ai monté un ciné-club car j'étais assez intéressé par le cinéma d'après-guerre et j'avais la chance d'habiter à proximité d'Omonville-la-Petite où habitait Jacques Prévert. Et j'ai eu l'occasion de le rencontrer. On est allé le voir pour savoir s'il accepterait de participer à un "ciné-club-débat" pour parler de son expérience de scénariste et il a accepté ! C'était en 1974 ou 1975, quand j'étais en seconde. Et le fait de rencontrer un personnage très atypique comme lui... (...). Prévert a vraiment une profondeur dans sa façon d'écrire... Et donc tout cela cela m'a amené à m'intéresser à cette question de l'écriture. J'ai eu un rapport à la lecture d'abord et à l'écriture par la suite. A l'époque, j'étais un peu "jusqu'au-boutiste". Mon premier bouquin je m'en souviens, c'était la "Bête humaine" de Zola. J'ai alors pris la décision de lire toute la famille des "Rougon-Macquart". J'ai lu*

ensuite Jean-Paul Sartre, Boris Vian, Raymond Queneau, etc. J'ai lu peu d'auteurs finalement mais je les ai lu pleinement, parce que je fonctionne de cette manière-là, j'ai besoin d'aller jusqu'au bout des choses. Et même en ayant quitté le lycée, quand j'étais militant politique, on devait lire et faire des rapports de ce qu'on lisait. J'ai donc toujours eu un lien à la question de la lecture et ensuite de l'écriture ». Ces rencontres marquantes et les lectures politiques ont tout d'abord amené Franz à développer un goût prononcé pour la lecture pour ensuite s'intéresser davantage à l'écriture. Franz m'explique à ce sujet que son rapport à la lecture est propre à son époque, période dépourvue des technologies que nous connaissons aujourd'hui : « chez-moi à l'époque, il n'y avait pas de télé ou de portable. Quand j'étais jeune, la seule négociation avec mes parents pour laisser la lumière allumée le soir, c'était de lire. Donc je m'obligeais à prendre un bouquin et finalement, j'ai fini par vraiment me mettre à lire alors qu'au début c'était une stratégie de contournement. Je pense que ce bain culturel m'a amené à avoir un rapport la lecture qui est lié à ma génération ».

Franz partage une anecdote de jeunesse marquante relative à une première expérience d'écriture : *« quand j'étais jeune lycéen, avec trois amis, on avait créé un groupe qui s'appelait le "Bryan Ferry fan-club" en référence au chanteur de l'époque et on avait chacun un pseudo. On a beaucoup écrit à cette époque... J'ai tout gardé car je suis l'archiviste du groupe. C'était une écriture un peu surréaliste, on était beaucoup influencé par ce mouvement à l'époque et quand je relis ce qu'on écrivait, je trouve ça pas si mal finalement... (...) On s'est connu il y a plus de quarante ans et nous sommes toujours en lien. Et pas plus tard que l'année dernière, quand je suis allé à Cherbourg les voir, j'ai fait la transcription sur ordinateur de tous nos écrits de l'époque : on rendait compte de ce que l'on vivait dans les années 1970, on parle de politique, de sexualité, des femmes, de nos préoccupations d'ados quoi. (...) On a énormément écrit, j'ai mis un an à retranscrire tout ça, j'en ai deux cartons pleins ! On se réunissait une fois par semaine dans une chambre, le jeudi après-midi parce qu'on avait pas école et on refaisait le monde. (...) Cela a duré de la seconde, la première et le début de la terminale car je suis parti après... Et j'en ai fait un recueil, que j'ai remis à mes collègues pour fêter nos quarante ans de création de groupe. Cela peut paraître anecdotique mais ce n'est pas anodin pour moi. (...) Et je trouve que s'il y a quelque-chose à garder de l'écriture, c'est plus ça que d'aller faire un article. C'est ça mon rapport à l'écriture (...) ».* Malgré l'interruption de sa scolarité et les regrets liés à son départ, les traces écrites de ces

moments ont permis à Franz de maintenir un lien avec ses camarades d'écriture et de faire vivre les souvenirs d'une amitié solide dont Franz semble être fier.

Le journal de bord pour enrichir sa pratique de terrain

Curieuse d'en apprendre plus sur les pratiques d'écriture de Franz dans le cadre professionnel, je l'incite à développer son propos : *« je dirais que dans mon parcours, je n'ai jamais autant peu écrit que depuis je suis formateur, cela peut paraître paradoxal mais c'est une réalité. Pour moi l'écriture qui a été la plus régulière et la plus intense, c'est ce que j'ai fait quand j'étais éducateur. J'habitais à une quarantaine de kilomètres de mon lieu de travail et quand je rentrais du boulot, comme c'était assez violent, j'avais besoin de décompresser. Alors, j'avais mis en place une technique... Il n'y avait pas les dictaphones à l'époque, c'était encore le magnétophone. Pour pouvoir faire un sas de décompression face à ce que je vivais de façon intense avec les gamins où il y avait beaucoup de violence, je mettais mon magnétophone sur le siège avant passager de ma voiture et je m'enregistrais sur ce que j'avais ressenti de la journée, sur ce qu'il s'était passé avec les jeunes, etc. Et à l'époque je travaillais avec une journée coupée en trois: je faisais le lever le matin, je revenais pour le repas du midi et je refaisais la soirée de 16h jusqu'au soir. Et comme j'avais du temps entre chaque prise de poste, je partais systématiquement à la médiathèque et je faisais la transcription de tout ce que j'avais enregistré. Et j'ai tenu un journal de bord comme ça pendant sept ans. Cela m'a permis de comprendre que la violence de ces jeunes était exacerbée par les modes d'accompagnement, qu'elle était d'ordre institutionnelle ». Le travail de mise en écriture de sa pratique professionnelle durant sept années a permis à Franz de faire face à la complexité du quotidien auprès des jeunes, de questionner sa pratique professionnelle et ainsi développer de nouvelles compétences. Il souligne qu'il conserve encore aujourd'hui une trace de cette écriture qu'il souhaite mobiliser dans le cadre de l'écriture d'un livre : *« j'ai un projet de faire un bouquin sur "que sont-ils devenus" mais sous la forme d'un journal de bord. J'ai des vignettes cliniques issues de mon journal de bord. (...) J'ai repris contact par les réseaux sociaux avec des anciens jeunes que j'ai accompagné. Maintenant, ils ont la quarantaine et je suis en train de croiser ce qu'ils pouvaient me dire quand je les accompagnais et ce qu'ils me disent aujourd'hui. Quand je leur demande "qu'as-tu retenu de ton placement en foyer avec nous?", je suis assez sidéré de voir l'écart qu'il peut exister entre ce que nous pensions à l'époque en tant que professionnels et ce que les jeunes**

retiennent de nous. J'ai un exemple qui est assez flagrant: il y a un jeune dont j'étais référent, qui avait commis des actes de violence assez forts, (...) c'était quelqu'un avec qui c'était très compliqué. Mais on a fait des choses assez extraordinaires tous les deux comme l'ascension de l'Atlas marocain, etc. Il y a un an et demi, il m'a dit "ce que je retiens de toi, c'est le jour où on est allé au tribunal ensemble, je me rappelle quand tu m'as fait rentrer chez-toi, il y avait tes enfants et on a mangé des pâtes ensemble". Pour lui ça a été quelque-chose de très fort alors que pour moi, j'avais oublié. Cela m'a sidéré ! (...) Pour moi, ce qui est de l'ordre de l'anecdotique relève en fait de l'essentiel et du déterminant pour lui. Je trouve ça très important. Et c'est ça, l'avantage de l'écriture, c'est la trace ! ». Cette dernière anecdote illustre à mon sens la « démarche » dans laquelle s'inscrit Franz à travers son projet de livre. Cela l'amène à requestionner sous un angle nouveau son expérience d'éducateur spécialisé grâce à une relecture *a posteriori* de sa pratique professionnelle de terrain en prenant appui sur le contenu de son journal de bord, rédigé il y a presque vingt ans.

Écriture désincarnée contre écriture incarnée

Durant l'entretien, je me rends compte que Franz ne m'a quasiment pas parlé de son écriture au sein de l'Ireis. Qu'en est-il de son rapport à l'écriture depuis qu'il est formateur ? A cette question, Franz évoque un nouveau paradoxe : « *lors de mon arrivée comme formateur, le rapport à l'écriture a été moindre, ce qui paraît paradoxal. J'ai pu en discuter avec beaucoup d'autres formateurs qui m'ont aussi partagé cet état de fait. Alors que cela devrait être l'inverse.(...) Je l'ai vécu comme tel. C'est peut-être parce que j'ai aussi beaucoup d'organisation, de programmation et autres ? Mais depuis que je suis formateur, je suis appelé à moins écrire* ». Franz poursuit son propos en détaillant davantage ce qu'il entend par écriture : « *dans les années 2000, le sociologue de l'établissement avait créé un journal interne qui s'appelait "Traverses" où les formateurs étaient appelés à écrire. J'ai écrit plusieurs articles dans ce journal. Cette écriture là me servait entre autres pour construire les cours. (...) J'ai écrit deux ou trois articles publiés dans le Sociographe et j'ai aussi écrit dans le cadre de mon Master 2 mais pour moi, cela reste de l'écriture professionnelle. (...) Lorsque j'écris professionnellement, j'ai tendance à vouloir me coller aux auteurs, parce que je considère qu'il faut passer par les fourches caudines de la sociologie et de la psychologie... (...) Ce qui m'ennuie. J'ai fait un article sur les jeunes incasables par exemple et il y a des contraintes en termes de nombres de signes, etc. Je trouve que cela nous interdit d'écrire tel*

qu'on voudrait le faire parce qu'on ne rentre pas dans 'l'orthodoxie' de ce que l'on attend d'un article qui doit être produit dans une revue du type le Sociographe qui a un style très particulier. Et cela donne un aspect mécanique qui me dérange fortement. C'est pour cela que j'ai l'impression que lorsque j'écris de cette manière, je n'écris pas vraiment. C'est une écriture mais pas une écriture telle que je peux l'envisager surtout par rapport à tout le parcours dont je t'ai parlé... Mais, quand j'écris pour moi-même, il y a vraiment une différence entre ces deux formes d'écritures ».

Soucieuse de comprendre la différence que fait Franz entre écriture professionnelle et écriture personnelle, je lui demande s'il peut me parler plus en détail de cette distinction. Il me répond en évoquant une pratique qui évolue dans l'intimité de son bureau : *« j'ai toujours écrit depuis mon adolescence, je tiens un carnet de bord personnel : j'y écris mes états d'âme, j'écris sur des choses qui se passent, cela peut être politique, personnel... Bref, cette écriture est manuscrite. J'écris toujours au stylo plume sur mon cahier. Par contre aujourd'hui, quand je suis appelé à préparer un cours, une intervention ou écrire un article, cela ne me dérange pas de travailler directement sur l'ordinateur. Je fais vraiment la différence entre écriture professionnelle et écriture personnelle parce que l'écriture professionnelle n'est pas une écriture incarnée. Elle l'était quand j'étais en immersion sur le terrain... (...) Chez moi j'ai un bureau où j'écris beaucoup mais vraiment, c'est très très personnel. Je dors très peu et j'ai envie d'écrire le matin au réveil et comme je me lève très tôt, j'écris entre 5h et 8h du matin. (...) Lorsque j'écris le matin de bonne heure, j'ai l'impression de me retrouver avec moi-même (...) C'est ma manière de fuir à moi. (...) Le rapport à l'écriture, c'est se retrouver, dans le sens où je n'ai pas d'habit social, je ne suis pas en représentation, ni comme formateur, ni comme éducateur ».* Il me semble que ces propos illustrent assez clairement la dynamique dans laquelle se trouve Franz : issu d'un milieu familial socialement divisé, il a cumulé diverses expériences personnelles et professionnelles dans l'espoir de se « trouver ». Il a été amené à prendre des décisions allant parfois à l'encontre de ses aspirations et reste aujourd'hui nostalgique de ses années sur le « terrain ». L'écriture « professionnelle » étant une pratique désincarnée à laquelle il se plie en « se collant aux auteurs », Franz investit donc l'écriture « personnelle » qui lui permet de se « retrouver » et de s'émanciper de certains « rôles » sociaux parfois en tension les uns avec les autres : *« quand j'ai passé l'oral de français du bac, je me souviens, j'étais tombé sur un texte de Diderot "La pantomime" où*

Diderot explique que nous portons un masque social. J'ai l'impression que j'ai un masque lié à ma fonction sociale. (...) Je suis quelqu'un d'assez socialisé dans un groupe, je communique beaucoup. Mais dans ma vie de tous les jours, je suis plutôt un taiseux, un timide, un solitaire et les gens sont surpris de voir la différence que je peux montrer à voir parce que je joue un rôle... Cela me ramène à la pantomime : je n'écris pas du tout de la même manière lorsque j'écris pour moi et lorsque j'écris professionnellement ».

De la nécessité de la lecture et de la littérature

Face à cette opposition entre écriture désincarnée et écriture incarnée dans laquelle Franz semble davantage se retrouver et prendre plaisir, je l'interroge sur sa façon de « vivre » son écriture professionnelle qui s'est fortement réduite depuis son recrutement comme formateur : « C'est vrai que l'on est souvent pris par d'autres choses mais l'écriture a été "forte" quand il y a eu la première réforme du diplôme d'État en 2007. Là, il y a eu un travail de tous les formateurs qui était assez conséquent. Avant 2007, le diplôme était construit sur ce que l'on appelait huit unités de formation qui relevaient des sciences humaines et la notion de compétence est arrivée en 2007 où il a fallu véritablement tout déconstruire. A cette époque, je m'étais remis à la lecture et à l'écriture en allant chercher dans les travaux de Donald Schön et de Philippe Perrenoud ». Franz poursuit en me parlant du soutien que peut représenter la lecture et notamment la lecture d'ouvrages littéraires dans sa pratique de formateur : « j'ai vécu une phase de mutation, puisque entre le moment où j'étais éducateur et le moment où je suis rentré comme formateur, l'éducation spécialisée était très imprégnée du courant de la psychanalyse. Et dans les années 80, il y a eu l'émergence des sociologues, avec la crise économique. Le premier sociologue pour lequel j'ai eu beaucoup d'intérêt et qui fait que j'ai changé de lecture, parce qu'avant je lisais beaucoup Freud et Lacan, c'est Robert Castel qui a écrit un ouvrage majeur à l'époque fin des années 80, début 90, qui s'appelle "Les métamorphoses de la question sociale". (...) Au début j'avais une lecture très ciblée quand j'étais tout jeune formateur. J'ai lu beaucoup d'ouvrages en sociologie car c'était ce qui venait me nourrir, mais en même temps, je n'ai jamais quitté mon intérêt pour la littérature et la philosophie. J'ai toujours maintenu ces lectures "autres" parce que j'avais besoin de sortir la tête de l'eau. Et je me suis aperçu qu'à travers tout ce que j'avais pu lire, quand je parle de Sartre, de Zola ou de tous ces auteurs là, c'est que finalement ils montraient à voir une lecture de la société à travers des romans qui était loin d'être anodine ». La lecture

d'ouvrages littéraires semble avoir permis à Franz de nourrir sa pratique de formateur : *« je pense que les choses ne sont jamais cloisonnées. La lecture et l'écriture sont des questions qui s'articulent ou pas, selon les uns et les autres... Moi, ce qui m'a toujours sidéré dans la question du rapport à l'écriture, c'est peut-être lié à notre formation mais on a tendance à dire qu'il y aurait d'un côté la théorie et de l'autre la pratique. Alors, que pour moi tout est imbriqué (...) »*.

Ce premier entretien avec Franz fut passionnant. Je me suis laissée « embarquée » par son récit, fascinée par la richesse de son parcours et notamment par sa rencontre avec Jacques Prévert. Franz étant quelqu'un de loquace voire prolix, j'ai dû « recentrer » la conversation à plusieurs reprises durant notre entretien. Une fois l'enregistrement terminé, Franz a tenu à partager avec moi certains conseils utiles pour l'exercice du métier de formateur à l'Ireis de la Loire. Je l'ai écouté avec attention me parler du risque « d'appauvrissement de la pensée » auquel sont exposés les formateurs de plus en plus « noyés » dans les tâches quotidiennes prenant le dessus sur la réflexion et l'élaboration. *« Tu commences peut-être déjà à y être confrontée... Tu dois faire attention car tu peux vite être submergée (...). Il faut être vigilant et se garder du temps pour se nourrir intellectuellement »*. J'ai apprécié la bienveillance de cette mise en garde. Avant son départ en retraite, Franz a tenu à me transmettre son expérience de formateur mais il a également partagé avec moi son parcours de vie. En acceptant de se livrer, Franz m'a transmis en l'espace d'une heure et demie, l'héritage de toute une vie professionnelle. Et même davantage.

1.3 Boualem, le sens de la « justesse »

Boualem est le dernier collègue que j'ai sollicité pour cette enquête. Formateur à l'Ireis de la Loire depuis plus de dix ans, Boualem intervient essentiellement sur la filière des éducateurs spécialisés. A la différence des autres acteurs enquêtés jusqu'à présent, Boualem est un formateur que je connais davantage puisqu'il a été mon référent de formation lorsque j'étais étudiante. A ce titre, il m'a apporté conseils et soutien durant mes études à l'Ireis de la Loire. Boualem est un formateur que j'appréciais à l'époque pour sa personnalité ainsi que pour la façon dont il nous incitait à nous montrer curieux et ouverts d'esprit. Je me souviens encore de ses annotations en marge de l'un de mes écrits de certification : *« Que cela signifie-t-il concrètement ? Que pouvez-vous en dire ? A creuser davantage. Vous pouvez aller plus*

loin... ». Ces encouragements à approfondir encore et encore mes questionnements me laissaient parfois perplexe à l'époque car je me demandais si j'allais un jour pouvoir achever mon écrit. Je suis aujourd'hui reconnaissante à Boualem pour ses conseils, son soutien et son exigence qui ont contribué à me construire professionnellement. Si j'ai fait le choix de le solliciter pour participer à mon travail d'enquête, c'est en raison de sa sensibilité pour la sociologie et de son intérêt pour la figure du praticien réflexif de Donald Schön. Cette façon d'appréhender l'accompagnement des étudiants fait écho à certaines de mes convictions de jeune formatrice. Au moment de notre premier entretien, Boualem termine son mémoire en vue de l'obtention de son DEIS. Ayant lui-même expérimenté la démarche de recherche et les entretiens dans le cadre de son enquête sociologique de Master 2 « Politiques sociales et développement territorial » et de son DEIS, il a pu partager quelques conseils durant notre entrevue et s'est montré très disponible, n'hésitant pas à détailler ses propos et même soulever des pistes d'analyse de son parcours. Le bureau de Boualem n'étant finalement pas disponible pour le jour de notre entretien et le mien étant occupé par mon collègue, j'ai proposé à Boualem de s'installer dans une petite salle de cours libre ce jour-là afin de ne pas être dérangés.

Choisir son cursus tout en travaillant

J'ouvre la discussion en invitant Boualem à se présenter. A l'image de Marguerite, Boualem démarre l'entretien en abordant ses débuts dans le monde du travail : *« S'il y a bien quelque-chose qui me caractérise, c'est le fait que j'ai toujours travaillé et fait mes études en même temps. J'ai commencé mes premières expériences professionnelles dans l'animation. J'étais animateur en centre social puis j'ai travaillé pour "Léo Lagrange" pendant une dizaine d'années. J'y ai tenu tous les postes de l'animation: animateur, directeur de centre de loisirs, directeur de centre de vacances, directeur d'un secteur pré-ado... Ce qu'il faut retenir, c'est que j'ai toujours fait ça en parallèle avec d'un côté le travail et de l'autre la scolarité »*. Boualem poursuit en développant son parcours d'études : *« j'ai eu mon Bac à 18 ans puis je suis allé à la fac. Je me suis un peu cherché pendant ces premières années de fac. Après mon bac ES, j'ai fait un peu d'économie mais cela m'a plus ou moins intéressé. Ce que je voulais faire, c'était de la sociologie. Mais il fallait aller sur Lyon. Et à cette époque, je venais de décrocher un poste de surveillant dans la plaine du Forez, ce qui m'a un peu bloqué. Donc j'ai laissé de côté la sociologie. J'étais aussi intéressé par la géographie mais c'était très*

difficile d'y entrer à l'époque ». Boualem a dû prouver son engagement et sa volonté d'intégrer le cursus de géographie tout en ayant deux emplois à concilier avec ses études universitaires : *« quand j'ai postulé, on m'a dit "la géographie, ce n'est pas la poubelle de l'économie. (...) Donc, je verrai et je vous tiendrai au courant". J'ai été reçu une deuxième fois par la même personne qui m'a dit "je veux bien vous donner une chance mais je vous demande d'aller jusqu'au bout. J'espère que vous êtes vraiment motivé". Je l'étais ! C'était ce que je voulais faire. J'ai donc commencé en géographie et j'ai fait histoire en même temps. Et en parallèle, j'étais animateur en plus de mon poste de surveillant. J'ai fait ça jusqu'à ma Maîtrise. (...) Je ne pensais pas du tout que ça me plairait autant alors que je me suis éclaté à écrire l'histoire des équipements sportifs de Saint-Étienne dans mon mémoire. Ce rapport à l'écrit, il démarre de là je pense* ». Il est intéressant de noter que Boualem était initialement intéressé par la sociologie avant de devoir y renoncer pour des raisons matérielles et financières. Son intérêt pour la géographie l'a conduit à étudier à l'histoire, discipline qui a joué un rôle important dans l'évolution de son rapport à l'écriture.

Je propose à Boualem de m'en dire davantage sur son rapport à l'écrit et ce qu'il entend par là : *« je pense aussi que c'est lié à mes années de collège. A l'époque, j'étais plutôt un bon élève mais en quatrième j'ai commencé avoir des difficultés et en troisième, cela a été un peu sport. En quatrième, j'ai croisé une prof de français de "l'ancienne école" (...) elle avait une exigence et une rigueur dans l'écriture. Je me prenais des cartons à l'époque ! (...) Mais, c'est peut-être grâce à elle que m'est venu le goût pour l'écriture. J'ai plus envie de lui dire merci de m'avoir mis un coup de pied au cul car le déclic a commencé avec elle. Après, j'ai eu un prof de français en seconde qui m'a donné le goût de la littérature. Et là je me suis éclaté ! (...) Ensuite, l'autre prof qui m'a marqué par rapport à l'écriture, c'était mon prof de philosophie en terminale. Je pense qu'il m'a surtout appris à avoir un écrit raisonné, une dialectique claire, un propos ordonné et structuré, à avoir une pensée construite. Et je m'en rends compte aujourd'hui, je ne l'ai eu qu'une année mais j'ai tellement accroché que cela m'a ouvert des portes dans ma façon d'écrire (...). Quand j'ai basculé en géographie, cela ne me gênait pas de faire des écrits, des dissertations. Je n'ai pas eu trop de difficultés pour ça. Mais comme je n'aime pas me relire, il fallait que je fasse attention à l'orthographe. Et de fil en aiguille, j'ai appris à écrire* ». Tout comme Marguerite, Boualem a lui aussi été confronté à des difficultés scolaires notamment à l'écrit. Néanmoins, malgré les contraintes, Boualem

s'est approprié l'écriture en tirant profit des rencontres qui ont marquées son parcours scolaire. Ce qui n'est pas sans rappeler le parcours scolaire de Franz, lui aussi jalonné de rencontres significatives.

Faire ses preuves et découvrir « l'odeur » de l'écriture

Boualem poursuit son récit en me parlant de l'écriture de son mémoire de géographie et du plaisir qu'il a pu éprouver malgré l'ampleur de la tâche : *« je pense que c'est avec mon mémoire que j'ai vraiment appris à penser l'écriture. Cela a été un double challenge pour moi parce que mon tuteur de recherche est celui qui attendait que je fasse mes preuves et que j'aille jusqu'au bout. Il a été d'une exigence avec moi ! (...) Je m'en rappellerai toujours, cela faisait trois mois que je bossais comme un dingue. Je lui ai rendu mon premier écrit et pendant le rendez-vous, il m'a dit "c'est tout sauf un mémoire, ça part dans tous les sens". Alors que je pensais avoir fait un travail structuré. Cela m'a séché, j'étais dégoûté ! »*. L'évocation de cette anecdote fait sourire Boualem mais je comprends à sa façon de s'exprimer que le retour de son directeur de mémoire de l'époque l'a fortement éprouvé au point de douter de la suite de son cursus : *« je ne savais pas si j'allais poursuivre (...). Et après coup, je me suis remis dedans. Je ne pense pas que ce soit tant mon écrit qui était déstructuré que le fait que mon tuteur voulait que j'aille plus loin dans l'analyse et la réflexion. Mon mémoire portait sur l'aménagement des équipements sportifs stéphanois. Le but était de savoir quel impact social avaient ces équipements sportifs auprès des populations. (...) Quand j'ai commencé à chercher, je me suis aperçu qu'il y avait très peu d'écrits sur l'histoire sportive de Saint-Étienne. Donc j'ai commencé à retracer l'histoire des premiers mouvements hygiénistes et des premiers gymnases. Pour essayer de comprendre, je me suis plongé dans des vieux documents et c'était passionnant ! J'ai vraiment pris plaisir à faire ça, c'était fascinant ! (...) Ce que je trouve chouette dans ces vieux écrits, c'est qu'il y a une odeur particulière, une odeur de l'écriture... C'était très sympathique. Et cela me permettait de me mettre en immersion et de plonger dans des conseils municipaux de 1820. Je m'imaginais comment ils étaient à l'époque, comment ils pensaient. Ces vieux manuels et toutes ces odeurs, cela t'embarque ! Cela dépassait largement ce que je recherchais, j'y ai vraiment pris plaisir. Il a fallu faire un travail de sélection pour garder le plus pertinent mais ce qui était intéressant, c'est que cela m'a permis de comprendre la façon dont on pouvait écrire dans le temps. (...) Pour moi, c'était agréable de lire tous ces écrits qui rendaient*

compte de la réalité de l'époque. (...) Et ça c'est un trait qui m'est resté, ce rapport à l'histoire, comprendre d'où on vient, c'est vraiment parti de là ».

Dans sa manière de raconter son expérience d'écriture, Boualem semble très enthousiaste et toujours passionné par son objet d'étude. Au fil de ses propos, je me laisse à mon tour « embarquer » par son récit. J'interroge Boualem sur la suite de son cursus à l'université. A-t-il poursuivi après l'obtention de sa maîtrise ? *« Quand j'ai soutenu ma maîtrise, tout le monde était persuadé que j'allais poursuivre et continuer sur une thèse d'histoire-géographie. A l'époque, j'avais des contacts avec l'université de Bordeaux pour poursuivre mais cela ne s'est pas fait parce que je n'avais pas d'argent et qu'il fallait que je tiensse au moins un poste de chargé de TD et cela n'a pas fonctionné. Et je savais que si je demandais à l'éducation nationale mon transfert de poste là-bas, j'allais passer une année de merde et financièrement je ne pouvais pas me le permettre. (...) J'ai toujours eu ce petit regret de ne pas avoir fini quelque chose que j'avais commencé à la fac... ».* Ce dernier fragment du parcours de Boualem illustre les difficultés matérielles et financières qui l'ont contraint à interrompre ses études malgré une volonté de poursuivre en thèse.

Se réorienter suite à une expérience professionnelle éprouvante

A ma demande, Boualem aborde plus en détail ses différentes affectations professionnelles lorsqu'il était surveillant : *« je travaillais les soirs de la semaine, les week-ends et les mercredis en animation et les autres jours de la semaine, j'avais mon poste de surveillant d'internat en plus des études universitaires. A l'époque toutes mes affectations de l'éducation nationale étaient en LEP²⁵. Tous mes amis de la fac qui étaient d'origine maghrébine étaient eux aussi affectés dans ce type de zone là. Je me rends compte qu'il y avait une volonté très simpliste de penser que l'on pourrait gérer des enfants issus comme nous de l'immigration. Ce qui pour moi est une erreur, mais bon... J'ai beaucoup travaillé dans des lycées professionnels de la région stéphanoise et je me suis retrouvé au Chambon-Feugerolles où il y avait une section de métallerie. Il n'y avait quasiment que des jeunes avec des dossiers judiciaires costauds. C'était de vrais brigands : trafic de drogue, agression, vol avec arme, viol, etc. C'était vraiment la totale ! Quand j'étais animateur dans le social, j'avais connu des gamins difficiles mais plutôt liés à la misère sociale. Mais de la violence pure et dure comme*

25 Lycée d'Enseignement Professionnel.

ça, gratuite, c'est avec eux que j'ai vraiment connu ça. (...) C'était vraiment des jeunes sans aucun scrupule, très violents. (...) Un jour ils ne voulaient pas travailler alors ils ont mis le feu à l'atelier ! Le problème, c'est que tout a brûlé. (...) C'était très difficile mais pour autant ils ne m'ont jamais frappé. Ensuite, j'ai été au lycée du Bardot où il y avait aussi une section métallerie et c'était très compliqué. C'était un lycée professionnel très difficile... C'est comme ça que j'ai commencé à m'intéresser à ces gamins qui avaient des profils de "délinquants", de "durs". (...) C'est de là que m'est venu le goût du social. Ces gamins, il fallait savoir leur parler en respectant ce qu'ils étaient ». Boualem a côtoyé pendant plusieurs années des adolescents difficiles et a progressivement compris la nécessité de prendre en compte l'histoire de ces jeunes pour mieux les comprendre. On retrouve ici le rapport à l'histoire précédemment évoqué par Boualem, hérité de ses études universitaires.

La tentative de suicide Killian

Boualem poursuit son récit et me parle alors d'une rencontre décisive qui l'a conforté dans son envie de devenir éducateur spécialisé : *« le fait d'être devenu éducateur, c'est peut-être quand j'ai travaillé dans un lycée professionnel qui accueillait des enfants de Saint-Étienne dans le domaine du bâtiment. On récupérait les jeunes qui étaient virés des bahuts un peu partout. (...) J'avais un autre rapport avec les jeunes parce que je les voyais le soir car j'étais maître d'internat à l'époque. J'ai croisé un jeune qui s'appelait Killian. (...) Tous les vendredis, les internes couraient pour avoir leur bus et le seul qui traînait et qui ne voulait jamais partir, c'était Killian (...) Une fois, j'ai discuté avec lui et il s'est mis à raconter son histoire (...). Ce gosse me disait "moi, quand je rentre chez-moi, ce n'est pas chez-moi. Alors qu'ici, j'ai mon chez-moi". Un jour les internes sont venus me chercher en fin d'après-midi en me disant "Killian ne va pas bien du tout !". Il avait fait une tentative de suicide ! On a appelé les pompiers qui sont venu le chercher pour l'emmener à l'hôpital. Et quelques jours après, je suis allé le voir après mon service. Quand je suis arrivé là-bas, il était surpris car personne n'était venu le voir. Il s'est mis à pleurer alors on a beaucoup discuté (...). Je pense que c'est surtout en pensant à lui que je suis devenu éducateur. Je me suis dit que pendant une partie de ma vie professionnelle, je voulais me consacrer à la protection de l'enfance pour aider ces gamins. (...) Je me suis dit c'était peut-être le moment de le faire. Alors j'ai passé le concours d'entrée d'éducateur que j'ai eu tout de suite mais j'étais embêté parce que quand je l'ai passé, je ne pensais pas réussir tout de suite »*. Cette succession d'expériences

auprès de jeunes difficiles dans des situations de souffrance parfois extrême a progressivement conduit Boualem à envisagé une réorientation professionnelle en proposant sa candidature pour devenir éducateur spécialisé. Mais tout comme pour son projet de thèse à Bordeaux, les choses ne se sont pas déroulées comme Boualem s’y attendait et son entrée en formation s’est faite de façon soudaine.

Intervenir en protection de l'enfance et développer ses propres techniques d'écriture

Boualem m’explique avoir effectué sa formation d’éducateur spécialisé à l’Ireis de la Loire. Son stage en protection de l’enfance lui a donné l’opportunité d’être embauché à l’issue de sa formation mais à son arrivée, il a été interpellé sur sa façon d’investir l’écriture en tant que professionnel de terrain : *« quand j’ai fait ma formation, j’ai fait mes stages en protection de l’enfance où l’on m’a proposé de travailler. Je suis donc entré la Sauvegarde et j’ai fait dix ans en AEMO. (...) Quand je suis arrivé, le chef de service m’avait reproché de trop écrire. Mais j’en avais besoin pour comprendre avant d’agir. L’écriture me permettait de réfléchir, cela me permettait de prendre de la hauteur sur ce qui se jouait et de garder une trace systématique »*. Au fil de son expérience sur le terrain, Boualem m’explique avoir développé et affiné son écriture professionnelle : *« au début, je faisais un entretien puis ensuite un compte-rendu. Et une fois, je suis intervenu avec une psychiatre qui écrivait directement pendant qu’elle faisait l’entretien. Je me suis aperçu que cela ne gênait pas forcément les familles. (...) Écrire devant les personnes donnait davantage d’importance à l’entretien. Alors je les prévenais, je prenais ma feuille et je leur expliquais que cela pouvait leur servir aussi d’un entretien à l’autre (...). Cela donnait du sérieux à l’entretien et du crédit à leurs paroles, à ce qu’ils disaient. Parfois, certains s’inquiétaient et me demandaient ce que j’écrivais (...). J’ai compris très rapidement qu’il fallait être le plus clair possible avec les gens, il fallait savoir dire les choses telles qu’elles sont pour pouvoir les travailler. Et l’écrit aide à faire comprendre son propos à l’oral (...). Quand on doit faire des rapports au magistrat sur des situations compliquées pour prendre une décision, le rapport on le réfléchit beaucoup. Il faut être synthétique mais pas minimaliste dans ce que l’on écrit, il faut avoir le mot juste pour qu’il soit bien compris. Parce que les avocats peuvent parfois sortir des morceaux de texte de leur contexte et cela devient compliqué. Je me souviens d’un avocat qui était constamment là-dedans et c’était toujours compliqué. Mais quand tu es clair dans ce que tu écris, ça aide »*. Cette dernière anecdote n’est pas sans rappeler les « avocats-requins » mentionnés par

Marguerite durant notre premier entretien. Boualem a lui aussi a été confronté à la complexité de l'écriture dans un cadre professionnel. Tout comme Marguerite, Boualem me parle de la dimension collective présente dans sa pratique de l'écriture professionnelle : *« écrire nécessite cette force. C'est un moment particulier car tu écris tout seul sur ce que tu as compris. Parce qu'il y a tout ce travail là, c'est moi qui écris mais c'est toute l'équipe qui a participé à cette réflexion et il faut aussi être fidèle à ce niveau-là »*.

Quel est donc le sens de cette écriture professionnelle pour Boualem ? *« Pour moi, l'écrit doit servir à faire vivre les choses dans le temps, pour que cela reste. Quand j'écrivais mes rapports, il y avait quelque chose que l'on ne m'avait jamais expliqué mais dont je me suis rendu compte au fil de mon expérience. Beaucoup des jeunes que l'on accompagne viennent relire leurs dossiers une fois devenus adulte. Et quand je faisais mes premiers écrits, je n'avais jamais ça en tête. (...) Alors, j'ai pris l'habitude de faire un rappel de l'historique de la mesure dans tous mes rapports. Et je me suis rendu compte que tous mes collègues faisaient cela aussi. Mais personne ne me l'avait jamais expliqué alors que c'est fondamental. Je ne l'ai pas assez fait mais je m'étais dit que je ferais une synthèse systématique à la fin de chaque mesure. Parce que parfois, les dossiers sont énormes et quand tu replonges dedans, il y a beaucoup trop de choses. En faire une synthèse, c'est peut-être ça dont ils ont besoin. (...) Je regrette de ne pas l'avoir fait systématiquement. J'aurais pu le faire plus tôt si je l'avais compris avant. Pour ne pas laisser quelque-chose de brutal, un genre de page vide. Dans les dossiers, il y a toute leur histoire (...). Et dans certains dossiers, il peut se passer deux ans sans qu'il n'y ait aucun écrit. Et au bout des deux ans, il y a un rapport synthétique qui vient expliquer certaines choses mais finalement il n'y a rien de concret, ça ne raconte pas grand-chose »*. Il me semble intéressant de souligner ici le lien entre la façon dont Boualem mobilise son attrait pour l'histoire et son sens de la « justesse », hérités de ses études à l'université et de son expérience professionnelle auprès de jeunes « difficiles ». Les enseignements qu'il a conservé de son parcours lui ont servi sur le terrain pour s'adapter face à la complexité du secteur de la protection de l'enfance.

Devenir formateur et affronter certaines désillusions

Durant l'entretien, j'ai pris conscience que Boualem ne m'avait pas encore parlé de son recrutement à l'Ireis et de l'évolution de son écriture depuis qu'il est formateur. Je l'invite

donc à aborder cette partie de son parcours : *« quand j'ai fait mon mémoire à l'Ireis, c'était avec Franz. A l'époque, il y avait aussi B. Ils m'avaient dit à l'époque qu'ils aimeraient travailler avec moi par la suite. Et deux ou trois ans après après mon diplôme, Franz m'a appelé parce qu'il était en galère pour un suivi mémoire. J'ai commencé comme ça. Le suivi s'est bien passé alors on m'a proposé de continuer. J'ai suivi des mémoires d'éducateur pendant un temps et j'ai été surpris de voir le peu de connaissance des étudiants sur la protection de l'enfance (...). J'en ai parlé avec Franz et il m'a proposé de venir faire des interventions à ce sujet. Donc j'ai préparé quelque chose et je suis venu. (...) Comme j'étais à 200 %, c'était facile de le faire à l'époque. Des cours sur la protection de l'enfance, je suis passé aux interventions avec le juge et le travail avec les familles. Ensuite quand il y avait des modules, on m'appelait... »*. Tout comme Marguerite et moi-même, Boualem a été recontacté par Franz afin de venir faire des vacations ponctuelles puis régulières. Boualem m'explique avoir été confronté à une « saturation » liée à des désaccords avec sa direction et au cumul de son travail sur le terrain et de ses interventions à l'Ireis de la Loire. Il lui a donc fallu faire un choix : *« au bout d'un moment, cela faisait trop. Je passais tous mes congés à venir travailler pour l'Ireis en plus de mon travail. Lorsqu'un poste s'est libéré, on m'a dit "si cela t'intéresse, ce serait bien que tu postules". A l'époque à la Sauvegarde, il y avait une direction qui commençait à me prendre la tête. Donc je me suis dit "pourquoi pas"? Quand j'ai postulé, je savais qu'il y avait beaucoup de candidatures et je n'étais pas sûr d'être retenu (...). Et finalement j'ai été recruté ! Par contre, c'était un vrai dilemme pour moi car que je ne voulais pas quitter la Sauvegarde. Contrairement à d'autres collègues qui n'en pouvaient plus, à part la direction, moi je continuais à apprécier mon travail, accompagner ces gamins et ces familles, je me suis toujours donné à fond pour ça »*.

Malgré son attachement au terrain, Boualem a décidé de saisir cette opportunité. Mais peu de temps après son embauche en tant que formateur, Boualem a pu constater qu'il avait idéalisé le métier : *« quand j'ai pris mon poste de formateur, je me suis dit "je vais avoir le temps de pouvoir écrire, lire, reprendre la recherche, etc."*. J'étais venu avec cette idée en tête. J'avais un peu idéalisé ce poste de formateur et finalement cela a été une déception très profonde ». Boualem insiste sur ce point et m'explique qu'à cette déception s'est ajoutée une autre déconvenue importante : *« quand je suis arrivé, on m'a dit de faire l'histoire du travail social parce que j'avais fait histoire/géo à la fac. J'ai précisé que je ne maîtrisais pas forcément*

mais il a quand même fallu que je m'approprie un cours qui n'était pas le mien. Quand j'ai demandé combien de temps j'avais, on m'a dit trois heures. Trois heures pour faire toute l'histoire du travail social ! À chaque fois que j'avais ce cours, j'étais emmerdé. (...) Trois heures, c'est n'importe quoi... Et en plus ce qui me gênait, c'est qu'il y avait un paradoxe entre mon attachement à l'histoire et tout le sens que j'y donnais. Trois heures pour traiter ça. Je me faisais violence à chaque fois. (...) Et j'ai été aussi très frustré de ne pas avoir de temps pour écrire. Très vite, j'ai été pris dans le bain les premières années: j'ai peu écrit et en plus j'ai écrit sur des choses sur lesquelles je ne voulais pas forcément écrire (...). Est-ce que j'ai amélioré mon écriture pendant ces premières années d'expérience de formateur? Je vais être dur mais je pense que mes écrits se sont appauvris par rapport à ce que je faisais avant ».

Cette anecdote fait écho aux constats soulevés par Marguerite et Franz concernant le fonctionnement de l'institution et les répercussions de celui-ci sur les pratiques des formateurs. A sa façon de parler de cette déception, Boualem paraît résigné face à un fonctionnement qui semble le dépasser. Néanmoins, Boualem souligne le fait qu'il existe des espaces et des opportunités qui lui permettent de continuer à se nourrir intellectuellement : *« ce qui a été très riche pour moi pendant les premières années, c'est la réforme de 2007. Je suis arrivé à cette période-là et il fallait tout mettre en place. Tous les outils que l'on a aujourd'hui, nous les avons construits à cette époque-là. Et j'ai écrit là-dessus. C'était des écrits techniques mais avec une pensée. Par exemple, pour les ateliers de professionnalisation, il a fallu que l'on explique pourquoi on voulait mettre ce type d'espace en place. On a donc beaucoup travaillé par écrit (...). Par rapport à la réforme, j'avais repris des modules, ça aussi c'était chouette! Le module pédagogie par exemple, on a tout construit avec une collègue et on s'est éclaté ! (...) C'était dynamisant et riche ».* Malgré la prégnance d'un fonctionnement institutionnel vecteur de trouble et de tensions, Boualem m'explique qu'il tente de se saisir de ressources disponibles pour exercer sa fonction de formateur de façon satisfaisante.

Reprendre ses études et se confronter de nouveau aux enjeux de l'écriture

Curieuse de comprendre les raisons qui ont conduit Boualem à reprendre ses études, je l'invite à me parler de son expérience du Master/DEIS : *« le temps a passé et à un moment, j'ai eu le sentiment d'avoir fait le tour. Grâce au Master, j'ai retrouvé ce plaisir que j'avais connu*

quand j'étais à la fac, j'ai l'impression que c'était hier. Comme s'il n'y avait pas eu de coupure, j'ai l'impression que les choses se sont retrouvées, que le temps s'est rejoint. Et là c'est pareil, à la fois de chercher et d'écrire... Mais avec quelque chose de nouveau. (...) Là, j'ai l'occasion de considérer que la parole des personnes interviewées est une vraie source scientifique de travail. Et que cette matière là est aussi riche que l'observation qu'on peut faire. Tout le travail autour de la restitution de cette parole, ça a été chouette. (...) C'est là que j'ai mesuré cette force du propos comme valeur scientifique. J'étais très content de ça. Mais je n'arrêtais pas de demander à mon directeur de mémoire : "que vaut mon travail ?" J'ai hésité longtemps, je ne savais pas ce que ça valait. Je suis parti sur quelque chose de nouveau et il a donc fallu je me réapproprie une autre façon de penser (...) ».

Lors de notre entretien, Boualem est en pleine finalisation de son mémoire de DEIS. A ce sujet, il me fait part de ses ressentis concernant l'écriture du mémoire : *« quand tu fais un travail de recherche, à la fois tu prends du plaisir à écrire parce que tu es content de restituer ce que tu as compris. Mais la difficulté, c'est l'exigence que l'on se donne. Parfois, je mets la barre trop haute. L'exigence d'avoir bien compris, bien perçu et de réfléchir à chaque terme, à la construction des phrases, à l'enchaînement des idées... Cela demande beaucoup d'investissement. (...) Je suis plutôt du matin pour écrire mais sur la fin, j'écrivais le matin, la journée, le soir, c'était un peu non stop. Et cela m'arrivait souvent de me lever à 5h du matin pour écrire. (...) J'écris beaucoup de façon manuscrite et après je tape. (...) Je pense que ce que j'ai apprécié dans cette écriture, c'est de prendre le temps de me poser sur un objet et de me donner à plein dans la réflexion, d'essayer de comprendre ce qu'il se cache, ce qu'il faut mettre à jour pour comprendre certains phénomènes. C'est difficile mais c'est très riche ».* De cette expérience éprouvante, Boualem semble tirer une satisfaction personnelle, une forme de fierté d'avoir accompli ce travail. Le sens tout particulier de cette démarche de recherche a permis à Boualem d'enrichir sa pratique professionnelle : *« la recherche est tombée à point nommé dans mon parcours à l'Ireis. Quand je suis arrivé comme formateur, je m'appuyais beaucoup sur mes expériences professionnelles. La théorie et la pratique étaient faciles à mailler. Quand tu es jeune formateur, tu sors tout juste du terrain et tu as les exemples qui viennent tout de suite sauf qu'au bout d'un certain temps, ces exemples s'essoufflent et sont moins d'actualité, parce que les publics changent, etc. La recherche est venue me réactualiser, me remettre dans le bain. (...) ».* Ce dernier extrait d'entretien met en avant la dynamique

professionnelle dans laquelle s'inscrit Boualem, qui articule divers éléments de son parcours. Ces éléments se complètent et forment un ensemble qui semble fonctionner de façon communicante et non de manière cloisonnée. La façon dont Boualem investit aujourd'hui son métier de formateur semble résulter d'une succession d'étapes interdépendantes ayant jalonné son parcours.

Le manque de temps pour écrire et publier

A l'inverse des trois autres formateurs interviewés, Boualem n'a encore jamais publié. Je m'interroge à ce sujet, pourquoi ne l'a-t-il jamais fait jusqu'à présent ? *« Je sais que c'est justement un reproche que me font souvent les collègues, de ne pas écrire et ne pas publier. Franz me le dit souvent (...). Ce n'est pas que je n'y pense pas mais je n'ai pas le temps, j'aimerais avoir ce temps-là vraiment... Mais je n'ai pas le temps. Encore moins maintenant avec le DEIS. Des fois je me dis que ce serait intéressant que j'écrive. Quand je dis ça, c'est plus par rapport à des choses que l'on peut discuter sur la relation éducative. Par exemple, comment j'ai pu vivre les choses, etc. Franz m'a dit "il faut que tu écrives ça, pour le partager". (...) Je pense que l'écrit est une valorisation de ce qu'on peut penser. C'est plus dans ce sens-là qu'ils m'interpellent je crois, pour valoriser les choses que je peux partager »*. L'exigence que Boualem peut parfois s'imposer et ses doutes concernant la valeur de son travail expliqueraient-ils que Boualem n'ait encore jamais publié ?

Contrairement aux autres formateurs enquêtés, Boualem ne semble pas avoir recours à l'écriture sur son lieu de travail, que cela soit de manière ponctuelle ou plus occasionnelle. En est-il de même pour la lecture ? En dehors de ses études actuelles, Boualem se saisit peu de l'écriture dans le cadre de son travail de formateur. Néanmoins, il écrit de façon occasionnelle dans sa vie personnelle et dans ce cadre, son usage de l'écriture reste synonyme d'engagement tout comme lorsqu'il était éducateur spécialisé auprès de jeunes et de familles en difficultés. L'entrevue terminée, je n'ai pas pu m'empêcher de questionner à nouveau les raisons qui empêchent Boualem de prendre la plume et de publier. Pourquoi ne pas avoir publié les résultats de son travail de Master ? Le manque de temps est-il vraiment la seule raison ? Durant notre entretien, Boualem a pu évoquer à plusieurs reprises un certain degré d'exigence vis-à-vis de ce qu'il peut écrire. Il semble également beaucoup douter de la valeur de ce qu'il a produit dans le cadre de son Master. Boualem a pourtant obtenu de bons résultats et a été

félicité pour la richesse et l'ampleur de son travail de recherche. Boualem a-t-il besoin de temps pour se faire confiance et s'autoriser à écrire et publier ? Contrairement à Marguerite et Franz, Boualem n'a pas pour projet d'écrire un livre pour le moment. N'ayant pas encore terminé son DEIS, Boualem poursuit la rédaction de son mémoire, ce qui lui permet de se maintenir dans une dynamique de réflexion. Mais qu'en sera-t-il lorsqu'il aura obtenu son diplôme ? Boualem prendra-t-il la plume afin de publier pour entretenir sa réflexion ?

Chapitre II : Les moments de l'écriture : une démarche qui dépasse l'acte scriptural

Après nous être concentrés sur les parcours des trois formateurs sélectionnés, je propose maintenant de nous intéresser plus spécifiquement à leurs écrits. Dans le cadre de l'enquête, tous m'ont fait parvenir un écrit de type « article », qu'il s'agisse d'un article publié dans une revue ou d'un article produit dans le cadre de la certification d'un diplôme universitaire. Pour Marguerite, il s'agit d'un article intitulé « *Histoires d'adolescentes placées... Des rencontres avec l'errance* », publié en 2016 dans la revue « Le Sociographe ». Dans ce numéro, Marguerite propose un article d'une dizaine de pages relatant son expérience d'éducatrice spécialisée en protection de l'enfance auprès de trois adolescentes en situation d'errance. Franz m'a quant à lui soumis un article également publié dans la revue « Le Sociographe », dans un numéro « Hors-série » dédié à l'éducation sous contrainte sorti en 2015. Dans son article d'une dizaine de pages intitulé « *L'important ce n'est pas la chute mais l'atterrissage* », Franz propose de déconstruire la question de l'accompagnement éducatif des mineurs dits délinquants. Pour ce faire, Franz puise dans son expérience d'éducateur spécialisé mais également de formateurs auprès de professionnels de CER. Enfin, l'article de cinq pages que m'a transmis Boualem a été élaboré dans le cadre de la validation du Domaine de Compétence 3 de son DEIS en Juin 2017. L'article de Boualem a pour titre : « *Le passage à la majorité des jeunes issus de l'Aide Sociale à l'Enfance, une zone de turbulence : entre réalité administrative et aspirations personnelles* ». Dans cet article, il aborde la question du « devenir » des jeunes de protection de l'enfance à leur majorité, problématique à laquelle il a été confronté lorsqu'il était éducateur spécialisé en protection de l'enfance. Boualem a traité ce sujet pour son travail de recherche de Master 2 puis dans son mémoire de DEIS.

Ces productions écrites ont été le support d'un deuxième entretien avec chaque formateur enquêté durant lequel nous avons pu aborder plus concrètement la question de l'écriture. L'étude des textes ainsi que l'analyse des seconds entretiens m'ont permis de repérer et de catégoriser un certain nombre d'étapes importantes qui viennent ponctuer l'élaboration de ces articles. La présentation qui suit est le résultat d'un travail d'analyse, de classification et de reconstruction dont la logique a été pensée afin de faciliter la démonstration. Elle sera ponctuée d'extraits d'entretiens et de fragments issus des articles des enquêtés.

Pour les formateurs enquêtés, la production de ces écrits s'inscrit dans un processus qui dépasse le geste d'écriture en lui-même. En effet, ce processus débute en amont de l'écriture car il est initié par la commande d'un tiers soumise aux formateurs. Nous allons ici étudier les étapes du processus de production de l'écrit, de la sollicitation jusqu'à l'écriture et la signature sans oublier la phase de la diffusion.

1 - Prendre connaissance d'une commande²⁶

Pour l'ensemble des formateurs enquêtés, la décision de produire un article fait suite à la sollicitation d'un tiers. Pour Marguerite et Franz, il s'agit d'une proposition faite par le collègue sociologue et formateur de l'Ireis de la Loire, membre du comité de lecture de la revue « Le Sociographe ». A ce sujet, Marguerite m'explique durant notre second entretien : *« quand il y a eu l'appel à auteur, je ne l'ai pas vu directement. C'est N. qui m'en a parlé quand je suis arrivée ici en tant que formatrice. Il est venu me voir pour discuter de la thématique et j'avais de quoi raconter »*. Marguerite décide d'accepter cette proposition mais elle pose ses conditions avant de s'engager formellement : *« j'étais partante sur le principe mais à condition que cela soit un partage d'expérience de professionnel à professionnel. Et même un partage en direction des étudiants. Je voulais pouvoir parler des difficultés auxquelles on peut être confronté au quotidien en expliquant comment j'ai accompagné ces ados (...) »*. Franz a lui aussi été sollicité pour écrire sur une thématique à laquelle il a été confronté lorsqu'il était éducateur spécialisé et formateur en immersion : *« je travaille cette question depuis vingt-neuf ans maintenant. J'ai été sollicité par N. car je faisais partie de la recherche sur les CEF et parce que j'interviens beaucoup sur le pénal des mineurs. Il m'a*

26 Par le terme « commande », j'entends à la fois la demande d'un tiers (qu'il s'agisse d'une proposition libre ou d'une injonction) et l'ensemble des contraintes inhérentes à cette demande (il peut s'agir de contraintes éditoriales ou encore de critères d'évaluation et de certification).

demandé si je pouvais faire un article qui pouvait rendre compte plus précisément de mon parcours comme formateur en immersion en CER ». Franz précise avoir été interpellé par son collègue après lui avoir brièvement fait part de son travail sur la question de la délinquance des mineurs. Le choix de Franz d'écrire et de publier dans la revue ne s'est pas fait « spontanément » : « j'ai beaucoup hésité à publier. Je ne voulais pas mais N. a beaucoup insisté. Je sais qu'il est bienveillant mais je crains toujours le fait d'être prisonnier de quelque-chose qui m'amène à écrire des choses que je ne voudrais pas écrire. Il m'a dit "écris comme tu le perçois". Ce qui a été intéressant, c'est qu'il a pu lire mon article et me dire quoi retravailler sans dénaturer ce que j'ai pu dire. Mais je craignais que cela arrive, c'est pour ça que je ne voulais pas le faire au départ. Autrement je n'aurais jamais pris cette initiative de faire un article. J'ai lâché à N. des extraits de mon carnet de bord (...). Et il a été assez étonné de la manière dont j'écrivais les choses (...) ».

Marguerite ne fait pas mention d'une forme d'insistance de la part du collègue qui l'a sollicité. Et contrairement à Franz, elle n'a pas hésité longtemps avant d'accepter de produire un article pour le Sociographe. Concernant ses motivations de publication, hormis un souhait de partager une expérience professionnelle vécue, Marguerite avait évoqué durant notre premier entretien un rapport conflictuel avec certains collègues peu de temps après son arrivée. Elle m'avait ainsi expliqué que le fait d'écrire et de publier cet article était pour elle un moyen de faire ses preuves et de se légitimer en tant que formatrice auprès de ses nouveaux collègues. Qu'en est-il pour Franz ? S'il n'a pas abordé directement ses motivations de publication, il semble que la question de la légitimité entre également en ligne de compte. Si pour Marguerite il s'agit d'une opportunité de prendre place dans son nouvel environnement de travail, pour Franz il est question d'oser partager une expérience et un savoir issus d'un terrain professionnel dans lequel il n'intervient plus depuis presque deux décennies. Certains propos de Franz comme par exemple « j'ai lâché des extraits de mon carnet de bord » traduisent son hésitation à « s'exposer ». A plusieurs reprises, Franz a pu évoquer sa pudeur et ses difficultés à partager son travail : « j'ai un rapport très pudique avec ce sujet là, je ne suis pas quelqu'un qui se met en avant. J'en ai parlé à certains collègues qui ne sont pas dans le jugement. J'ai pu leur expliquer comment j'ai tenu mon carnet de bord, etc. ». En écrivant cet article, Franz a pris des risques car il craignait que ses propos et que son expérience soient « dénaturés ».

Pour Boualem, la publication de son article résulte également d'une commande formulée par un tiers. Mais contrairement à Marguerite et Franz, Boualem n'a pas eu le choix d'accepter ou de refuser cette commande puisqu'il s'agit d'une épreuve de certification de son DEIS qui s'inscrit dans le Domaine de Compétences 3 intitulé « Épreuve Communication - Ressource humaines »²⁷. A ce sujet, Boualem m'explique : « *dans le cadre de la formation DEIS on doit écrire un article en lien avec la pratique professionnelle dans le secteur du travail social. L'objectif de l'article est de proposer quelque chose qui soit opérationnel et qui apporte des réponses concrètes avec une réflexion assez poussée sur l'objet étudié* ». A l'inverse des deux autres enquêtés, Boualem n'a pas fait publier son article malgré une proposition du formateur qui a sollicité Marguerite et Franz : « *je ne l'ai pas fait publier. Effectivement, N. m'avait proposé de le publier dans le Sociographe mais la temporalité ne correspondait pas. Cela n'a pas pu se faire car quand j'ai fait mon article, le Sociographe était déjà sorti. Par contre, je m'en suis servi dans trois interventions que j'ai fait* ». Boualem a donc partagé son travail à une échelle plus large que celle du DEIS par un moyen autre que la publication. Et si l'élaboration de son article lui a été imposé, Boualem a néanmoins fait le choix de reprendre ses études et d'intégrer le parcours Master 2/DEIS. Cette décision reflète son goût pour la recherche et sa volonté de renouer avec ses études universitaires interrompues avec regret, pour des raisons matérielles et financières.

Jusqu'à présent, tout porte à croire que les formateurs enquêtés n'écrivent que lorsqu'ils y sont invités ou fortement incités voire même obligés. Si le fait de diffuser leur écrit résulte d'une commande, certains d'entre-eux ont tout de même occasionnellement recours à l'écriture « d'articles » sans pour autant aller jusqu'à la publication. Durant notre premier entretien, Boualem précise qu'il n'a encore jamais publié malgré les encouragements de certains collègues. Quant à Marguerite et Franz, ils ont pu m'expliquer qu'il leur est déjà arrivé d'élaborer un article pour « eux ». Durant notre deuxième entretien, Franz évoque brièvement qu'il lui arrive d'écrire des articles pour lui. Marguerite est plus précise à ce sujet : « *il y a un autre texte que n'ai pas soumis, je l'ai gardé pour moi. (...) C'était sur la question du genre (...). J'écris quand je ressens le besoin de poser les choses à plat et là j'avais envie de le faire. Je n'en ai jamais rien fait au final. Ce texte n'est pas effacé, il est toujours dans*

27 « Cette épreuve est fondée sur la rédaction d'un article de 10 000 à 12 000 signes traitant d'un sujet en lien avec l'une des quatre compétences du DC3 (mobilisation des ressources humaines, processus formatifs, conduite de collectifs de travail, stratégie de communication) ». Extrait du document « Modalités d'organisation des épreuves de certification » du DEIS de l'Ireis.

mon ordinateur (...). Et j'ai fait un autre texte sur la question de l'identité personnelle et professionnelle (...) en parlant de mon vécu de maman et de travailleur social auprès d'enfants, de ce que cela pouvait me renvoyer en tant que mère. Et cela a été le support d'une intervention que l'on avait fait avec L. dans le cadre du module parentalité ». L'usage du terme « soumettre » pour parler de la publication rappelle que les articles proposés par les formateurs à la revue « Le Sociographe » ne sont pas systématiquement retenus et publiés malgré l'incitation du formateur en charge de la revue à l'Ireis de la Loire. Ils doivent au préalable être validés et acceptés. Quelle est donc l'intention du formateur qui encourage ses collègues à publier ? La finalité ne semble pas être la publication mais plutôt le travail d'écriture menant à la publication comme a pu me l'expliquer le principal intéressé durant une conversation informelle. Ces incitations à écrire offrent-elles aux formateurs un moyen de se maintenir dans une posture réflexive malgré le risque « d'appauvrissement intellectuel » mentionné par notamment par Franz et Boualem ? Est-ce un outil pour les formateurs afin de « densifier » leur pratique actuelle en se réappropriant leur expérience de travailleur social ?

2 - Écrire de sa place de formateur pour se réapproprier son expérience de travailleur social

L'étude des articles et des entretiens met en avant le fait que tous les formateurs enquêtés puisent dans leur expérience de travailleur social pour élaborer leurs écrits. Concernant Marguerite, il s'agit de son expérience d'éducatrice spécialisée en protection de l'enfance comme le mentionne le résumé de son article :

« Dans le cadre d'accompagnements d'adolescentes placées au titre de la protection de l'enfance, la question de l'errance prend une dimension particulière. Elles sont nombreuses à souffrir de l'errance consécutive à leur histoire, et certaines s'engagent dans la fuite sous forme d'errance. D'autres adolescentes connaissent l'errance institutionnelle, de structure(s) en structure(s), autant de chemins et de parcours différents, autant de pistes de compréhension variées. À travers ces témoignages d'éducatrice spécialisée en MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) ou en SAO (Service Accueil Orientation), je vous propose trois rencontres d'adolescentes en situation d'errance ».

Lors de notre second entretien, j'invite Marguerite à me parler plus en détail du contenu de son article : *« pour moi ce sont des histoires (...). Et le terme “rencontres”, c'est parce que je trouve que c'est un terme central quand on est éducateur, on est dans la rencontre, dans la relation. Et puis je voulais remettre un peu cette errance sur le devant de la scène puisque c'est ce à quoi elles m'ont confronté. Je ne voulais pas faire un écrit idyllique et dire “la*

protection de l'enfance c'est super; on aide des adolescents qui peuvent s'en sortir et qui trouvent leur voie". Parce que ce n'est pas seulement ça. Dans la situation d'Élodie, à 18 ans elle a pris son sac à dos pour partir dans la rue. (...) Cela renvoie des choses difficiles. J'étais au début de ma carrière et je me suis dit "si mon boulot c'est ça, je suis pas sûre que j'ai envie de continuer longtemps". Avec Cynthia, nous avons réussi à accrocher et faire en sorte qu'elle s'attache à nous même si cela a été compliqué (...). C'était du jamais vu pour moi, il y a eu des mots forts (...). Et puis Lucie qui était dans l'évitement a fini par accrocher avec nous. Nous avons proposé une orientation qui semblait tenir et puis pour des raisons administratives et financières, cela ne s'est pas fait (...). La violence que cela a renvoyé, c'était dramatique (...) ».

A sa manière de me parler de son article, je perçois une forme d'engagement de la part de Marguerite qui a été confrontée à des situations éprouvantes à l'époque. Il me semble important de souligner que l'article de Marguerite est également le prolongement d'un travail d'écriture qui a débuté lorsqu'elle était en formation d'éducatrice spécialisée : *« c'est un écrit que j'ai commencé dans le cadre de ma formation d'éducateur. A l'époque, c'était dans le cadre de l'Unité de Formation numéro huit. La situation d'Élodie était le support de ma réflexion de l'époque. C'était une jeune que j'ai rencontré dans le cadre de mon stage long durant la formation. Cynthia et Lucie sont des ados que j'ai rencontré quand j'étais professionnelle sur le SAO. (...) J'ai repris pas mal dans mes travaux UF8 et de mon travail de mémoire pour l'article. Mais je n'ai pas fait du copié-collé, j'ai vraiment repris les choses de mon regard de professionnelle (...). Et je ne voulais pas faire un écrit d'approche conceptuelle parce que je me sentais pas légitime pour faire ça ».*

Ces derniers propos viennent mettre en lumière le processus de reprise nécessaire à Marguerite pour pouvoir produire son article. Pour elle, il ne s'agit pas de proposer une simple description brute ou idéalisée de son quotidien auprès de ces adolescentes en errance. En élaborant son article, Marguerite se réapproprie son expérience de travailleuse sociale depuis sa place de formatrice : ce travail réflexif *a posteriori* lui permet ainsi d'appréhender sa pratique d'éducatrice spécialisée sous un angle nouveau. En outre, il est intéressant de souligner que Marguerite évoque qu'elle ne se sentait pas légitime pour proposer un article « conceptuel ». Est-ce lié à sa modeste expérience de formatrice au moment d'écrire son article ? Le travail réflexif auquel Marguerite a recours pour produire son écrit s'apparente pourtant à une forme de conceptualisation de sa pratique professionnelle. Cette démarche nécessite de prendre de la

distance avec son expérience d'éducatrice mais également de la réinterroger en s'appuyant sur des auteurs ou des concepts théoriques.

L'article de Franz repose sur une démarche similaire à celle de Marguerite. Son écrit trouve sa source dans sa pratique d'éducateur spécialisé en foyer pour adolescents dits délinquants et témoigne également de son expérience de formateur en immersion auprès de professionnels de l'éducation contrainte, comme le précise le résumé de son article :

« De nombreuses institutions spécialisées relevant du pénal des mineurs et censées accueillir des jeunes adolescents délinquants sont aujourd'hui mises à mal dans leurs principes de fonctionnement et sont contraintes d'opérer des mutations dans l'accompagnement éducatif. En effet, travailleurs sociaux comme soignants sont de plus en plus confrontés à des adolescents aux besoins complexes et fluctuants. Ce constat, issu de mon expérience d'éducateur spécialisé auprès d'adolescents délinquants puis de formateur auprès de personnels éducatifs en CER, m'a amené à m'interroger sur la réalité de ces adolescents à travers leurs dires, leurs postures et leurs passages à l'acte. Après avoir fait brièvement une mise en perspective historique du traitement des mineurs délinquants, mon travail réflexif m'a amené à envisager de nouvelles perspectives en terme d'accompagnement éducatif au regard des mutations de ces publics aujourd'hui ».

L'écrit proposé par Franz résulte d'un travail datant du début des années 2000, période à laquelle Franz a obtenu son Master 2 : *« l'article est la synthèse de mon travail de recherche de Master 2 sur la question des adolescents dits incasables et qui portait sur l'articulation des réponses du sanitaire et du social vis-à-vis de ces gamins (...). Quand je suis arrivé comme formateur en 2000, j'ai été sollicité pour former les éducateurs intervenant en centre éducatif renforcé confrontés des problématiques de plus en plus polymorphes. J'ai cheminé comme ça de 2000 à 2008 grâce à une immersion comme formateur pendant six ans puis j'ai enchaîné sur deux années de recherche sur les CEF »*. Tout comme l'article de Marguerite, celui de Franz découle d'un cheminement réflexif mené sur plusieurs années et s'inscrit dans la continuité de plusieurs travaux rédigés antérieurement.

L'écriture de l'article de Boualem ne fait pas exception. Tout comme les autres enquêtés, son article trouve ses origines dans sa pratique professionnelle en tant qu'éducateur spécialisé. Même si cela n'apparaît pas explicitement dans son écrit, Boualem a pu faire mention de son expérience en milieu ouvert dans le secteur de la protection de l'enfance durant notre premier entretien. En outre, la lecture de son mémoire de Master (que j'ai pu obtenir à titre informel)

m'a permis de constater les liens entre le sujet de son article et ses interrogations d'éducateur spécialisé concernant l'étape du passage à la majorité de jeunes qu'il a pu accompagner durant sept ans. Comme Franz, Boualem a préalablement mené un travail d'écriture pour son mémoire de Master 2 qui lui a permis d'élaborer son article. Néanmoins, il est important de souligner que les cas mentionnés dans l'article de Boualem ne sont pas des situations issues de son expérience d'éducateur spécialisé. Boualem a fait le choix méthodologique de se distancier de sa posture d'éducateur et de ne pas enquêter auprès d'anciens jeunes qu'il a connu sur le terrain.

3 - S'approprier la commande pour écrire son article

3.1 Écrire en se fixant des objectifs pour dépasser les contraintes

Proposer un article pour une revue ou dans le cadre d'un diplôme est un travail soumis à des contraintes imposées par les commanditaires. Les trois formateurs enquêtés ont pu faire état de ces contraintes durant les entretiens. En acceptant d'écrire un article, Marguerite et Franz ont dû respecter un certain nombre de règles imposées par la revue. Franz a pu évoquer ces contraintes durant notre premier entretien en mentionnant un effet d'écriture « mécanique » dans lequel il ne se retrouve pas. De son côté, lorsque je l'interroge sur l'écriture de son article dans un cadre imposé, Marguerite me répond : *« cela s'est bien passé (...) je n'ai pas spécialement été bridé dans le contenu de l'écrit (...). D'abord, il y a eu la première étape du contenu de l'écrit et puis cela a été la pré-validation et ensuite le résumé, les mots-clés et pour finir ils m'ont fait signer un contrat (...) Il n'y a pas eu de censure (...). Le Sociographe est vraiment une revue qui laisse une porte ouverte à qui veut écrire. Après, on bénéficie d'une "guidance" parce qu'il y a certaines attentes sur les aspects théoriques où il a notamment fallu que je travaille un peu plus »*. Franz et Marguerite ont tous deux accepté de respecter le cadre imposé pour pouvoir publier leur article. Néanmoins, Marguerite semble s'être davantage accommodée de ces conditions d'écriture que Franz, qui évoque un cadre en inadéquation avec sa façon d'écrire : *« il y avait des consignes comme référencer les propos, citer des auteurs... Je n'écris pas comme ça d'habitude, je raconte une histoire à partir d'éléments factuels avec mes mots à moi »*. Si Franz évoque un cadre de publication qu'il perçoit comme contraignant, il me semble important de rappeler que la revue « Le Sociographe » propose un espace d'écriture ouvert au plus grand nombre, tant aux scientifiques qui s'intéressent au travail social qu'aux travailleurs sociaux eux-mêmes.

Concernant Boualem, il n'a que peu évoqué les difficultés rencontrées durant l'écriture de son article. Durant nos entretiens, il a davantage fait mention du déroulement de l'écriture de son mémoire de Master. Son article étant la synthèse de son travail de recherche de Master 2, il me semble néanmoins intéressant de se pencher sur les propos de Boualem à propos de l'écriture de son mémoire : *« quand je relis le travail que j'ai fait, je me dis que c'est pas mal finalement. Mais quand j'étais en train de l'écrire, c'était beaucoup plus compliqué. Je doutais beaucoup, c'est lié à ma personnalité. J'avais besoin de travailler et retravailler encore. (...) Je trouve que dans ce type de travail, ce qui est important c'est d'écrire, de réécrire et de réécrire. C'est là que cela prend vraiment sens parce que tu l'as pensé »*. Tout comme Marguerite, Boualem s'est adapté aux contraintes pour parvenir à produire un travail qui lui convienne malgré les difficultés qu'il a pu rencontrer.

A leur manière, les trois formateurs enquêtés ont appréhendé l'écriture de leur article dans un cadre imposé. Leur adaptation face au cadre de la commande ne signifie pas nécessairement une « soumission » à la contrainte. Si Franz semble avoir davantage « subi » cette écriture que Marguerite et Boualem, tous trois se sont tout de même appropriés la commande. En effet, l'étude des articles met en avant la façon dont chacun s'est emparé de la commande. Comme ils ont pu le mentionner durant nos premiers entretiens, les formateurs enquêtés ont rédigé leurs articles avec des intentions particulières. Pour Marguerite, il s'agissait de rendre compte de son expérience en protection de l'enfance en prenant en compte le vécu des jeunes mineures. Pour Franz, l'objectif était de déconstruire certaines représentations sur le public dit délinquant pour faire évoluer les pratiques des professionnels de terrain. Et enfin, pour Boualem l'objectif était avant tout de s'inscrire dans une démarche compréhensive afin de donner la parole à « d'anciens jeunes » pour comprendre leur expérience du passage à « l'âge adulte » dans le cadre d'une prise en charge ASE.

3.2 Définir ses techniques d'écriture pour atteindre ses objectifs

L'appropriation de la commande par les formateurs passe par la mise en place de certaines stratégies et objectifs qui ont une incidence sur la forme et le style de leurs articles. Concernant la forme des articles étudiés, celui de Marguerite se présente sous la forme de trois récits illustrant chacun une forme d'errance, illustrés de références théoriques. L'article de Franz est scindé en deux parties distinctes avec d'un côté des extraits de son carnet de bord

et de l'autre une théorisation sur les différents aspects de la prise en charge de la délinquance en institution, via l'appui de plusieurs auteurs de référence. Il est à ce titre intéressant de souligner le choix fait par Franz de séparer les extraits de son carnet de bord du reste de son article. L'opposition que fait Franz entre l'écriture personnelle et l'écriture professionnelle se retrouve dans sa manière de construire son article. L'article de Boualem est quant à lui composé de deux trajectoires d'anciens jeunes de l'ASE, suivies d'une troisième partie proposant une reprise conceptuelle des deux entretiens. L'article de Boualem s'apparente davantage à un écrit scientifique que ceux de Marguerite et Franz car il découle directement d'un travail de recherche. Qu'il s'agisse d'une écriture fortement ancrée dans leur expérience de l'intervention sociale ou d'une écriture plus distanciée, on perçoit dans les trois articles les façons dont les enquêtés ont tenté de rendre visible les publics, comme en témoignent les extraits suivants.

« Au nom d'une protection, n'amenons-nous parfois pas certains mineurs à se mettre davantage en danger ? La question d'un placement et de la séparation d'un mineur avec son milieu familial peut effectivement être lourde de conséquences et il nous faut faire preuve de vigilance quant à ces orientations au nom de l'intérêt de l'enfant. L'éducateur doit œuvrer entre des perspectives éducatives, en terme de projection et d'idéal, et la réalité du mineur et sa famille »
« Il convient ainsi aux éducateurs d'établissement auprès de ces publics, de prendre en considération tout un ensemble : du parcours de ces adolescents placés, du mal-être et la souffrance dans lesquelles ils se retrouvent enfermés ; aux logiques institutionnelles parmi lesquelles ils sont tributaires » - Extraits de l'article de Marguerite

« Chaque adolescent est une personne unique à appréhender dans sa singularité. On ne peut les réduire à leurs problématiques familiales. Cela suppose en outre de croire à la réversibilité des trajectoires et à la capacité d'évolution de chacun »
« L'équilibre durable qui avait permis aux institutions spécialisées de fonctionner sans penser à une place spécifique du travail éducatif et sans prendre en compte les mutations des adolescents placés en institution se trouve rompu actuellement et met à mal les équipes éducatives. Il faut donc trouver aujourd'hui de nouvelles formes de médiation en tenant compte des difficultés spécifiques des jeunes et d'une situation sociale qui bouleverse le rapport au travail éducatif tel qu'il était pensé depuis des décennies. Il me paraît nécessaire pour les travailleurs sociaux de se dégager de positionnements idéologiques et d'aborder avec toute la lucidité nécessaire cette réalité. La question n'est pas de savoir s'il y a plus ou moins de délinquants aujourd'hui mais de se saisir de ces nouvelles formes de délinquance afin de tenter d'apporter des pistes de réflexion et de travail sur de nouvelles postures à adopter et tendre vers le champ des possibles en terme de perspectives éducatives afin qu'elles soient plus efficaces » - Extraits de l'article de Franz

« Je propose dans ce qui suit de nous intéresser à deux situations particulières : celles de Cynthia et de Marion tirées des entretiens biographiques, notamment lors de leur rencontre avec les services de l'ASE »

« Il me semble que le défi est de préparer progressivement les futurs majeurs à assumer leur histoire de façon à ce qu'ils arrivent à se projeter plus sereinement dans leur avenir. L'accompagnement des professionnels sur ce point est capital tant il est difficile pour certains jeunes de vivre avec leur histoire. Dans tous les cas, les professionnels témoignent d'une pression due à l'échéance courte de la mesure. Quand on prend en compte le poids du passé des jeunes dans ce qu'ils vivent au quotidien, il paraît difficile d'imaginer que cette pression mette les majeurs dans les meilleures dispositions pour réfléchir et décider des choix qui vont orienter leur vie » - Extraits de l'article de Boualem

L'écriture de Marguerite est très ancrée dans son expérience de terrain : le « nous » employé et la présence du vocabulaire du travail social renvoient au métier d'éducateur spécialisé auquel Marguerite est encore très attachée. Le ton est presque solennel et le propos se veut sensible. L'écriture de Franz est quant à elle plus distanciée comme en témoigne l'usage de la troisième personne du singulier. Le propos est davantage technique et prescriptif. Et l'écriture de Boualem reflète sa posture d'apprenti-chercheur et reste ancrée au terrain de par l'utilisation de trajectoires.

Si l'on se concentre sur le « style » des articles, les trois formateurs ont pu évoquer durant les entretiens leur volonté de proposer un écrit accessible. En effet, la lecture des trois articles laisse entrevoir un propos assez clair via l'usage d'un vocabulaire qui ne semble pas complexe ou trop technique. Néanmoins, il me semble important de noter l'usage d'un vocabulaire professionnel propre au travail social, essentiellement dans les articles de Marguerite et Franz. La présence de termes comme « relation », « lien », « cadre », « posture », « accompagnement », « passage à l'acte », « conduite à risque », « mise en échec », « problématique », etc. témoigne de l'ancrage de ces écrits dans le monde de l'intervention sociale. L'étude des champs lexicaux vient éclairer les intentions des auteurs. L'article de Marguerite est jalonné de divers termes appartenant au registre des émotions et des sentiments : « souffrance », « colère », « impuissance », « mal-être », « agressive », « amour », « affection », « violence », etc. Son style d'écriture concorde avec sa volonté de traduire la réalité de son expérience et de la souffrance des jeunes accompagnées. Cette façon de rendre visible les émotions est à mettre au crédit de Marguerite. En effet, dans le secteur du travail social, la question des émotions est généralement considérée comme périlleuse et reste un sujet qui fait débat. Lorsque j'interroge Marguerite sur sa façon d'écrire cet article, elle

répond : « *ce sont mes mots à moi, mon expérience à moi, ce n'est pas un écrit façade, c'est un écrit personnalisé où je me suis mise à nu. (...) Il fait partie de moi (...)* ». Cet écrit est-il à l'image de Marguerite, de sa façon de penser le métier d'éducatrice ? « *Oui, je trouve que je suis comme ça. J'étais comme ça quand j'étais éducatrice, je pense que je suis comme ça en tant que formatrice (...). Je pense que l'honnêteté est un mot important et l'authenticité aussi. C'est un mot qui m'a toujours traversé quand j'ai fait ma formation d'éducatrice et je pense que c'est ce qui fait ma force dans la relation avec les publics. J'ai toujours été franche et honnête avec eux, je ne sais pas tricher* ».

Franz n'a que très brièvement évoqué sa façon d'appréhender l'écriture de son article. Durant nos entretiens, il m'a davantage fait part de la contrainte qu'a représenté l'écriture de cet article et il ne m'a pas parlé de ses choix d'écriture et de présentation malgré mes questions. Ce qui est assez frappant dans son écrit, c'est la succession d'extraits de carnets de bord et de propos théoriques qui semblent ne pas se rejoindre. C'est comme s'il opposait description et théorisation, pratique et théorie, non sans desservir son propos ce dont il conviendrait peut-être lui-même. Quant à Boualem, lorsque je l'interroge sur sa façon d'écrire son article, il m'explique : « *cela m'a fait penser au bouquin de Pascale Pichon²⁸. C'est ce chemin-là que je voulais prendre. (...) Quand tu lis ça, tu n'as pas besoin de plus. Et j'espérais que ce soit cela qui transparaisse* ». La stratégie d'écriture de Boualem est cohérente avec son approche compréhensive de part la mobilisation des trajectoires des enquêtés et la transcription leurs discours.

4 - Mettre en place ses conditions d'écriture

Durant les entretiens, les formateurs enquêtés ont tous abordé les conditions dans lesquelles ils ont écrit leurs articles. La question du temps disponible est au cœur de leur expérience d'écriture. Marguerite, Franz et Boualem ont tous souligné la « problématique » du temps disponible pour lire et écrire en tant que formateur. Face à cette « pressurisation » du temps de travail, chacun s'est organisé à sa façon pour écrire. Franz est l'enquêté qui a le moins parlé de ce point même s'il a pu évoquer son habitude d'écrire tôt le matin chez lui. Boualem a lui aussi parlé d'une écriture évoluant généralement tôt le matin à son domicile même si les écarts de temporalité entre travail et études l'ont amené à écrire dans l'urgence et à se saisir de

28 P. Pichon et T. Torche, « S'en sortir : accompagnement sociologique à l'autobiographie d'un ancien sans domicile fixe », 2007, PU Saint-Étienne.

tout moment disponible dans la journée. A ce sujet, Boualem précise : *« j'ai vécu le fait de faire la formation en travaillant à côté et c'est vraiment lourd. (...) A l'Ireis, j'en suis à plus de 100 heures en trop. Et c'est tout le temps comme ça. L'année dernière, c'était 150 heures! Comme c'est lié au forfait, cela veut dire qu'en temps réel, ce n'est pas la même chose. Et puis il y a tout ce que l'on fait et que l'on ne dit pas où que l'on ne compte pas »*.

Durant notre premier entretien, Marguerite a longuement abordé le poids de « l'urgence » dans sa pratique de formatrice mais également la responsabilité de chacun pour s'organiser face à la charge de travail. Il est intéressant de voir comment Marguerite s'est organisée pour produire son article. A ce sujet, elle admet en souriant : *« j'avais beaucoup de choses à faire, à déconstruire et à reprendre sur le plan conceptuel. Je lisais beaucoup pour me remettre à jour pour l'accompagnement des étudiants. Le projet m'intéressait sauf que j'ai remis ça au dernier moment parce que cela demande un temps de travail assez important. J'ai fait un peu comme certains étudiants, j'ai attendu l'échéance pour faire les choses dans l'urgence, ce que je fais très peu d'habitude. Mais à un moment je ne pouvais pas être de partout, il a fallu que je priorise. Je m'y suis mise quand même parce que c'était sur mon temps personnel mais avec un enfant en bas âge à gérer à la maison »*. A ce titre, elle me parle du soutien de son conjoint dans son travail d'écriture : *« mon mari m'a laissé travailler et il a pris le relais pour s'occuper du petit. Cela a été douloureux mais en même temps, j'y ai pris plaisir parce qu'il a fallu que j'aille au cœur des choses. Mais étant donné que j'ai fait les choses dans l'urgence, j'ai eu peu de temps pour faire des allers-retours. Après j'avais envie de l'écrire parce que si je n'ai pas envie, je n'écris pas. Et j'avais déjà quelques idées en tête mais il a fallu que je creuse certains points. Il ne fallait pas que je sois que dans un récit de ma pratique, il fallait que je ramène des éléments conceptuels et que je fasse du lien avec de la théorie. Et pour le coup, j'ai dû me replonger dans la théorie et cela demande un peu plus de temps pour que cela ne soit pas juste un copier-coller de citation »*.

Marguerite a donc produit son article durant son temps libre. Lorsque je l'interroge concernant ce choix, elle m'explique qu'elle n'a pas pu écrire sur son temps de travail car cela lui a été refusé : *« ce que je trouve dommage, c'est que cela ne soit pas compté sur le temps de travail. Pour moi, cet exercice est un outil de travail. (...) Il faudrait que les choses changent. Il ne faut pas croire que l'on est là que pour travailler nos support de cours ou pour faire de*

la correction de copies. Pour moi, il faut aller vers des ressources documentaires, s'aérer la tête. Cette année, c'est impossible pour moi d'aller à des conférences avec la charge de travail sur les ASFAM. Je trouve qu'institutionnellement, on a peu de marge de manœuvre mais ce n'est pas propre à l'Ireis. J'ai pu en discuter avec des collègues d'autres instituts dont un psycho, qui me disait que sur le papier, ils devaient avoir un pourcentage sur leur temps de travail dédié à la veille professionnelle mais qu'en réalité, dans les faits, ils ne l'ont pas... Et on devrait l'avoir ». Les propos de Marguerite ainsi que ceux de Boualem soulèvent un sujet tabou : celui de la place accordée à la réflexion des formateurs. Comment expliquer que l'élaboration soit reléguée au second plan au profit de missions pédagogiques et de tâches administratives ? Dans ce dernier extrait d'entretien, Marguerite évoque le fonctionnement de l'établissement qui laisse peu de temps pour se ressourcer intellectuellement. Elle avait pourtant tenu un discours différent lors du premier entretien en insistant sur la responsabilité des formateurs vis-à-vis de leur organisation de travail. Ces paradoxes viennent mettre en lumière la co-responsabilité de la direction de l'établissement et des formateurs dans la reproduction d'un fonctionnement qui privilégie l'urgence de l'action au détriment de la réflexion. Néanmoins, comme en atteste la démarche d'écriture des enquêtés, il existe des ressources dont les formateurs peuvent se saisir.

5 – Écrire et réécrire son article : une pratique qui relie différents individus

Concernant leurs pratiques d'écriture, l'usage de l'écriture dactylographiée est un point commun à tous les formateurs enquêtés. Si Marguerite n'utilise que l'ordinateur, Franz et Boualem peuvent avoir recours à l'écriture manuscrite avant de finaliser leur travail par ordinateur. Durant notre premier entretien, Marguerite a pu évoquer sa façon d'écrire qui évolue par « palier » prenant appui sur un plan global constitué de mots clés. Elle accorde également une place importante à la relecture contrairement à Boualem qui avoue généralement ne pas se relire.

Durant nos échanges, Marguerite a pu aborder la phase de réécriture de son travail, suite aux retours fait par le comité de lecture du Sociographe. Lorsque je l'invite à me parler du travail de reprise de son écrit, elle me répond : *« cela a été compliqué. Ils m'ont dit avoir repris des choses mais sincèrement je n'ai pas vu leurs corrections. Ils ont dû changer des mots, corriger des fautes mais sur le fond ils ont rien retouché. Ils m'ont dit “on a fait de nombreux*

retours”. “Nombreux”, je n’ai pas compris où... (...) A un moment, cela a été compliqué quand N. m’a dit qu’il n’était pas certain que mon article serait publié parce que j’étais en concurrence avec un autre collègue. (...) J’ai eu un peu les boules. J’ai dit à N. : “si tu estimes que effectivement l’article ne doit pas être publié dans le Sociographe, il n’y a pas de souci mais il faut me le dire clairement”. En fait, la revue ne voulait pas qu’il y ait trop de formateurs Ireis. Et c’est L. qui s’est finalement retiré de cette parution pour que je puisse être publiée ». Marguerite a-t-elle eu des demandes de reprise particulière de la part de la revue ? « Oui, on m’a demandé de faire un peu plus de lien avec la théorie parce qu’au début la première matière était très brute. (...) Il y a dû y avoir deux grosses versions intermédiaires: une première version brute et après une autre où j’ai rajouté plus de références théoriques. Le gros du travail a été de mettre tout ça en forme ». Il est intéressant ici de souligner l’enjeu de cette publication. Le fait que le formateur porteur du « Sociographe » à l’Ireis de la Loire invite plusieurs formateurs à proposer un article pour un même numéro a induit une forme de concurrence entre collègues. Dans ce cas, un formateur a accepté de ne pas faire publier son article en faveur de celui de Marguerite. Est-ce une situation courante ? On peut supposer qu’il s’agit d’un cas de figure plutôt rare au regard de la fréquence de publication des formateurs enquêtés. En outre, qu’en serait-il si le formateur membre du comité de lecture du « Sociographe » n’encourageait pas ou plus ses collègues à publier ? Ce formateur étant à deux ans de la retraite, que se passera-t-il après son départ ? Les formateurs continueront-ils à écrire et publier des articles ?

Lorsque j’ai interrogé Franz sur les retours de la revue vis-à-vis de son travail, il précise avoir été soutenu dans son écriture par le formateur l’ayant sollicité. Si Franz a bénéficié d’un suivi de son travail directement de la part de ce formateur, il n’a pas explicitement fait mention de modification ou d’ajustement de son écrit avant publication. *Stricto sensu*, Marguerite et Franz n’ont donc pas écrit « seuls » car ils ont bénéficié de soutien qu’il s’agisse de proches ou du commanditaire de l’article. Ils ont également pu obtenir des retours afin d’ajuster leur production. Néanmoins, la démarche d’écriture de Franz semble moins « solitaire » que celle de Marguerite. Cette dernière explique avoir travaillé seule et n’a bénéficié que des retours du comité de lecture de la revue pour procéder aux réajustements nécessaires en fin d’écriture.

6 - Signer son article, une forme d'affirmation de soi

Une fois le travail d'écriture, de réécriture, de relecture et de finalisation effectué, l'ultime étape avant la publication d'un article est celle de la signature. La mention de l'identité de l'auteur de l'article apparaît sur chacun des écrits étudiés mais se présente sous une forme différente. Boualem ayant produit son article dans le cadre d'une certification d'études, seul ses prénom et nom figurent sur son article. En outre, le « je » employé dans son écrit est celui de l'enquêteur ayant mené un travail préalable de recherche avant d'en proposer une restitution écrite synthétique. Boualem ayant restitué son travail de recherche à trois reprises en prenant appui sur son article, on peut se demander de quelle façon il s'est présenté en ces occasions : apprenti-chercheur, formateur, éducateur ? N'ayant pas eu accès à cette information durant nos entretiens, j'ai sollicité Boualem de façon informelle afin d'en savoir davantage. A ce sujet, Boualem a pu m'expliquer qu'il a été présenté comme « chercheur » durant les rencontres avec l'Adepape42 et avec l'Association des Familles d'Accueil. Il a tenu à « rectifier » cette présentation en soulignant qu'il était éducateur spécialisé et formateur à l'Ireis de la Loire avant de mentionner son statut de « chercheur ». A l'image de Marguerite, Boualem hiérarchise ses différentes expériences et ramène son statut de travailleur social sur le devant de la scène. L'attachement de Boualem au terrain est encore bien présent et sa façon de se présenter est à l'image de la dynamique dans laquelle s'inscrit son parcours professionnel : celle de la continuité d'une expérience professionnelle qui prend sa source dans ses premières expériences auprès de jeunes en difficultés et qui se poursuit aujourd'hui à travers son travail de recherche sur ce même public.

Concernant l'article de Franz, celui-ci est signé de ses prénom et nom ainsi que du statut suivant : « *Responsable pédagogique de la filière éducative à l'Ireis Rhône-Alpes* ». En comparant la signature de l'article avec son contenu ainsi qu'avec les propos tenus par Franz durant notre premier entretien, il m'a semblé paradoxal de ne pas le voir signer en tant d'éducateur spécialisé et en tant que formateur. Lorsque je questionne Franz à ce sujet, il me répond : « *je ne me rappelle même pas, je ne m'attache pas trop à ça. Je n'ai même pas regardé dans le Sociographe comment cela apparaît, je suis incapable de te répondre. N. m'a donné deux exemplaires de la revue et je n'ai pas regardé. C'est pour dire à quel point je ne suis pas préoccupé par ça. [je lui montre alors ce qui figure dans l'article publié] J'ai laissé à N. le soin de le faire : il m'avait demandé de me présenter et il devait compléter, mais je n'ai*

pas regardé comment il l'a fait ». Franz n'a donc pas signé lui-même son article. Est-ce lié au fait que Franz n'accorde pas de valeur spécifique à ce type d'écrit qu'il considère comme « désincarné » ? Ou bien cela s'explique-t-il par le fait que Franz ne souhaitait pas produire cet article et qu'il n'avait pas envie d'apposer lui-même son identité sur un travail qui ne lui ressemble pas ? On peut également se demander qui se cache derrière le « je » présent dans son article. S'agit-il de l'éducateur, du formateur ou bien des deux ? La construction de l'article de Franz ainsi que certains extraits d'entretien laissent à penser que Franz différencie ces deux statuts.

La signature de Marguerite est également intéressante à étudier. Au bas de la version numérique intermédiaire de son article, on peut lire « *Marguerite X. est... ?* ». En allant consulter l'article publié dans la revue, on peut y lire ceci : « *Marguerite X., Éducatrice spécialisée et formatrice* ». A l'inverse de Franz, l'identité de son employeur n'apparaît pas. De plus, son diplôme initial apparaît avant son statut professionnel actuel. A ce sujet, Marguerite m'explique qu'il s'agit d'un choix volontaire de sa part : « *je n'ai pas mis que j'étais formatrice à l'Ireis car je ne l'ai pas écrit sur mon temps de travail. Quand j'en ai discuté avec A., je lui ai dit clairement. Je suis désolée, je suis formatrice en école de travail social, si ce n'est pas sur mon temps de travail, je n'écirai pas "Ireis". (...) C'est quelque chose sur lequel j'ai insisté fortement parce qu'il n'y a pas de raisons qu'il y ait une reconnaissance indirecte de l'établissement si l'établissement ne me reconnaît pas* ». Marguerite soulève de nouveau la question de la reconnaissance de l'employeur vis-à-vis du formateur. Comme elle estime ne pas avoir été reconnue par celui-ci, elle refuse à son tour de le reconnaître tout en mentionnant le métier de formateur accolé à celui d'éducateur. La signature apparaît alors comme un révélateur de tensions organisationnelles. Ce cas de figure est somme toute assez classique : l'employeur se concentre sur le travail prescrit et ne reconnaît pas le réel de l'activité professionnelle. Pourtant, loin d'être accessoire, ce travail n'est-il indispensable à l'entretien de la professionnalité du formateur ?

Au sujet de la mention de son diplôme avant son métier de formatrice, Marguerite ajoute : « *j'ai mis éducatrice spécialisée et formatrice. J'ai d'abord fait passer le terrain avant le centre de formation. (...) On est un peu des formateurs "hybrides" en fait. On est pas des vrais "formateurs" comme quand on est sociologue ou psychologue, ceux qu'on appelle les*

formateurs “logue” à l'Ireis (...). Nous sommes des formateurs “terrain”, on apprend à devenir formateur mais à partir de notre expérience métier. De fait, on est pas formateur mais c'est “en devenir” parce qu'on est dans un souci de partager quelque-chose... C'est pour ça que je suis venue ici. Je ne suis pas venue ici parce que j'en avais marre du terrain et que je saturais. J'avais envie d'échanger, de partager... Je savais que je ne resterais pas éducatrice toute ma carrière et qu'il y aurait un tremplin ». L'expérience d'éducatrice spécialisée de Marguerite est le terreau de sa pratique de formatrice, ce qui explique son choix de faire passer le terrain avant l'Ireis. Il est intéressant de voir ici comment Marguerite conjugue ces deux rôles sous un « statut » qu'elle désigne comme hybride. En outre, sa manière de considérer le métier de formateur comme un métier en « devenir » est intéressante pour venir illustrer sa dynamique professionnelle. Publier un article serait-il un moyen pour les formateurs enquêtés de soutenir cette dynamique « de devenir » ?

7 - Diffuser son travail : une faible communication interne

Une fois l'article transmis dans sa version définitive, les formateurs enquêtés ont été confrontés à l'étape de la diffusion de leur travail. L'étude des entretiens démontre une absence de « communication » autour de leur article auprès de leurs pairs formateurs. Par absence de communication, j'entends le fait de ne pas transmettre leur article ou encore de ne pas en discuter avec les autres formateurs de l'Ireis de la Loire. Concernant les retours de l'article de Marguerite de la part de ces collègues formateurs, elle partage sa déception durant notre second entretien : *« franchement pour moi cela a un peu fait flop. J'ai le sentiment d'avoir mis beaucoup de cœur à l'ouvrage et je n'ai pas eu de retour derrière. Le but n'était pas que cela reste personnel, c'était vraiment dans un souci de partage avec des pairs professionnels et des étudiants. (...) Les retours de mes collègues... Si, il y a C. qui a lu mon article. Elle m'avait touché parce qu'elle m'avait dit “j'aime bien ta manière d'écrire et de rendre compte de ta pratique”. Pour moi c'est le plus joli des compliments. Avec tout ce que je t'ai dit sur le dur labeur qu'il a fallu dans cette mise à l'écriture, je n'attendais pas une éloge de la part des collègues ni une renommée. (...) Après je ne sais pas si cet article m'a donné une vraie légitimité au regard de mes collègues parce que parmi les formateurs, il y en a qui n'ont jamais publié dans le Sociographe et qui ont pourtant leur légitimité. Cette légitimité je pense que tu l'obtiens car tu démontres tes compétences de formateur et ceux qui peuvent le dire ce sont les étudiants ».* Il est intéressant de constater l'écart entre les attentes

de Marguerite et les retours dont a pu bénéficier son travail. Marguerite n'ayant pas parlé de son article à ses collègues, il semble logique de ne pas observer de réactions de leur part. D'expérience, je peux dire que cette absence de partage est récurrente et fait partie du fonctionnement institutionnel de l'établissement.

Concernant la visibilité de son travail auprès des étudiants, Marguerite m'explique : *« je peux en parler quand j'aborde un peu mon expérience d'écriture mais je ne le mets pas sur le devant de la scène. Il y a des étudiants qui sont venus me voir quand ils ont lu la revue en me disant "c'est rigolo de vous lire, ça change" »*. Lorsque je demande à Marguerite s'il lui arrive d'utiliser son article dans son travail avec les étudiants, elle me répond : *« je ne le fais pas directement. Après je pourrais. Je parle essentiellement des situations des ados que j'ai accompagné quand je fais une intervention sur l'adolescence par exemple mais ce n'est pas forcément d'elles en particulier que je parle. (...) Et je ne distribue pas mon article, je n'ai pas envie de le faire. Ce n'est pas ma nature de me mettre en avant. Parfois, quand des étudiants me demandent des conseils de lecture, je leur dis "tiens tu peux aller voir dans le Sociographe" (elle rit) »*. Cet extrait d'entretien montre que Marguerite, sans doute par modestie, ne présente pas son article mais qu'elle le mobilise de façon ponctuelle. Sans transmettre le support, elle en utilise néanmoins le contenu au gré des interventions où l'on vient à traiter le sujet de l'adolescence.

Qu'en est-il pour Franz ? Il ne fait pas mention de quelconques retours de la part de ses collègues formateurs. A l'image de Marguerite, Franz n'a pas partagé son article avec ses collègues. Néanmoins, il lui arrive de discuter du contenu de son écrit et plus largement de son travail sur la délinquance des mineurs avec quelques formateurs mais il a besoin de se sentir en confiance pour le faire : *« je ne l'ai pas partagé professionnellement. Même avec mes collègues, je n'ai jamais tenté. C'est aussi lié à mon histoire, j'ai une forme de pudeur qui fait que, voilà... (...) Celui avec qui j'ai le plus parlé de mes travaux, c'est avec Boualem mais ce n'est pas par hasard. Quand j'ai commencé mon travail de recherche pour mon mémoire de Master, j'ai interrogé différents professionnels dont un qui s'appelait Boualem X. Et quand j'ai fini mes travaux, je lui ai fait part de tout ça »*. Franz a-t-il mobilisé le contenu de son article dans sa pratique auprès des étudiants ? *« Je peux le mentionner dans le cadre des accompagnements individuels, quand il y a une vraie rencontre avec certains étudiants. Sinon*

je n'en parle pas. (...) Des étudiants qui travaillaient sur la question des « incasables » pour leur mémoire m'ont sollicité pour en discuter. Ils avaient dû lire l'article. (...) Mais je ne suis jamais intervenu en filière "classique" sur ce sujet. Pendant très longtemps, (...) j'ai été très occupé pris par l'organisation, les programmations, etc. J'avais peu de marge de manœuvre alors je l'exprimais à d'autres endroits. (...) Aujourd'hui j'aborde le sujet de manière individuelle dans l'espace du SIC notamment où j'ai pu travailler la question de la posture à partir de mes travaux ». Tout comme Marguerite, Franz ne souhaite pas mettre en avant sa publication. Il lui arrive simplement de mentionner son article de façon ponctuelle et dans un cadre restreint. Comment l'expliquer ? Franz souligne son besoin de se sentir en confiance pour évoquer le contenu de son travail. A-t-il des doutes au sujet de la qualité de son article ? Dans ce cas, il semble cohérent qu'il communique peu sur son écrit. A défaut d'obtenir une reconnaissance de la part de leurs collègues ou de l'établissement, Marguerite et Franz gagnent en reconnaissance auprès des étudiants et gagnent en compétence en recyclant les acquis de l'écriture dans des interventions ou dans lors de discussions informelles.

Cette « reconnaissance » est encore plus grande dans le cas de Boualem. En effet, sa situation est particulière car s'il n'a pas fait « publier » son article mais il a tout de même partagé le contenu de son travail lors de trois interventions dont une à l'Ireis de Firminy. En tant qu'invité dans le cadre de la restitution d'une étude quantitative menée par une association ligérienne portant sur le devenir des anciens enfants placés, il a pu présenter ses travaux en prenant appui sur son article. Cette intervention ayant lieu sur le site de la Loire, les autres formateurs avaient la possibilité d'y assister mais aucun d'entre-eux n'est venu. A ce sujet, Boualem précise : *« la première intervention a eu lieu lors de l'assemblée générale de l'Adepape42²⁹. Le président m'avait invité à venir faire part de mes travaux de recherche. J'avais un créneau horaire assez restreint alors je me suis appuyé sur mon article pour témoigner. (...) Et j'ai eu un écho très favorable. (...) Ensuite, j'ai été invité par l'association des Familles d'Accueil. Là aussi, le public était très sensible à mon travail. Puis il y a eu la conférence des Fogières sur "Que sont devenus les enfants de l'ASE?". L'association avait fait sa propre étude et on m'avait demandé de venir compléter leur présentation avec mes travaux. J'ai fait ma présentation en m'appuyant sur mon article. Ce qui était cocasse, c'est qu'ils avaient fait des chiffres et des statistiques. Et je suis arrivé en parlant de la valeur du*

29 Association Départementale des Personnes Accueillies à la Protection de l'Enfance dans la Loire.

témoignage, cela a créé un décalage monstrueux. (...) Il y en a beaucoup qui sont venus me voir et certains m'ont donné leur adresse mail pour que je leur envoie mon mémoire de Master 2. Il y avait aussi les gens du département qui étaient présents à cette conférence mais la réception de mes travaux a été un peu plus compliqué car ils ont eu l'impression que je pointais les dysfonctionnements de l'ASE. (...) Le département m'a demandé mon mémoire de M2. Et je me suis demandé si je le transmettais ou pas. J'ai fait suivre mon mémoire à la chargée de mission à l'Observatoire de la Protection de l'Enfance du département et elle m'a fait un retour par mail en me disant qu'elle avait grandement apprécié mon travail (...) et qu'elle allait le diffuser dans les services». Cet extrait d'entretien vient illustrer la façon dont Boualem a pu diffuser son travail en dehors de son lieu de travail et comment cette diffusion lui permet de s'inscrire dans un réseau d'acteurs et de professionnels de l'intervention sociale. Contrairement à Marguerite et Franz, Boualem a pu obtenir un retour sur son travail en étant sollicité pour venir en parler. Par un moyen autre que la publication dans une revue, Boualem a ainsi obtenu une forme de reconnaissance valorisante de ses résultats de recherche.

Tout comme les deux autres formateurs enquêtés, Boualem m'explique qu'il mobilise ses travaux en tant que formateur. Si Boualem ne distribue pas son article, il lui arrive de transmettre son mémoire de Master 2 en fonction des demandes. A ce sujet, il précise : *« avec les étudiants, je m'appuie beaucoup sur cela. (...) J'ai perçu une forme de plus-value dans le regard des étudiants et dans leurs appréciations de mes interventions. (...) Ils sont souvent intéressés lorsque j'aborde ce sujet-là et beaucoup me demandent mon mémoire. J'essaie de leur en parler dès que j'en ai l'occasion, que ce soit la méthode d'enquête, les techniques d'entretien ou encore la réflexion et l'analyse. Je trouve que c'est un sacré vivier d'information. Et cela m'a donné une autre place auprès des étudiants »*. Qu'en est-il de sa place parmi l'équipe des formateurs ? *« Auprès des collègues, c'est partagé. Il y a ceux qui ne savent pas sur quoi je travaille mais lorsque je discute avec eux en aparté, ils sont sincèrement intéressés mais ils me disent : "c'est dommage que tu ne nous en parles pas ou que tu ne fasses pas une conférence". Et quand je leur dis qu'il y a eu une conférence à laquelle ils ne sont pas venus, ils me répondent qu'ils n'ont pas eu le temps de venir ou qu'ils l'ont appris trop tard. Et puis il y a ceux qui sont très intéressés par mon travail mais qui ne m'ont jamais demandé mon mémoire. (...) J'avais fait une intervention pour présenter la méthodologie de recherche auprès des étudiants. Certains formateurs m'avaient demandé de*

pouvoir assister à cette intervention. (...) Je n'ai jamais eu de retour de leur part hormis ceux que j'ai eu par l'intermédiaire des étudiants parce que des formateurs leur avaient parlé de mon intervention ». Il est intéressant ici de constater la dynamique dans laquelle s'inscrivent les formateurs : loin d'être totalement isolés, les formateurs travaillent néanmoins de façon « solitaire » même si les plus curieux d'entre-eux s'informent des initiatives de leurs pairs de façon informelle. Mais ces discussions peinent à aboutir à une réflexion collective.

Boualem n'intervient plus sur le terrain depuis plus de huit ans. L'expérience de travailleur social étant un point d'appui fortement mobilisé par les enquêtés pour légitimer leur statut de formateur, comment Boualem gère-t-il ce paradoxe ? Selon lui, la démarche de recherche est un moyen de consolider sa légitimité de formateur. A ce sujet, il explique : *« on peut nous reprocher de ne plus être sur le terrain mais la recherche peut nous permettre d'irriguer autrement les contenus de formation. Pour moi aujourd'hui, je vois un double bénéfice à fonctionner comme cela. Je ne peux plus envisager de travailler sans cette double casquette »*. Durant notre premier entretien, Boualem m'avait expliqué être encouragé par plusieurs collègues à écrire et à publier sur son travail. Il évoque de nouveau ce sujet lors du deuxième entretien : *« en termes de perspective, il faut que j'avance un peu plus. Il faut que j'écrive plus sur ce sujet là et que je communique davantage sur ce que je fais »*. Dans le cas de Boualem, la recherche est venue le réinscrire dans une dynamique réflexive. Et le fait de présenter oralement son travail lui permet d'entretenir sa réflexion. Alors que pourrait lui apporter l'écriture et la publication ? Cela lui permettrait somme toute de diffuser son travail à une échelle plus large et ainsi toucher de nouvelles « cibles ». Mais est-ce que cela lui permettrait d'entretenir sa réflexivité sur le long terme ? L'écriture étant une activité propice à l'élaboration, on peut envisager que le fait de publier bénéficie à Boualem.

Les différentes restitutions de Boualem lui permettent d'entretenir la démarche réflexive qu'il a initié en reprenant ses études, en communiquant les résultats de sa recherche à l'extérieur de son lieu de travail. Ce faisant, cela lui permet d'appuyer sa légitimité de formateur au sein de l'établissement de formation qui l'emploie. L'intention de Marguerite était de prouver sa légitimité de formatrice à ses collègues en publiant ses réflexions à l'extérieur de son lieu de travail. Si le résultat n'est pas celui escompté, elle a tout de même pu obtenir une reconnaissance de la part des étudiants. Franz n'ayant exprimé ni son intention de publication

ni les effets de cette démarche, il est difficile de se prononcer concernant les répercussions de son article sur sa légitimité de formateur. Néanmoins, on peut supposer que le partage de ses réflexions sur la délinquance avec certains apprenants peut constituer une ressource à sa pratique. Le cas de Boualem est un peu différent. En plus d'obtenir une certaine reconnaissance, Boualem redéfinit sa pratique de formateur en conjuguant ses différentes expériences d'éducateur, de formateur et d'apprenti chercheur. Cette redéfinition est possible grâce aux apports de son cursus universitaire mais également grâce à sa façon « d'entretenir » sa démarche réflexive en ayant recours aux restitutions. A ce titre, il est intéressant de souligner que contrairement à Marguerite ou Franz, lorsque Boualem partage son travail avec les étudiants, il n'aborde pas uniquement les résultats de sa recherche. Il présente également sa méthodologie d'enquête en revenant sur sa propre expérience de recherche. Ce faisant, il transmet un savoir d'expérience qui lui permet de « penser » et de « faire penser ».

Chapitre III : Sociologie d'une professionnalité en écriture(s)

1 - Un attachement à et par l'écriture : des parcours sous le signe de l'épreuve

1-1 Un rapport à l'écriture façonné par les épreuves

Quel est le rapport à l'écriture des formateurs en travail social ? Dans un premier temps, je propose de revenir à cette question initiale qui fut le point de départ de mon travail de recherche. Le rapport à l'écriture est ce lien si particulier que tout un chacun établit avec l'acte scriptural. Pour Christine Barré de Miniac, professeure en sciences de l'éducation, le rapport à l'écriture désigne « *l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* » (Barré de Miniac, 2002, p29). Le rapport à l'écriture est un processus complexe et évolutif, constitué « *d'une multitude de variables entremêlées : opinions, attitudes, mais aussi valeurs et sentiments attachés à l'acte d'écriture* » (Barré de Miniac, 2015, p29).

Avant de pouvoir définir le rapport que les formateurs enquêtés entretiennent avec l'écriture, je dois au préalable comprendre comment celui-ci s'est construit. A l'issue de la transcription des entretiens « exploratoires » menés avec les formateurs, je me suis interrogée sur les corrélations possibles entre les parcours des enquêtés et le processus de construction du lien qui les relie à l'écriture. Afin de procéder à l'analyse des parcours des enquêtés, je me suis appuyée sur le concept de « parcours » tel que l'entend Marc Bessin. Selon le sociologue,

« certains événements de la vie sont prévus, institués, d'autres sont plus inattendus et encore moins désirés. D'autres types d'événements viennent complètement transformer la vie des personnes » (Bessin, 2009, p12). L'éclairage du travail de la sociologue Pierrine Robin m'a permis de préciser la notion de parcours et de comprendre la nécessité de considérer « les événements, les tournants, les arrêts, les ruptures et les bifurcations » (Robin, 2016, p37) comme autant d'indicateurs sur la façon dont le rapport à l'écriture des formateurs s'est établi. J'ai ainsi pu relever certains « événements »³⁰ significatifs dans les parcours des formateurs. Afin de comprendre le sens de ces événements dans le processus de construction du rapport à l'écriture des formateurs, il convient de tenir compte de la subjectivité des enquêtés. En effet, certains événements peuvent passer inaperçus dans le discours des enquêtés car le récit biographique s'inscrit dans une temporalité subjective qui réorganise les événements pour tendre vers la cohérence et la continuité. A première vue, les parcours des formateurs enquêtés semblent prédéterminés, les différentes étapes de leur vie s'enchaînant de façon logique et spontanée. Néanmoins, lorsque l'on se concentre sur le discours des enquêtés, on s'aperçoit que leurs parcours s'orientent en fonction de leurs comportements, de leurs actes et de leurs décisions. Comme le précise Marc Bessin, « si les événements marquent et structurent les parcours des personnes, ils sont aussi la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent » (Bessin, op. cit., p12). Certains « événements » significatifs jalonnant les parcours des formateurs enquêtés définissent et transforment leur rapport à l'écriture. En tenant compte de cette dynamique de recomposition, comment peut-on qualifier la nature précise de ces « événements » ?

Afin de répondre à cette question, je me suis tournée vers le concept « d'épreuve ». Au sens de la sociologie pragmatique, « est épreuve, toute situation au cours de laquelle des acteurs font l'expérience de la vulnérabilité de l'ordre social » (Lemieux, 2018, p39). Couplé aux principes de capacité et d'indétermination relative, ce concept m'a semblé intéressant pour qualifier les « événements » qui façonnent le rapport à l'écriture des formateurs enquêtés car il rend compte du « moment d'incertitude et d'indétermination au cours duquel se révèlent, dans le flux de l'action, les forces en présence » (Nachi, 2006, p56-57). Il m'a également paru pertinent de puiser dans les travaux de Danilo Martuccelli pour consolider mon outil

30 Par événement, j'entends un fait particulièrement marquant situé dans le parcours de vie des formateurs enquêtés, ayant une incidence sur la construction et l'évolution de leur rapport à l'écriture.

analytique. Selon le sociologue, « *il n'y a pas d'épreuve sans l'expérience de son caractère plus ou moins éprouvant (...). La reconnaissance de ce point invite à accorder une attention particulière à ce que l'individu ressent* » (Martuccelli, 2006, p114). Être confronté à une épreuve signifie donc « éprouver » et être « mis à l'épreuve », dimensions auxquelles l'individu ne peut se soustraire.

L'analyse des parcours des formateurs enquêtés met en exergue un certain nombre d'épreuves et de micro-épreuves auxquelles ils ont été confrontés. En procédant à l'inventaire de ces différentes épreuves, j'ai pu repérer celles ayant un lien avec le rapport à l'écriture des enquêtés. J'ai alors réalisé une classification chronologique divisée en cinq épreuves « types », communes à l'ensemble des acteurs :

« Les traces de l'héritage familial et social »	Épreuve de type biographique
« L'empreinte scolaire »	Épreuve(s) liée(s) aux apprentissages scolaires
« Les vestiges de l'université »	Épreuve(s) liée(s) aux études supérieures
« La griffe du travailleur social »	Épreuves de professionnalisation individuelles et collectives
« Les blessures du formateur »	Épreuves de professionnalité individuelles et collectives

« Les traces de l'héritage familial et social »

Par « traces de l'héritage familial et social », j'entends les répercussions du rapport que les formateurs entretiennent avec leur milieu social d'origine, sur leur façon d'appréhender l'acte d'écriture. Ce type d'épreuve est d'ordre biographique et les parcours de Marguerite et de Franz sont à ce sujet les plus intéressants.

Durant notre entretien, Marguerite a brièvement mentionné le niveau d'éducation de ses parents qui ne permettait pas de pouvoir la soutenir dans ses apprentissages scolaires et en particulier face à ses difficultés à l'écrit. Ainsi mise à l'épreuve, Marguerite explique avoir mobilisé des ressources à sa portée : elle a eu recours à la lecture pour améliorer son niveau à l'écrit et elle a également sollicité une tante pour l'aider ponctuellement. Marguerite explique ainsi entretenir un rapport « autodidacte » à l'écriture puisqu'elle a dû surmonter ses difficultés d'écriture seule.

L'environnement familial de Franz est divisé entre un milieu social modeste (ouvriers et paysans) et un milieu social élevé (professeurs d'université et médecins). Sommé de prendre place dans ce cercle familial, Franz a décidé de rallier le côté ouvrier de sa famille, accordant davantage d'intérêt pour la branche sociale la moins valorisée mais la plus « riche » à ses yeux. Éprouvé par son histoire familiale, Franz explique avoir développé un rapport à l'écriture « dichotomique », marqué du sceau de l'opposition et de la division : il dissocie écriture désincarnée et écriture incarnée, c'est à dire l'écriture professionnelle (théorique, scientifique) et l'écriture personnelle (récit de soi, témoignage d'expérience).

« L'empreinte scolaire »

« L'empreinte scolaire » est une catégorie qui regroupe les épreuves scolaires auxquelles ont été confrontés les enquêtés et qui ont contribué à façonner leur rapport à l'écriture. A ce titre, les anecdotes mentionnées par Marguerite et Boualem sont éclairantes.

Marguerite a éprouvé des difficultés pour écrire dès son enfance. Malgré un travail « autodidacte » pour tenter de remédier à ses lacunes, Marguerite a rencontré durant ses années de lycée un enseignant qui l'a confronté à ses limites à l'écrit. En dépit des efforts de Marguerite pour fournir un travail « correct », cet enseignant lui a signifié à plusieurs reprises qu'elle n'obtiendrait pas son Baccalauréat et qu'elle ne pourrait pas suivre des études supérieures. Face à ces remarques qui l'ont éprouvée, Marguerite a donné tort à son enseignant car elle a obtenu son examen avant d'intégrer une licence de psychologie à l'université. Durant notre entretien, Marguerite souligne que son rapport à l'écriture est synonyme de « revanche » depuis cette époque. En effet, elle est parvenue à traverser cette épreuve et elle semble tirer une certaine fierté d'avoir dépassé cette situation grâce à sa capacité de travail et sa détermination.

Boualem a lui aussi rencontré des difficultés à l'écrit durant sa scolarité. En classe de quatrième au collège, les résultats de Boualem ont commencé à baisser de façon significative. A cette époque, Boualem a fait la connaissance de sa nouvelle enseignante de français, une femme exigeante vis-à-vis de l'écriture avec laquelle il avait de mauvais résultats allant parfois jusqu'à des notes inférieures à zéro. Boualem a été fortement marqué par cette

enseignante et avoue avoir été en difficulté face à ses méthodes pédagogiques qu'il considère de « l'ancienne école ». « *Tenez-vous droit Monsieur X !!* ». Ces mots résonnent encore aux oreilles de Boualem durant notre entretien. Néanmoins, cette mise à l'épreuve a fait office de « déclic » pour Boualem qui a su titrer profit de cette expérience en développant un intérêt pour l'écriture. Son appropriation de l'écriture évoluera au fil de son parcours scolaire grâce à des « rencontres » avec des enseignants au lycée qui lui transmettront le goût de la littérature ou encore le sens de la clarté et de la structuration.

Les vestiges de l'université

« Les vestiges de l'université » sont les épreuves qui s'inscrivent dans la continuité de celles rencontrées durant la scolarité des formateurs enquêtés. Une fois entrés à l'université, Marguerite et Boualem ont dû faire face à des complications qui ont une nouvelle fois transformé leur rapport à l'écriture.

A son entrée à l'université, Marguerite a dû cumuler ses études de psychologie à des remplacements professionnels dans le secteur de l'intervention sociale. A ce titre, elle m'a parlé des difficultés qu'elle a pu rencontrer pour mener à bien son cursus universitaire tout en étant contrainte de travailler pour financer ses études. Une nouvelle fois, Marguerite a été mise à l'épreuve. Ses difficultés à l'écrit, moins prégnantes qu'auparavant mais toujours présentes, ont conduit Marguerite à travailler davantage que les autres étudiants ayant plus de « facilités » pour écrire. Conjuguer emploi dans le secteur social et études ne fut pas simple mais sa détermination lui a permis d'obtenir son Master 1. Une fois son diplôme en poche, Marguerite se retrouve face à un choix concernant son avenir professionnel : poursuivre en Master 2 ou se réorienter ? Malgré de nombreux doutes, Marguerite prend la décision de changer d'orientation en intégrant une formation d'éducatrice spécialisée, plus en accord avec son intérêt pour le travail socio-éducatif. Cette décision s'est avérée bénéfique car selon Marguerite, elle a pu « désacraliser » et se réapproprier l'écriture après plusieurs années de difficultés.

Boualem lui aussi a cumulé emploi et études durant son cursus universitaire marqué par différentes réorientations. Boualem a dû faire preuve de volonté et de motivation pour réaliser son mémoire de Maîtrise tout en travaillant comme surveillant d'internat. Éprouvé par la

rédaction de son mémoire, Boualem a failli abandonner lorsqu'il a été confronté aux premiers retours exigeants de son directeur de mémoire. Néanmoins, Boualem est parvenu à trouver les ressources nécessaires pour s'accrocher et mener à terme l'écriture de son mémoire. Ce faisant, il a pu (re)découvrir le goût mais aussi « l'odeur » de l'écriture grâce à l'étude d'anciennes archives et la lecture de vieux manuscrits. Boualem a réussi à franchir cette épreuve en prenant un réel plaisir à écrire sur son objet de travail. Ainsi, son rapport à l'écriture a évolué prenant une dimension sensible.

« La griffe du travailleur social »

Cette catégorie correspond aux épreuves rencontrées par les enquêtés dans le cadre de leur expérience de travailleur social et met en avant les effets de ces épreuves sur leur façon d'écrire. Me concernant, je désigne cette catégorie comme étant des épreuves de « professionnalisation » car les formateurs enquêtés sont à l'époque de jeunes professionnels qui apprennent le métier d'éducateur spécialisé. Et dans le cadre de cette expérience sur le terrain, ils ont été confrontés à des épreuves qui les ont conduit à développer diverses compétences d'écriture mobilisées auprès des publics accompagnés. Ces épreuves peuvent être d'ordre individuelle ou bien collective comme en témoignent les situations de Marguerite, Boualem et Franz.

A l'issue de l'obtention de son diplôme d'éducatrice spécialisée, Marguerite a intégré le secteur de la protection de l'enfance. A l'époque, le rapport à l'écriture de Marguerite était « apaisé » et « désacralisé ». Dès ses premiers remplacements, elle a été confrontée aux spécificités du secteur et à la complexité de rendre compte de ses interventions par écrit. Si les compétences scripturales de Marguerite ont été appréciées de ses responsables hiérarchiques, elle explique néanmoins avoir fait face à ce qu'elle nomme un « exercice de force ». L'expérience de Marguerite en AEMO l'a conduit à repenser son rapport à l'écriture. Marguerite fût fortement éprouvée lors d'une intervention éducative auprès d'un couple se déchirant la garde de leur fille unique. Mais face à cette épreuve, Marguerite a su rebondir en développant de nouvelles techniques et compétences à l'écrit : mobiliser l'équipe pour objectiver ses rapports, prendre appui sur les faits, comprendre l'influence de la part subjective de l'accompagnement, etc. Marguerite explique ainsi avoir développé un rapport à l'écriture « pragmatique ».

L'expérience de Boualem en tant que jeune professionnel en protection de l'enfance n'est pas sans rappeler celle de Marguerite. Il a lui aussi été confronté à des situations complexes et comme Marguerite, Boualem a développé un certain nombre de techniques d'écriture au fil de son expérience sur le terrain : mobilisation des pairs pour prendre de la distance, prise de note durant les rendez-vous, réalisation de synthèses dans les dossiers des usagers, etc. Il est important de préciser que ces techniques ont en commun de prendre en compte la valeur de la parole et de l'expérience des personnes accompagnées afin de les restituer fidèlement. Cette façon d'écrire s'inscrit dans la continuité de l'expérience universitaire de Boualem et il en conserve un souci particulier pour l'histoire de vie des personnes.

Quant à Franz, il a côtoyé un secteur de l'intervention sociale où selon ses dires, il a été confronté à une certaine violence au quotidien. Auprès de jeunes dits délinquants dans un foyer pensé comme solution alternative à l'incarcération, Franz a été mis à l'épreuve en tant que jeune éducateur. Conscient des répercussions de la violence institutionnelle à l'égard des jeunes sur leurs comportements, Franz a tenté de se distinguer de ses collègues car il ne se retrouvait pas dans les pratiques éducatives en vigueur à l'époque. Mis à l'épreuve par les jeunes mais aussi par ses collègues, Franz a ressenti le besoin d'écrire sur sa pratique afin de prendre du recul et de s'adapter aux spécificités du public. Ainsi, il a tenu un journal de bord manuscrit pendant environ sept ans, dans lequel il a retranscrit ses observations, ses questionnements et ses réflexions. Franz ayant un rapport à l'écriture plutôt dichotomique opposant écriture personnelle et écriture professionnelle, il est parvenu à conjuguer ses deux aspects en écrivant sur sa pratique de sa propre initiative. Le fruit de son travail d'écriture lui permettant de cheminer professionnellement auprès des jeunes, il a pour ainsi dire « écrit sa pratique » durant plusieurs années. Les épreuves auxquelles a été confronté Franz en tant qu'éducateur l'ont poussé à s'adapter en mobilisant l'écriture comme outil de médiation. Ce faisant, son rapport à l'écriture a évolué pour devenir un appui indispensable à son travail d'éducateur spécialisé.

« Les blessures du formateur »

Cette dernière catégorie d'épreuves concerne les épreuves individuelles et collectives rencontrées par les enquêtés lorsqu'ils ont été recrutés comme formateurs à l'Ireis de la Loire. Ces épreuves peuvent être rattachées aux épreuves de professionnalité tel que l'entend

Bertrand Ravon, c'est à dire une dynamique de « *va et vient incessante entre la dimension subjective et la dimension institutionnelle de l'exercice de la profession, (...) cette articulation précaire entre des normes professionnelles auxquelles les agents se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont pratiquement engagés comme personnes* » (Ravon et al., 2008, p 11). L'ensemble des formateurs enquêtés a pu faire état d'un certain désenchantement lors de leur prise de poste : inertie institutionnelle, défaut de collectif de travail, répartition des tâches qui ne tient pas toujours compte des compétences de chacun, absence d'espace et de temps de réflexion et d'élaboration collective, non reconnaissance du travail réel, sentiment de « pressurisation », fonctionnement « urgentiste », etc. Peu de temps après son arrivée, Marguerite s'est retrouvée en conflit avec certains de ses collègues pour avoir tenté d'instaurer une dynamique collective dans le but de faire « bouger les choses ». Une fois embauché, Boualem a été déçu de découvrir l'organisation de travail et de constater le peu de temps dont il disposait pour écrire et penser sa pratique de formateur. Quant à Franz, il a constaté avec regret une déperdition intellectuelle liée au fonctionnement institutionnel et à la routine quotidienne du formateur. On constate que leur rapport à l'écriture se transforme une nouvelle fois sous le « poids » de ces épreuves. Néanmoins, nos trois enquêtés n'en sont pas pour autant « démontés ». Confrontés à ces épreuves venant toucher à leur professionnalité, ils agissent en mobilisant des ressources à leur portée : temps de travail collectif dédiés aux réformes des diplômes du travail social, collaboration ponctuelle avec d'autres formateurs au fil des opportunités et des affinités ou encore investissement de l'écriture dans le cadre d'une publication ou d'un diplôme.

Ces différentes typologies stabilisées, comment puis-je qualifier la « nature » de ces épreuves ? Lors de la construction des typologies d'épreuves présentées précédemment, j'ai volontairement cherché des intitulés faisant écho à la notion de trace : « empreinte », « vestiges », « griffe », « blessures », etc. Les différentes épreuves vécues par les formateurs enquêtés ont laissé une trace dans leurs parcours qui a contribué à façonner leur rapport à l'écriture. Néanmoins, la notion de trace est à mon sens trop restrictive pour illustrer pleinement la dynamique à l'œuvre dans le processus de construction du rapport à l'écriture des enquêtés. Synonyme de passivité, la trace ne rend pas suffisamment compte de l'aspect performatif des épreuves rencontrées par les formateurs durant leurs parcours. Le concept

d'inscription au sens de Bruno Latour semble davantage approprié pour qualifier la nature de ces épreuves. Dans son ouvrage « La vie de laboratoire », Bruno Latour (Latour et Woolgar, 1979) propose une approche ethnographique de l'activité scientifique en laboratoire. Pour Bruno Latour, la notion « d'inscription » fait référence aux « *traces, tâches, points, histogrammes, nombres enregistrés, spectres, pics, etc.* » qui constituent les travail quotidien du chercheur en laboratoire (Latour et Woolgar, 1979). Cette notion me semble adaptée pour mettre en exergue la diversité des épreuves rencontrées par les formateurs enquêtés qui constituent des formes variées d'inscription de la légitimité des enquêtés. Car en traversant ces diverses épreuves, les enquêtés sont à la fois éprouvés tout en faisant la preuve de leurs compétences à faire face aux épreuves rencontrées.

1-2 Un attachement à et par l'écriture

La dimension performative de la notion d'inscription permet de rendre compte que le lien que les formateurs enquêtés entretiennent avec l'écriture n'est pas sans effet sur leurs parcours. De même qu'au fil de leurs parcours, le lien qu'ils entretiennent avec l'écriture évolue, se transforme et les conduit à prendre des décisions, à agir et ainsi développer de compétences scripturales qui ont des répercussions sur le déroulement même de leur parcours. A travers les propos de Marguerite, Boualem et Franz, se révèle en effet le caractère « interdépendant » de leur rapport à l'écriture. A ce stade de la réflexion, on peut se demander quelle est la nature du rapport que les formateurs en travail social entretiennent avec l'écriture ? Au regard des éléments exposés précédemment, je pense que l'on peut qualifier ce rapport « d'attachement » au sens des sociologues Antoine Hennion et Bruno Latour. « *Avec l'attachement, nous ne sommes pas dans le registre des causes, des intentions, des déterminations. Ces liens (...) renvoient plutôt à un passif (...) : l'addition que le passé tend au présent* », affirme Antoine Hennion (Hennion, 2010, p179). L'attachement à l'écriture s'inscrit dans le parcours des enquêtés et remonte à leur enfance. Empreint de contraintes et de bénéfices, cet attachement à l'écriture ne cesse de se transformer : les épreuves rencontrées par les formateurs viennent ajouter de nouveaux « fils » à ce lien qui se tisse progressivement et qui prend corps au temps présent. En outre, l'aspect positif de ce lien d'attachement à l'écriture prend sa consistance dans les épreuves auxquelles sont confrontés les formateurs. Comme le souligne Antoine Hennion, « *ce n'est pas dans les contenus de ce qui nous arrive que l'attachement prend cette*

valeur positive mais dans la façon de le vivre (...), il doit être éprouvé (...) et dépend étroitement des circonstances » (Hennion, 2010, p180-182).

L'attachement à l'acte scriptural cache derrière l'apparente linéarité de sa pratique un processus dynamique en perpétuel mouvement. A ce sujet, Bruno Latour évoque sa propre écriture : *« la page immaculée du carnet sur lequel je pose la pointe aiguë du stylo plume et où je découvre, à ma grande surprise, ce que je suis en train d'écrire qui me force à réfléchir et à modifier l'état où je croyais me trouver la minute d'avant »* (Latour, 2000, p11). En ce qui concerne les formateurs enquêtés, (s')écrivent-ils où sont-ils écrits ? Impossible de répondre à cette question car ce n'est pas en ces termes qu'il faut interroger le rapport à l'écriture des formateurs. En effet, si l'attachement à l'écriture des formateurs ne cesse de se transformer, il contribue également à « transformer » les formateurs. Car un attachement est un « *ensemble indémêlable de liens* » (Hennion, 2010, p186) à travers lesquels l'individu et « l'objet » de l'attachement s'entre-définissent. A ce sujet, Antoine Hennion souligne le fait que *« les liens de nature très diverses dans lesquels nous sommes pris, qui nous tiennent et qui nous font tenir, appellent une redistribution de l'agence, déployée dans cet entrelacs où chaque lien fait quelque-chose mais où aucun ne suffit »* (Hennion, 2010, p180). Difficile donc de partager de façon claire ce qui relève du déterminant ou du déterminé dans le rapport à l'écriture des formateurs. Qui attache quoi ou quoi attache qui ? Une fois de plus, la question n'est pas adaptée pour étudier le rapport à l'écriture des formateurs car il s'agit ici d'une action « *sans acteurs* » inscrite dans une dynamique de « *faire-faire* » (Hennion, 2010, p180) où chacun des éléments constitutifs de l'attachement agissent les uns sur les autres : les formateurs sont ainsi attachés à et par l'écriture.

Je propose à présent d'étudier plus en détail la dimension du « faire-faire » de ce lien d'attachement à l'écriture. Cela dans le but de découvrir et de comprendre plus précisément quelles peuvent être les répercussions de la démarche d'écriture et de publication des formateurs enquêtés dans le cadre de leur métier.

2 - Les articles des formateurs : une inscription de la professionnalité en situation d'indétermination

2.1 Une indétermination constitutive du métier de formateur en travail social

Afin de mieux cerner les effets concrets de l'attachement à l'écriture des formateurs en travail social vis-à-vis de leur métier, il est important de revenir sur le contexte professionnel des enquêtés. Comme nous avons pu le voir en première partie de ce mémoire, le métier de formateur en travail social est un métier « flou » propice à l'incertitude et dont les contours demeurent imprécis. Lorsque les formateurs sont recrutés, ils sont sommés de prendre place dans un environnement professionnel complexe qui vient mettre à l'épreuve leur professionnalité³¹. A ce sujet, Franz et Boualem ont fait part de leur « désillusion » face à un contexte professionnel vecteur « d'appauvrissement intellectuel ». De son côté, Marguerite pointe le fonctionnement institutionnel qui induit une « pressurisation » et un certain « isolement » des formateurs. Au regard de ces propos, il semblerait que les formateurs soient en proie à une institution « usante » professionnellement. Face à ce constat, il me semble important de souligner que « l'institution » n'est pas l'unique responsable de ce sentiment de « désenchantement ». Il s'agit d'un phénomène plus complexe dans lequel les formateurs ont une part de responsabilité. Je propose de développer ce dernier point ultérieurement et de revenir pour le moment à ce que l'attachement à l'écriture des formateurs les conduit à faire dans le cadre de leur activité professionnelle.

La sociologue Nathalie Heinich a étudié l'identité professionnelle de l'écrivain par le prisme de l'indétermination comme aspect constitutif de ce métier (Heinich, 2000). Peut-on transposer cet angle d'analyse au métier de formateur ? Dans un contexte professionnel traversé par le trouble, l'indétermination semble en effet être une des caractéristiques du métier de formateur en travail social. Nathalie Heinich appréhende l'indétermination comme « *l'espace des possibles (qui) accueille toutes sortes de modalités* » (Heinich, 2000, p61). Cette perspective analytique illustre à mon sens le processus qui conduit les formateurs en travail social à mobiliser leur attachement à l'écriture dans un contexte d'indétermination professionnelle. Dans la lignée des travaux de Nathalie Heinich, l'article de Valérie Colin et de Jean-Baptiste Pommier (Colin et Pommier, 2008, p9) portant sur l'indétermination professionnelle comme composante de la pratique interroge cette « *liberté inconfortable* » :

31 Je me réfère ici aux travaux de Bertrand Ravon sur la notion de professionnalité comme « *l'art d'habiter une profession avec ses engagements, ses compétences, ses règles de l'art, ses supports et ses limites* » (Ravon, 2009, p67).

« loin de dé-professionnaliser, elle élargit la capacité de recevoir des situations difficiles. Cette indétermination produit en fait de nouvelles compétences ». Mis à l'épreuve dans leur professionnalité, les formateurs enquêtés mobilisent leur attachement à l'écriture pour « prendre la plume » afin d'élaborer et de publier un article. Cette pratique d'écriture ne se limite pas à un simple travail rédactionnel pour les formateurs enquêtés. Il s'agit au contraire d'une démarche qui tend à forger et à affirmer la professionnalité des formateurs enquêtés.

2.2 Une professionnalité affirmée par une démarche d'écriture performative

Quelles sont les répercussions d'une telle démarche d'écriture pour les formateurs ? Quelles sont les incidences de la production de leur article sur leur pratique professionnelle ? En prenant appui sur les éléments abordés dans le chapitre II du mémoire dédié aux « moments de l'écriture », j'ai pu relever trois phases significatives dans le processus de production de articles qui contribuent à affirmer la professionnalité des formateurs. L'organisation des phases suivantes ne s'inscrit pas dans la chronologie de la production des articles telle que présentée dans le chapitre II du mémoire mais s'appuie sur une logique favorisant la démonstration du propos.

« Les preuves de l'expérience »

L'ensemble des articles des formateurs enquêtés porte directement ou indirectement sur leur expérience de travailleur social. De prime abord, on pourrait penser que cette expérience passée est aujourd'hui appropriée par les formateurs. Or, une expérience vécue n'est pas nécessairement synonyme d'appropriation réflexive. L'expérience a besoin d'être reprise, objectivée et éclairée grâce à des outils analytiques autres que le point de vue de l'acteur. Les idées abordées dans les articles sont pour l'ensemble des enquêtés le fruit d'un cheminement réflexif mené sur une période plus ou moins longue. Pour Marguerite, il s'agit d'un questionnement initié lors de sa formation d'éducatrice spécialisée, pour Franz il est question d'un sujet travaillé pendant presque vingt ans et le contenu de l'article de Boualem a été préalablement construit dans son mémoire de Master 2. Leur expérience professionnelle de terrain a donc déjà fait l'objet d'un questionnement antérieur. Mais désormais formateurs, les enquêtés doivent réinterroger de nouveau leur expérience de terrain afin d'écrire leur article. Ce travail de reprise de l'expérience est possible grâce aux vertus réflexives de l'écriture : leur

expérience de terrain a besoin d'être interrogée pour pouvoir être écrite et la mise en écriture de leur expérience permet de la questionner sous un angle nouveau.

Dans ce cadre, l'écriture joue donc un rôle important car elle est propice à la réflexion. Moyen de production de pensée et outil de réinterprétation, « *écrire sert à penser* » comme le souligne Michel Foucault (Foucault, 1966). Ce postulat fait écho aux travaux de l'anthropologue Jack Goody qui défend les vertus réflexives de l'écriture permettant le développement du savoir et de la pensée critique. A l'inverse du linguiste Ferdinand De Saussure, Jack Goody soutient dans son ouvrage « *la spécificité de la pensée écrite, du savoir graphique* » (Goody, 1979, p8). Selon l'anthropologue « *la tradition écrite (est) indépendante de la parole* » (Goody, 1979, p8-9) et représente un moyen de production et de transformation des connaissances. Pour Jack Goody, l'écriture possède deux fonctions principales : la première est « *le stockage de l'information qui permet de communiquer dans le temps et l'espace et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement* » (Goody, 1979, p145). L'autre fonction attribuée à l'écriture est celle de l'analyse du discours. A ce sujet, Jack Goody insiste sur les dimensions épistémiques et heuristiques de l'écriture et notamment de l'écriture alphabétique qui rend « *possible une nouvelle façon d'examiner le discours grâce à la forme semi-permanente qu'elle donne au message oral* » (Goody, 1979, p86-87). Cette trace visuelle objective le discours et elle favorise le développement de l'esprit critique car elle permet à l'individu de « *prendre du recul par rapport à sa création* » (Goody, 1979, p87) en lui donnant la possibilité de l'examiner, de l'étudier et de l'analyser de manière plus rationnelle.

Pour les formateurs enquêtés, cette écriture n'est donc pas la simple transcription d'une réflexion préétablie. L'objectif n'est pas de présenter une description de leur pratique de terrain basée sur leurs souvenirs mais bien de proposer une relecture de leur expérience de travailleur social au prisme de leur regard de formateur. Ce processus m'évoque les propos du philosophe Michel Serres au sujet de l'écriture : « *on n'écrit pas ce que l'on sait, on écrit pour chercher* » (M. Serres cité par B. Bouquet, 2009, p88). La démarche de publication des formateurs enquêtés s'apparente aux écrits universitaires comme les rapports, les articles ou encore les ouvrages. Or si l'écriture réflexive est une composante majeure du travail scientifique, ce n'est pas le cas de l'activité quotidienne du formateur en travail social où

l'écriture et l'élaboration passent au second plan. Pour produire leurs articles, les formateurs doivent mener un travail de recherche, de lecture et de structuration de leurs idées, ce qui ne relève pas de la part prescrite de leur métier. En s'inscrivant dans un travail de réappropriation réflexive de leur expérience de travailleur social, les formateurs enquêtés écrivent sur leur pratique de travailleur social et ils écrivent également leur pratique de formateur. Ce qui contribue à forger leur professionnalité tout en affirmant leur légitimité en tant que formateur.

« *Les marques de la signature* »

L'ultime étape avant le dépôt de l'article dans sa version finalisée est celle de la signature. Or, comme en témoigne l'étude des articles et du discours des formateurs enquêtés, ce geste n'a rien d'anodin et formalise une forme d'engagement (ou de désengagement) dans l'écriture de leurs articles. Afin de creuser cette question, je me suis tout d'abord appuyée sur les travaux de la linguiste Béatrice Fraenkel. Pour cette spécialiste de l'anthropologie de l'écriture, la signature constitue à la fois un signe de validation et d'identité : « *la signature est le vestige d'un véritable système de signes d'identité dont elle se détache au XVIème siècle (...). La signature instaure un nouveau régime identitaire fondé sur la permanence du soi (...). C'est la singularité de l'être qui est visée, la part de soi irréductible aux autres* » (Fraenkel, 1992, p7, 10 et 11). A ce titre, la signature me semble être un indicateur intéressant pour comprendre les répercussions de la démarche d'écriture et de publication des formateurs sur leur professionnalité.

Dans la lignée des travaux de Béatrice Fraenkel, le sociologue David Pontille s'intéresse plus spécifiquement aux signatures « scientifiques »³². Dans un article dédié à l'écologie de la signature en science, il souligne que « *la signature est le signe juridique par lequel les personnes affirment l'exactitude d'un écrit et en assument la responsabilité. C'est également le cas du nom propre qui figure sur la couverture d'un ouvrage littéraire. Le rituel de la signature est donc un geste individuel qui consiste à inscrire, de manière autographique, son nom propre sur le même support qu'un texte* » (Pontille, 2008, p137). Pour les enquêtés, la signature n'est pas uniquement un signe attestant de la paternité de leur article à travers le temps. Lorsque les formateurs apposent leur nom sur le même support que leur article, ce geste prend un sens tout particulier. A ce sujet, l'exemple de Marguerite est le plus parlant.

32 Voir à ce sujet la thèse de David Pontille soutenue en 2000 ou encore son ouvrage intitulé « La signature scientifique. Une sociologie pragmatique de l'attribution » publié en 2004 aux éditions CNRS.

Pour rappel, voici la signature de son article : « *Marguerite X., Éducatrice spécialisée et formatrice* ». Marguerite a volontairement fait le choix de ne pas mentionner son employeur suite à un désaccord avec ce dernier et elle a tenu à faire passer son expérience de terrain avant son statut actuel de formatrice. Si ce choix témoigne d'un réel attachement au terrain de la part de Marguerite, il illustre également les tensions propres au caractère « pluriel » du métier de formateur qui mêle les rôles de travailleur social, de formateur et parfois d'apprenti-chercheur. En outre, ce constat rejoint l'hypothèse soulevée par le sociologue Christophe Verron concernant l'invisibilité des formateurs « plongés » dans l'ombre des établissements de formation depuis la fin des années 1990. La signature de leur article serait-elle une façon pour les enquêtés de s'émanciper des centres de formation et de se singulariser ? Cela semble être le cas pour Marguerite qui revendique une forme d'individuation en faisant disparaître son employeur pour obtenir une reconnaissance en son nom propre. Marguerite explique avoir eu recours à cette publication pour faire valoir ses compétences et ainsi gagner en légitimité en tant que jeune formatrice. A ce sujet, il est intéressant de mobiliser le travail de David Pontille concernant la signature des productions scientifiques : « *Dès le XVII^{ème} siècle, notamment à la Société royale de Londres, la signature manuscrite a été utilisée pour authentifier les expériences et valider les connaissances, puis pour attacher des noms propres aux textes imprimés afin d'enregistrer la priorité des découvertes* » (Pontille, 2008, p138). La façon dont Marguerite a décidé de signer son article lui permet de revendiquer son expérience de terrain et de faire valoir ses compétences d'éducatrice spécialisée et de formatrice en publiant dans une revue portée institutionnellement et qui a pour vocation de mettre en avant la richesse des pratiques des acteurs de l'intervention sociale.

En ce qui concerne Franz, sa signature mentionne son employeur mais ne fait référence ni à son expérience de travailleur social ni à ses missions de formateur. Seul son statut de responsable pédagogique est mis en avant. Est-ce un moyen de faire valoir une certaine forme de légitimité « hiérarchique » ? Je ne peux malheureusement pas l'affirmer car comme Franz a pu l'expliquer, il n'a pas signé lui-même son article puisque c'est le formateur commanditaire de l'article qui s'en est chargé. La signature étant un acte de validation et d'engagement, le fait de ne pas signer lui-même son article est un moyen pour Franz se déprendre d'une écriture qu'il considère comme « désincarnée ».

La situation de Boualem est une fois de plus différente. Pour rappel son article a été élaboré dans le cadre de l'obtention de son DEIS. La démarche de recherche lui ayant permis d'obtenir une forme de plus-value dans sa pratique de formateur, on peut envisager que l'écriture de son article ait contribué à une forme de singularisation vis-à-vis de ses collègues. En outre, lors de ses restitutions, Boualem a été présenté comme chercheur et non comme formateur de l'Ireis de la Loire. La façon dont Boualem a été perçu dans les espaces où il a restitué son travail témoigne d'une forme de distinction vis-à-vis de l'établissement de formation, possible grâce à son travail de recherche et les différentes productions écrites qui en découlent.

Si la signature d'un écrit renseigne sur l'identité de son auteur, la façon de signer un article peut également témoigner des dynamiques professionnelles qui définissent l'environnement de travail dans lequel évoluent les auteurs des articles. Ce postulat est celui de David Pontille qui s'inspire des travaux de Everett C. Hugues sur l'approche écologique des institutions³³. Concernant les formateurs enquêtés, l'approche de David Pontille est intéressante car elle interroge la dimension « collective » de la signature grâce à l'étude des « *relations qu'entretiennent les façons de signer avec l'environnement au sein duquel elles prennent place et tirent leur signification* » (Pontille, 2008, p139). L'étude « située » des signatures des articles des formateurs permet de mettre en avant certaines spécificités de l'environnement professionnel dans lequel ils évoluent. Dans les articles, la signature renvoie au « je » utilisé de façon plus ou moins marquée par les enquêtés pour rédiger leurs écrits. Que désigne ce « je »? Si ce pronom fait référence à la fois au travailleur social et au formateur (ainsi qu'à l'apprenti-chercheur pour Boualem), il ne semble pas s'inscrire dans un « ensemble » clairement formalisé qui désignerait les formateurs de l'Ireis de la Loire. En effet, les formateurs enquêtés ne peuvent revendiquer un « nous » faisant référence à une « équipe » de travail. Signer et publier son travail permet ainsi aux enquêtés de s'extraire d'un « on » flou et incertain en revendiquant un « je » singulier, rendu visible à l'extérieur de l'établissement de formation.

33 Dans ses travaux, Everett C. Hugues propose une étude des institutions via les rapports qu'elles entretiennent avec leur environnement. Voir à ce sujet Everett C. Hugues « *The Ecological Aspects of Institutions* », *American Sociological Review*, Vol. 1, N°2, 1936, pp. 180 – 189.

« L'inscription dans un réseau de professionnels »

Comme nous venons de le voir, il est difficile de parler de collectif, de groupe ou encore d'équipe pour désigner l'ensemble des formateurs de l'Ireis de la Loire si l'on se réfère aux propos des enquêtés. Au sein de l'institution, les formateurs sont considérés comme une équipe de travail. Or, il faut davantage qu'une « juxtaposition » de professionnels rattachés à une même institution pour parler d'équipe ou de collectif de travail. En outre, une équipe de travail ne se décrète pas, elle se « fabrique » et doit être entretenue. Selon les propos des formateurs enquêtés, leur environnement de travail est cloisonné et ils y interviennent de façon isolée. Il convient de nuancer ce dernier point car les collaborations restent possibles entre les formateurs comme en attestent certains projets à l'initiative des formateurs ou encore divers chantiers pédagogiques liés à la réforme des diplômes favorisant la collaboration des salariés. Toutefois, ces collaborations demeurent soumises à des critères d'affinité, d'opportunité ou encore d'obligation. En ce sens, on peut désigner l'ensemble des formateurs de l'Ireis de la Loire comme un « réseau » de professionnels appartenant à la même institution.

Cette piste d'analyse repose sur la théorie de « l'acteur-réseau » élaborée à la fin des années 1980 par Bruno Latour, Michel Callon et Madeleine Akrich. Ce concept issu de la sociologie de la traduction met en exergue les réseaux hétérogènes produits par des « actants » humains et non-humains (lieux, médias, dispositifs, etc.). En ce qui concerne les formateurs enquêtés, la théorie de « l'acteur-réseau » me semble pertinente dans la mesure où elle souligne l'importance de considérer à différentes échelles le rôle des actants « non-humains », c'est-à-dire les articles des formateurs enquêtés. En outre, cette théorie propose un éclairage nouveau sur la notion de « pouvoir ». A ce sujet, Michel Callon explique : *« la notion de réseau permet de comprendre comment la force ou le pouvoir se construisent par association de faiblesses (...). Grâce à la notion de réseau, on peut savoir comment un point, qui était isolé, devient un point qui contrôle un grand nombre d'autres points, qui devient un lieu de pouvoir. (...) Il n'y a pas de point qui soit faible ou fort par nature, qui dispose ou non de ressources, mais il y a simplement des assemblages, des arrangements, des constructions, des configurations qui font qu'un point devient fort ou devient faible »* (Callon et Ferrary, 2006, p37). Cet angle d'analyse permet de rappeler que l'inertie dénoncée par les enquêtés n'est pas du seul fait de l'institution puisque les formateurs sont et font l'institution. De plus, les collaborations

ponctuelles de formateurs rassemblés autour d'un outil, d'un dispositif ou d'un projet commun ne sont pas à négliger car cela permet de faire vivre l'institution en décroissant les filières et en dépassant les contraintes imposées par l'organisation de travail.

Dans un tel environnement de travail, Marguerite et Franz ont accepté une proposition de publication dans une revue « portée » institutionnellement. Est-ce un moyen de créer du lien entre les formateurs de l'Ireis de la Loire en publiant dans une revue connue de tous dans l'établissement ? Marguerite a pu évoquer sa volonté de s'inscrire parmi les formateurs au moyen de son article dans le « Sociographe ». Mais comme elle a pu le souligner elle-même, cet article a fait « flop ». Si la déception de Marguerite est compréhensible, son étonnement face à l'absence de retours de la part de la majorité de ses collègues interroge car elle n'a pas parlé de sa publication avec les autres formateurs. La revue « Le Sociographe » étant connue de tous dans l'établissement, peut-être s'attendait-elle à ce que ses collègues viennent lui parler de son article ? Mais en ne communiquant pas sur son travail, Marguerite prend part à l'inertie institutionnelle dont elle pu parler durant nos entretiens. Le cas de Franz est similaire à celui de Marguerite car lui non plus n'a pas partagé son travail avec ses collègues. Cette absence de communication de la part de Franz interroge si l'on se réfère à ses propos concernant son sentiment de déperdition « intellectuelle » lié à ses responsabilités de formateur et de référent pédagogique.

La situation de Boualem est particulière car son article a été élaboré dans le cadre de la validation de son DEIS. Boualem a ainsi diffusé son travail lors de conférences dont certaines étaient ouvertes aux formateurs de l'Ireis de la Loire même si aucun d'entre-eux n'est venu. Toutefois, si Boualem n'a pas pu partager son travail avec ses pairs formateurs, il a présenté ses résultats aux acteurs de la protection de l'enfance concernés par sa recherche. Boualem a ainsi fait la preuve de sa capacité à partager sa réflexion en dépassant ses doutes concernant la pertinence de son travail. En outre, il a pu discuter de son objet de recherche, ce qui lui permet de questionner son travail et de se maintenir en « réflexion ». Ce faisant, Boualem obtient une légitimité et une reconnaissance tout en s'inscrivant dans un réseau d'acteurs de l'intervention sociale, faute de parvenir à mobiliser le réseau de formateurs de l'Ireis de la Loire. A ce titre, il est intéressant de noter le processus qui conduit Boualem à s'extraire de son environnement de travail pour mieux s'y inscrire.

Qu'en est-il des articles de Marguerite et de Franz ? Peut-on également parler d'une forme d'inscription de leur part dans un réseau extérieur composé du lectorat de la revue le « Sociographe » ? Si l'on en croit les intentions de la revue, cette dernière constitue « *un outil de partage, de liaison, de production de traces (...) et de mise en commun d'expériences* » (Jeannet, 2019, p121). A ce titre, l'élaboration et la diffusion de leurs articles permet à Marguerite et Franz de s'inscrire dans un réseau d'étudiants, de professionnels, de formateurs et de chercheurs en travail social. En prenant le risque de s'exposer à l'extérieur de l'institut de formation, Marguerite et Franz sont gratifiés d'une forme de reconnaissance et de légitimité que leur apporte la revue de part son rayonnement³⁴ dans le secteur du travail social (Jeannet, 2019, p126).

2.3 Une mise en inscription de la professionnalité des formateurs

Je souhaiterai à présent clôturer cette partie en tentant de répondre à la question suivante : fort de tous ces constats, comment peut-on qualifier la démarche d'écriture et de publication des formateurs enquêtés ? Afin de pouvoir répondre à cette question, il est important de distinguer l'écrit de son processus d'élaboration. Ma première hypothèse fut de considérer cette écriture comme une mise en trace de l'activité professionnelle des formateurs. Mais au fil de la recherche, cette perspective a évolué. C'est en mobilisant de nouveau le concept « d'inscription » que je suis parvenue à définir plus précisément la démarche d'écriture des enquêtés. Si l'article diffusé par les formateurs constitue une « trace » formelle, l'ensemble du processus nécessaire à l'élaboration des articles représente à mon sens une mise en inscription de leur professionnalité.

Développée par Jacques Derrida en 1967 dans son ouvrage intitulé « De la Grammatologie » avant d'être réappropriée par Bruno Latour en 1979, la notion « d'inscription littéraire » désigne toute opération antérieure à l'écriture. Dans le cas des articles des formateurs, les propos développés sont le fruit d'une réécriture puisqu'ils ont déjà été travaillés au préalable. En outre, cette notion « d'inscription » me semble intéressante pour définir l'écriture des enquêtés qui revêt une dimension performative et constitue un potentiel vecteur d'intégration sociale comme en témoigne l'expérience de Boualem. En outre, cette démarche de publication

34 L'article de Monique Jeannet publié dans l'édition 2019/3 n°67 du Sociographe dédié aux vingt ans de la revue fait état d'un rayonnement national ainsi que du classement comme Interface en sciences de l'éducation par le Haut Comité de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (p119 à 129).

agit sur les formateurs et les fait agir car l'élaboration de leur article nécessite un travail de reprise, de réflexion et d'élaboration reliant leur rapport à l'écriture et leurs expériences personnelles et professionnelles. En d'autres termes, les formateurs enquêtés doivent rassembler « *le temps et l'espace* » comme le souligne Bruno Latour (Latour, 2006, p40), ce qui contribue à définir et affirmer leur professionnalité.

A présent, je propose de consacrer la troisième et dernière partie de ce mémoire aux répercussions de cette démarche d'écriture sur les formateurs enquêtés eux-mêmes et plus spécifiquement sur leur professionnalité.

3 – Ce que les articles « font » à leurs auteurs³⁵ : une auto-conception singulière du mandat de formateur en travail social

Nous venons de voir les effets de la démarche d'écriture des formateurs enquêtés sur leur pratique professionnelle soit, en d'autres termes, ce que cette démarche d'écriture fait faire aux formateurs. Je propose à présent de nous intéresser aux répercussions de cette démarche d'écriture sur les formateurs eux-mêmes, c'est-à-dire ce que l'élaboration de l'article fait à son auteur.

3.1 La production d'article(s), une forme d'auto-conception du mandat de formateur en travail social

Au regard des principales conclusions présentées ci-dessus, peut-on qualifier la démarche d'écriture des formateurs enquêtés comme une forme « d'auto-conception » de leur mandat professionnel ? Dans ses travaux sur le travail social comme auto-conception professionnelle en situation d'incertitude, Marc-Henry Soulet désigne comme « auto-conception professionnelle » une activité dont la finalité et la légitimité se construisent en situation et qui repose sur le triptyque engagement, réflexivité professionnelle et gestion situationnelle (Soulet, 2016, p6). En écrivant leurs articles respectifs, Marguerite, Franz et Boualem s'engagent à la fois comme formateur mais également en tant que personne car la ressource qu'ils mobilisent relève d'un attachement qui articule leur parcours personnel et professionnel. Cet engagement se traduit concrètement par la façon dont les enquêtés

35 Ce titre fait écho à l'article de G. Rot, A. Borzeix et D. Demazière intitulé « Ce que les écrits font au travail » (2014) dont « l'hypothèse centrale repose sur une vision performative des écrits, qui leur prête un pouvoir d'agir, une *agency*. Elle (...) permet d'articuler deux dimensions trop souvent séparées : les activités situées d'une part, les fonctionnements organisationnels de l'autre » (p.1).

s'approprient et rédigent leurs articles mais également par la façon dont ils décident de signer leur travail, le cas de Marguerite étant le plus frappant à ce sujet. Pour Franz, cet « engagement » en tant que personne dans l'écriture de son article a ravivé un héritage familial douloureux au point qu'il n'a pas signé lui-même son travail.

Dans les cas de Marguerite et Franz, cette démarche d'écriture résulte de leur décision d'accepter une proposition de publication et pour Boualem, elle découle de son choix de reprendre ses études. Pour l'ensemble des enquêtés, cette démarche ne relève pas de la part prescrite de leur travail mais de la part réelle de leur activité professionnelle. S'engager dans un travail écrit d'ordre réflexif pour produire un article ne fait pas partie des « missions » prescrites du formateur contrairement à ce que défendent Marguerite, Franz et Boualem. Le travail d'écriture des formateurs enquêtés n'est donc pas une règle institutionnelle car il s'agit d'une activité « situationnelle » dont la légitimité s'ancre dans la démarche d'écriture des enquêtés. L'indétermination du contexte professionnel des formateurs en travail social induit un « flottement » du cadre d'intervention, ce qui conduit les enquêtés à recomposer ce cadre grâce à la mobilisation d'une forme d'écriture réflexive. Ce faisant, les formateurs enquêtés s'inventent professionnellement et redéfinissent eux-mêmes les contours de leur métier. Mais force est de constater que ce qui pourrait contribuer à recomposer l'institution de façon collective se limite à une échelle individuelle car la démarche d'écriture des enquêtés relève de la part réelle de leur travail. En outre, les tentatives de « fédération » peinent à aboutir de façon durable comme en témoignent les propos des enquêtés qui illustrent une volonté de faire « bouger les choses » dans la situation de Marguerite ou d'inviter les formateurs à participer à une restitution propice à la réflexivité pour Boualem. De telles initiatives aboutissent au mieux à une forme de curiosité « momentanée » dans le cas de Boualem et au pire à une forme de conflictualité entre collègues pour Marguerite. Souvenons-nous également des répercussions interpersonnelles de ce travail de recherche entre Virginie et moi ou encore de l'incompréhension de Louis concernant les conséquences du conflit dans lequel il est pris au moment de notre premier entretien. Tensions interpersonnelles, enjeux de « pouvoir », cloisonnement des filières, conflictualité entre les disciplines, charge de travail conséquente, transformations du secteur de la formation, mutation institutionnelle, etc. sont autant d'éléments qui « entravent » le développement d'une dynamique collective.

3.2 La « fonction-auteur » : un « état » d'écriture ressource de la professionnalité

Si la démarche d'écriture des formateurs enquêtés constitue une forme d'auto-conception de leur mandat professionnel, comment peut-on qualifier cette « posture » d'écriture ? J'avais initialement fait le choix de désigner les formateurs enquêtés comme des « écrivains » au sens de Roland Barthes (Barthes, 1960), c'est-à-dire des individus engagés exerçant une activité pour agir sur le monde et plus spécifiquement ici, sur leur cadre d'exercice professionnel. Roland Barthes oppose « l'écrivain » à « l'écrivain » tourné vers son œuvre, qui accomplit une fonction en mobilisant le langage en tant que matière et non en tant qu'instrument comme peut le faire « l'écrivain ». « *Pour l'écrivain, écrire est un verbe intransitif... Les écrivains, eux, sont des hommes et des femmes transitifs : ils osent une fin* » (Guibert cité par Cros, 2009, p28) Si cette première piste me parût adaptée, il m'a semblé nécessaire de pousser davantage ma réflexion. Je me suis alors demandé si je pouvais employer le qualificatif « d'auteur » pour désigner les formateurs de mon enquête. Mais qu'est-ce qu'un auteur ? D'un point de vue étymologique, le mot « auteur » fait écho aux termes « créateur » et « autorité ». Dans le cas de l'écriture, celle-ci confère à l'auteur une forme de reconnaissance et de pouvoir dont notamment celui de se différencier des autres (Crognier, 2011, p14). Comme nous l'avons vu précédemment, la démarche d'écriture des formateurs enquêtés leur permet d'accéder à une certaine forme de reconnaissance et de s'émanciper de l'établissement de formation tout en se distinguant du reste des formateurs en revendiquant à travers l'écriture un « je » singulier. Néanmoins, la démarche d'écriture étudiée ici ne se limite pas à la simple attribution d'une forme de reconnaissance et de « distinction » aux formateurs enquêtés. Dans ce cas, la définition courante du terme auteur ne peut suffire pour qualifier la posture d'écriture des formateurs enquêtés. D'avantage qu'un statut, la posture d'écriture des formateurs enquêtés s'apparente à un « état » d'écriture qui reflète un processus complexe.

C'est en mobilisant les travaux de Michel Foucault (Foucault, 1994) que j'ai découvert ce que le philosophe désigne comme « fonction-auteur ». Dans ses questionnements intitulés « qu'est-ce qu'un auteur ? », Michel Foucault analyse « *la fonction à l'intérieur de laquelle quelque-chose comme un auteur peut exister* » (Foucault, 1994, p846). Pour le philosophe, cette « fonction-auteur » se résume ainsi : « *la fonction-auteur n'est pas définie par l'attribution spontanée d'un discours à son producteur mais par une série d'opérations spécifiques et complexes, elle ne renvoie pas purement et simplement à un individu réel, elle*

peut donner lieu simultanément à plusieurs ego, à plusieurs positions-sujets que des classes différentes d'individus peuvent venir occuper » (Foucault, 1994, p832). En ce qui concerne les formateurs enquêtés, cette notion de « fonction-auteur » me semble éclairante pour analyser leur posture d'écriture car ce n'est pas l'article en lui-même qui définit leur identité professionnelle. Il s'agit du processus qui les conduit à élaborer leur article et qui dessine les contours de leur professionnalité en tant que formateur en travail social. En outre, le philosophe souligne la multiplicité des « rôles » qui constituent cette « fonction-auteur ». Comme j'ai pu le préciser précédemment, les formateurs mobilisent différents rôles, diverses expériences sociales et professionnelles afin d'élaborer leurs articles. Ce constat rejoint d'ailleurs la définition même de la professionnalité comme capacité à « *mobiliser en situation les données de son expérience propre, à la fois sociale et professionnelle, collective et personnelle* » (Ravon et al., 2008, p11). Le concept de « fonction-auteur » selon Foucault me semble également pertinent pour sa dimension « d'intégration sociale ». Comme nous l'avons vu, l'écriture de leur article n'est pas une activité solitaire pour les formateurs enquêtés. Même si écrire relève d'un geste individuel, l'écriture revêt également une dimension collective qui relie différents individus car c'est un moyen de s'inscrire dans un réseau de pairs formateurs, d'étudiants, de professionnels et de chercheurs en travail social. S'agit-il dans ce cas d'un moyen de recomposer l'institution ? La démarche d'écriture des formateurs enquêtés donne une certaine « densité » à leur rôle social, ce qui tend à transformer l'institution à une échelle individuelle grâce au rapport singulier que chaque formateur entretient avec sa professionnalité.

3.3 Un spectre diversifié de professionnalités

Je propose à présent de nous concentrer sur les effets individuels de cette démarche d'écriture sur la professionnalité des formateurs. L'étude du discours des enquêtés concernant l'élaboration de leurs articles met en exergue différentes façons de vivre sa professionnalité en tant que formateur en travail social. Dans un environnement professionnel vecteur de trouble et d'incertitude, quel rapport les formateurs entretiennent-ils avec leur professionnalité ?

Franz, une professionnalité divisée

Pour Franz, il s'agit d'une professionnalité « divisée » qui se compose des rôles de travailleur social et de formateur. Franz a tendance à opposer ces deux facettes de son métier comme les

deux faces d'une carte à jouer qui révèlent soit l'une ou l'autre de ses « identités » professionnelles. La professionnalité de Franz est à l'image de son histoire personnelle marquée par une opposition héritée d'un environnement familial divisé. Les expériences de Franz en tant qu'éducateur spécialisé et formateur sont en « contradiction » permanente. A plusieurs reprises durant l'enquête, Franz a mis en avant son expérience professionnelle de terrain auprès de jeunes délinquants. « *Je reste un éducateur avant tout...* ». Cette phrase d'apparence anodine dévoile en réalité le fait que la professionnalité de Franz ne rassemble pas ses diverses expériences et qu'il reste encore très attaché au terrain. Les différents éléments qui composent la professionnalité de Franz restent liés comme en témoigne l'élaboration de son article qui articule son statut d'éducateur, de formateur et de responsable pédagogique. Ces différents statuts sont formalisés par l'utilisation d'extraits de carnet de bord ou encore par la mention de son statut professionnel dans le propos introductif de son article. Mais ces différents éléments ne sont pas « rassemblés », Franz distingue les extraits de son carnet de bord du reste de son article et explique écrire en essayant de « coller » son propos à celui d'auteurs reconnus. La professionnalité de Franz en tant que formateur est mise à mal et elle constitue une épreuve qu'il ne semble pas être parvenu à traverser avant de partir à la retraite. Aujourd'hui, Franz a quitté l'Ireis de la Loire et on peut se demander quel regard pose-t-il désormais sur son parcours professionnel.

Marguerite, une professionnalité « hybride »

« *Nous ne sommes pas des vrais formateurs, nous sommes des formateurs en devenir...* ». La professionnalité de Marguerite peut être qualifiée « d'hybride ». Ce qualificatif est celui utilisé par Marguerite pour définir le métier de formateur « terrain » durant nos entretiens, statut qu'elle oppose au formateur « logue » formé à l'université. Le terme « hybride » est un adjectif employé généralement dans le champ de la biologie pour désigner une plante ou un animal provenant d'un croisement. Dans le langage quotidien, il s'agit d'un mélange d'éléments différents formant un tout. Dans le cas de Marguerite, l'adjectif « hybride » pour désigner sa professionnalité signifie un statut composé de différents rôles. Mais cet adjectif désigne également un « entre-deux » c'est-à-dire un statut « intermédiaire » avant de parvenir à un « tout » unifié. Comme elle a pu l'expliquer durant nos entretiens, Marguerite a écrit son article afin de démontrer ses compétences de jeune formatrice. Nouvellement recrutée parmi l'équipe des formateurs au moment de produire son article, Marguerite est en effet une

formatrice « en devenir », c'est-à-dire « en construction » et qui mobilise l'écriture pour se réapproprier son expérience d'éducatrice afin d'appuyer sa légitimité de formatrice en travail social. Contrairement à Franz, Marguerite est parvenue à rassembler ses différentes expériences sous son statut de formatrice. Son article articule à la fois son expérience d'éducatrice auprès de jeunes adolescentes en errance et son statut de formatrice portant un regard réflexif sur sa pratique de terrain. Néanmoins, si ces rôles d'éducatrice et de formatrice sont reliés sous un même statut, ils semblent « compartimentés », Marguerite puisant dans ses différentes identités pour exercer son métier de formatrice avec les étudiants ou les professionnels du travail social. En outre, l'état intermédiaire dans lequel se trouve Marguerite conjugue différents rôles qui sont encore parfois soumis à des « tensions ». Ces tensions s'expriment lorsque Marguerite met en avant son expérience d'éducatrice pour signer son article ou encore lorsqu'elle désigne les travailleurs sociaux de terrain comme ses « collègues ». Éducatrice ou formatrice ? La question n'est pas tranchée de façon nette pour Marguerite qui mobilise ses différents rôles en fonction des situations. La pratique d'une écriture réflexive lui permettra-t-elle de poursuivre la transformation de son identité professionnelle ?

Boualem, une professionnalité « métisse »

Une fois encore, le cas de Boualem se distingue de ceux des autres formateurs enquêtés. Tout comme Marguerite, l'adjectif « hybride » semble adapté pour illustrer la professionnalité de Boualem. Si ce dernier mobilise ses rôles d'éducateur spécialisé, de formateur et d'apprenti-chercheur pour exercer son métier de formateur en travail social, Boualem conjugue autrement les différents éléments constitutifs de sa professionnalité. Durant notre deuxième entretien, Boualem a évoqué une « double casquette » dont il n'envisage plus de se passer pour faire son travail. Il s'agit en réalité d'une « triple casquette » qui caractérise la dynamique dans laquelle s'inscrit la professionnalité de Boualem. Contrairement aux deux autres formateurs enquêtés, Boualem met en dialogue les différents rôles qui composent sa professionnalité, ce qui constitue une ressource, une « plus-value » pour reprendre ses termes, dans sa pratique de formateur. La spécificité de Boualem est que chaque élément qui compose sa professionnalité garde son « intégrité » et ne se dissout pas dans une identité professionnelle unique. La pluralité qui marque la professionnalité de Boualem n'est pas sans rappeler la notion de « métissage » de François Laplantine (Laplantine, 2011). « *Tissage du*

temps et du multiple, le métissage est une composition dont les composantes gardent leur intégrité » (Laplantine, Nouss, 2011, p2). Pour l'anthropologue, le métissage est une dynamique du devenir : « *non pas un état mais une condition, une tension qui ne doit pas être résolue, le métissage est toujours en mouvement, animé alternativement par ses diverses composantes* » (Laplantine, Nouss, 2011, p102). Contrairement à Marguerite, la professionnalité de Boualem n'est pas « en devenir » mais s'inscrit dans une dynamique « du devenir », c'est à dire un mouvement permanent de va-et-vient entre les différents éléments qui constituent sa professionnalité et qui doit être entretenu sous peine de voir cette synergie se figer. La démarche de recherche dans laquelle s'est lancé Boualem dans le cadre de son Master et son DEIS lui a permis de rassembler ses diverses expériences et de mettre en dialogue les différents rôles qui composent sa professionnalité. Et à l'inverse de Marguerite et Franz, Boualem a proposé diverses restitutions de son travail durant lesquelles il n'a pas seulement abordé les résultats de sa recherche mais également la façon dont il a procédé pour mener à bien son travail de recherche. Ce faisant, Boualem partage et entretient sa réflexion, ce qui contribue à nourrir sa professionnalité. Il s'inscrit donc dans une professionnalité « métisse » qui relie et conjugue différents éléments sans pour autant les opposer ou les fusionner. Pour Boualem, cette dynamique de métissage semble être une façon de traverser le trouble auquel il est confronté au quotidien grâce à l'appropriation de l'indétermination propre au métier de formateur en travail social comme moteur de sa professionnalité. Il me semble important d'ajouter que la mobilisation de l'écriture et la diffusion de ses travaux permettent à Boualem de se maintenir en réflexion et d'entretenir cette professionnalité « métisse ». Qu'en sera t-il si Boualem ne pratique plus l'écriture ?

Pour conclure cette dernière sous-partie, je souhaiterais terminer mon propos en citant l'un des ouvrages de Annie Ernaux. Dans son livre « *Le vrai lieu* », l'autrice nous parle de sa vision de l'écriture : « *Écrire, ce n'est pas laisser sa trace en tant que nom, que personne. C'est laisser la trace d'un regard sur le monde. (...) Rien de ne va de soi. Et il faut essayer de comprendre, de connaître en somme, ce qui vous est donné par l'expérience. C'est cela l'écriture (...), toujours devant soi, (...) qui vise à la connaissance, qui exsude la connaissance du vécu et du réel* » (Ernaux, 2014, p32 et 83). Les propos de l'autrice illustrent à mon sens le processus dans lequel sont engagés les enquêtés qui les conduit à prendre la

plume pour écrire eux-mêmes les contours de leur métier et ainsi faire la preuve de leur légitimité à exercer un travail qui reste encore à inventer collectivement.

CONCLUSION : Point final ? Pas tout à fait...

« *Moi, si on m'empêchait d'écrire, je me tuerais* »³⁶. Cette phrase mentionnée par André Gide pourrait en quelques sorte résumer quelle était ma vision de l'écriture avant d'entrer en Master ANACIS. Force est de constater que mon rapport à l'écriture a bien évolué depuis. Aujourd'hui, à l'image de Paul Valéry en réponse à André Gide, je pourrais moi aussi affirmer non sans une pointe d'humour que « *si on me forçait à écrire, je me tuerais* »³⁷. Au moment d'écrire ces lignes, je suis encore très éprouvée par ce travail de recherche et d'écriture. M'arracher ces derniers mots n'est pas une mince affaire. A quelques pages de la fin de ce mémoire, je me demande en effet comment achever ce travail qui à la fois me tient à cœur et commence à sérieusement m'éprouver.

Commençons par les principaux résultats de ce travail de recherche. Comme nous avons pu le voir à travers les parcours singuliers de Marguerite, Franz et Boualem, leur rapport à l'écriture s'apparente à un « attachement » façonné par diverses épreuves jalonnant leurs trajectoires respectives. Si ce rapport à l'écriture est déterminé par leurs parcours, il est important de rappeler que cet attachement façonne en retour les formateurs enquêtés en contribuant à transformer leurs parcours et leurs pratiques d'écritures. Devenus formateurs en travail social après une carrière d'éducateur spécialisé, les enquêtés se retrouvent confrontés à un environnement professionnel vecteur de trouble et d'incertitude. Face à cette épreuve, les formateurs enquêtés font le choix de mobiliser leur attachement à l'écriture pour définir eux-mêmes les contours de leur métier. Pour cela, Marguerite, Franz et Boualem s'engagent dans une démarche qui dépasse largement l'acte d'écriture. La production des articles les amène en effet à se réapproprier leur expérience de travailleur social, à s'émanciper de l'établissement de formation et à recomposer l'institution en venant transformer leur professionnalité. Cet aspect se conjugue en effet au pluriel puisque les formateurs enquêtés entretiennent un rapport singulier à leur propre professionnalité. Faute de collectif de travail clairement établi, les formateurs enquêtés s'inscrivent grâce à l'élaboration de leurs articles dans un réseau extérieur de pairs formateurs, de professionnels, de chercheurs et d'étudiants en travail social pour mieux s'ancrer dans leur environnement de travail et ainsi définir leur métier au prisme de leur professionnalité.

36 André Maurois, « Introduction à la méthode de Paul Valéry » 1932, cité par Dominique Bona dans son ouvrage autobiographique « Mes vies secrètes », Gallimard, 2019, p88.

37 Ibid.

En d'autres termes, ce travail de recherche illustre la façon dont les formateurs établissent leur légitimité professionnelle par des moyens qui sont à leur portée. A ce sujet, il est intéressant de noter que cette façon d'instituer sa légitimité s'inscrit plus largement dans l'histoire de l'Ireis, dont la trajectoire institutionnelle s'est construite contre, tout contre l'université. L'Ireis est un établissement de formation qui revendique son affiliation au modèle des Instituts Régionaux de Travail Social (IRTS) et dont « l'ADN » est aujourd'hui constitué du triptyque « *Formation initiale, Formation continue et Recherche scientifique* »³⁸. Depuis la mise en place du décret instituant les IRTS en 1986³⁹, les formateurs en travail social sont confrontés à une forme d'injonction à l'écriture pour soutenir et participer à la diffusion de recherches-actions longtemps mal connues et peu partagées (Jeannet, 2019, p121). La présence à l'Ireis de la revue « Le Sociographe » participe à cette dynamique d'ouverture de la recherche en proposant « *un cadre de lecture et d'écriture (...) similaire à des revues de recherche* » à des professionnels « *dont les productions restaient cantonnées au titre de littérature grise, la Recherche ayant tendance à refermer son champ d'action au domaine universitaire* » (Jeannet, 2019, p121). Les stratégies de développement de l'Ireis participent à établir la légitimité de l'institution vis-à-vis des IRTS et du monde universitaire. La création en 2010 du centre de recherche « ESPASS »⁴⁰ contribue à étayer cette légitimité dans un contexte de concurrence toujours plus prégnant. Dans un tel cadre, on peut se questionner quant aux limites de cette forme d'injonction à l'écriture dont sont tributaires les formateurs en travail social. La production d'article n'étant alors plus seulement un outil réflexif mais également un « instrument » politique qui participe à rendre visible et à renforcer la légitimité des établissements de formation.

Pour parvenir aux résultats de ce travail de recherche, j'ai dû me confronter à la question de la mise en écriture de ce mémoire. Si l'écriture est généralement pour moi une pratique agréable, la rédaction de ce mémoire a parfois (souvent) été douloureuse. Il fut en effet difficile de m'inscrire dans un cadre de travail qui m'était inconnu et de comprendre et respecter certains principes méthodologiques (l'esprit de synthèse étant la « règle » la plus complexe à suivre pour ma part). Concilier ma vie personnelle, mon travail de formatrice et l'écriture de ce mémoire fut également une « épreuve de force » pour reprendre l'expression de Marguerite.

38 Propos de la Directrice Générale de l'IREIS rapporté page 3 du rapport d'activité de l'IREIS de Juillet 2018.

39 Arrêté du 22 août 1986 portant création d'instituts régionaux du travail social.

40 L'Espace Scientifique et Praticien en Action Sociale et en Santé (ESPASS).

Le doute, le stress, la fatigue, l'exaspération ou encore la colère ont parfois pris le dessus sur le plaisir de l'écriture (et sur ma vie personnelle). Il fut également compliqué de me confronter à mon propre rapport à l'écriture et de prendre conscience que mes « capacités » d'écriture n'étaient pas tout à fait celles que je croyais être. En outre, questionner le rapport à l'écriture des formateurs m'a conduit à interroger mon parcours de vie et a fait ressurgir des fragments de mon histoire que j'avais oublié et qui m'ont parfois « remué ». En d'autres termes, il peut-être déroutant de se (re)découvrir soi-même sous sa propre plume. Enquêter et écrire sur mes propres collègues a également été source d'interrogation et de remise en question. Il est en effet difficile de parvenir à trouver une posture d'écriture qui soit éthiquement acceptable dans le cadre d'une démarche de recherche scientifique. J'ai également éprouvé des difficultés à découvrir la réalité de mon métier au fil de l'écriture sans rester « prisonnière » de l'amertume et la désillusion. L'écriture de ce mémoire fut une véritable épreuve à laquelle je me suis confrontée en toute connaissance de cause pour gagner en compétences et en connaissances. Et à l'image des formateurs enquêtés, l'écriture m'a permis de redéfinir les contours de mon métier, de transformer mes pratiques et d'enrichir ma professionnalité.

Dans le cadre de ce travail de recherche, je savais que j'allais être confrontée à des découvertes, des étonnements et peut-être même des déceptions concernant mon objet de recherche. Ce travail est venu bousculer mes représentations concernant le métier que j'ai choisi d'exercer. Nouvelle recrutée parmi l'équipe de formateurs permanents à mon entrée en Master, certains de mes idéaux se sont rapidement effondrés après ma prise de poste. Mais la recherche m'a permis de mieux saisir les spécificités du métier de formateur et donc d'appréhender de façon plus objective mon environnement professionnel. Petit à petit happée par l'inertie collective de mon terrain professionnel, cette recherche m'a permis de me remobiliser en tant que formatrice. J'ai en effet pu découvrir que de multiples ressources « cachées » sont présentes parmi les pratiques des formateurs mais que ces dernières restent inexploitées collectivement. Parmi les découvertes de ce travail de recherche, celle-ci est à mon sens la plus importante. Mais comment parvenir à partager ces ressources individuelles pour favoriser la réflexion et l'élaboration collective ?

J'aimerais conclure ce mémoire en tentant de répondre à cette dernière question. Susciter le désir, l'envie de travailler ensemble et de « réenchanter » le métier de formateur serait-il une piste de solution ? La restitution de ce travail de recherche ne pourrait-elle pas être un moyen de tenter de mettre en place un espace de réflexion et d'élaboration mettant en avant les ressources individuelles des formateurs ? Je me suis longtemps questionnée sur la façon dont j'allais restituer mon travail de recherche. J'ai tout d'abord pensé proposer une restitution dans un cadre formalisé comme un séminaire du personnel ou dans un cadre plus restreint comme une réunion pédagogique. Mais une restitution de ce type favoriserait-elle la création d'un espace de partage et de réflexion collective ? Les résultats de mon travail ainsi que les connaissances acquises au fil de cette recherche m'ont déjà permis de mettre en place des « ateliers d'écriture » à destination des étudiants moniteurs éducateurs et éducateurs spécialisés afin de leur permettre de questionner leur rapport à l'écriture, de désacraliser la question de l'acte scriptural et de favoriser la réflexivité grâce à la pratique de l'écriture. Ce projet mobilise plusieurs de mes collègues et moi-même mais nos discussions à propos des apports de ces ateliers pour les étudiants et les formateurs restent de l'ordre de l'informel. Alors pourquoi ne pas envisager un espace réflexif formel et pérenne pour les formateurs ? Au regard des résultats de mon travail de recherche, je ne peux me résoudre à entretenir « l'inertie collective » en ne communiquant pas mon travail. J'ai donc l'intention de profiter de la restitution de ma recherche pour proposer un dispositif collectif de partage, d'élaboration et de réflexion aux formateurs intéressés. L'objectif sera d'inviter mes collègues à assister à la restitution de mon travail et de proposer de pérenniser cet espace en incitant les formateurs à partager leurs productions écrites (articles, mémoires de fin d'études, etc.) afin de valoriser les ressources individuelles, d'enrichir mutuellement les pratiques professionnelles de chacun et de redéfinir ensemble les contours de notre métier. J'ai déjà pu évoquer cette idée avec certains collègues qui sont intéressés par la mise en place d'un tel espace. Je tiens à rester positive et j'ai bon espoir de voir ce type de dispositif s'instaurer car après tout, ne dit-on pas que « *ce que l'on écrit arrive* »⁴¹ ?

41 Colette citant Oscar Wilde, extrait de l'ouvrage « Colette, œuvres » Tome II sous la direction de Claude Pichois, Gallimard, 1986, p.55 (Chapitre « La vérité sur Chéri » par Bertrand de Jouvenel).

ÉPILOGUE

Écrire. Selon Gilles Deleuze, « *écrire est une affaire de devenir, toujours inachevé, toujours en train de se faire (...), c'est un processus, c'est-à-dire un passage de Vie qui traverse le vivable et le vécu* » (Deleuze, 1999, p15). Mon mémoire à présent achevé, l'écriture représente pour moi un passage de vie qui transcende le vivable et le vécu au point d'y inscrire profondément une marque, un signe, un repère pour (re)trouver son chemin lorsque la vie devient difficile. Égarée dans les méandres de mon histoire personnelle depuis plusieurs années, je pense m'être retrouvée grâce à l'écriture de ce mémoire. Et j'ai redécouvert en chemin des souvenirs, des fragments de mon histoire que j'avais oublié et dont la valeur se révèle au temps présent. Mon travail de recherche m'a permis d'entrevoir les fondements de mon rapport à l'écriture et de comprendre que l'héritage de l'écriture transmis par mon grand-père, que j'ai longtemps considéré comme une disposition innée, est en réalité un legs mystérieux dont la véritable richesse se dévoile aujourd'hui.

« La vie serait insoutenable si le temps n'estompait pas les peines en creusant, petit à petit, le fossé de l'oubli ». C'est avec ces mots que mon grand-père a achevé son manuscrit. Je reconnais bien là son sens de la formule. Au moment d'écrire ces quelques lignes, je n'ai pas encore lu la totalité du roman de mon grand-père mais ma curiosité m'a piqué au point de jeter un œil aux dernières pages de l'épais volume. Désormais, je veux bien laisser le temps adoucir les peines mais je refuse d'oublier. Je constate aujourd'hui l'évolution de mon rapport aux écrits de mon grand-père et plus largement à ma propre histoire. Ce n'est plus avec crainte que j'appréhende la lecture du manuscrit de mon grand-père : la peur a désormais laissé place à une forme d'apaisement. Et ce n'est pas le temps et l'oubli qui ont adouci cette douleur mais bien l'écriture. Pour le poète René Char, l'écriture est une ligne de « l'entr'ouvert ». « *Nous ne pouvons vivre que dans l'entrouvert, exactement sur la ligne hermétique de partage de l'ombre et de la lumière. Mais nous sommes irrésistiblement jetés en avant. Toute notre personne prête aide et vertige à cette poussée* » (Char, 1983, p411) nous dit le poète. Ces quelques vers m'évoquent l'image d'une frontière, un sillon divisant les différentes parcelles de mon parcours, que je n'ai jamais osé traverser. L'écriture de ce mémoire m'a permis d'envisager cette « frontière » comme une ligne qui rejoint les différents fragments de mon histoire et que j'ai accepté de franchir après toutes ces années.

« Écrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait – on ne le sait qu'après – avant, c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse se poser. Mais c'est la plus courante aussi.

L'écrit ça arrive comme le vent, c'est nu, c'est de l'encre, c'est l'écrit et ça passe comme rien d'autre ne passe dans la vie, rien de plus, sauf elle, la vie »

Marguerite DURAS, *Écrire*, 1993.

Références bibliographiques

ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique et GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, « Les méthodes qualitatives », Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, Paris, 2009.

BACH Lionel, « Devenir formateur, une affaire de carrière », Paris, ASH, 2007.

BARRE-DE-MINIAC Christine, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°113-114, 2002, pp. 29-40.

BARRE-DE-MINIAC Christine, « Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques », Presses Universitaires du Septentrion, 2015.

BARTHE Yann, DE BLIC Damien, HEURTIN Jean-François et al., « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, 2013/3 (N° 103), p. 175-204.

BARTHES Roland « Écrivains et écrivains », *Essais critiques*, 1960 (Édition de référence: Seuil, Points Essais, 1998).

BARTHES Roland, « Le degré zéro de l'écriture », Paris, Points Essais, 2014.

BEAUD Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales, plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, Vol. 9, N°35, Troisième trimestre 1996, pp. 226-257.

BECKER Howard, « Les ficelles du métier », Paris, La découverte, 1998.

BECKER Howard, « Écrire les sciences sociales », Paris, La découverte, 2004.

BESSIN Marc, « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, vol. 156, no. 6, 2009, pp. 12-21.

BONA Dominique, « Colette et les siennes », Paris, Grasset, 2017.

BONA Dominique, « Mes vies secrètes », Paris, Gallimard, 2019.

BOUQUET Brigitte, « Diversité et enjeux des écrits professionnels », *Vie sociale* 2009/2 (N° 2), pp. 81-93.

BOURDIEU Pierre, « Les choses dites » Paris, L'Harmattan, 1987.

CALLON Michel et FERRARY Michel, « Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau », *Sociologies pratiques*, vol. 13, no. 2, 2006, pp. 37-44.

CHAR René, « Œuvres complètes », Gallimard, 1983.

COLIN Valérie et POMMIER Jean-Baptiste, « L'indétermination professionnelle, une composante de la pratique », *RHIZOME N°30 Traverser la confusion*, Mars 2008, p9.

CROGNIER Philippe, « Précis d'écriture en travail social », Issy-les-moulineaux, ESF, 2011.

CROS Françoise, « L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel », in *Vie Sociale*, 2009/2 N°2, pp 23 à 34.

DELEUZE Gilles, *Critique et clinique*, Paris, Les éditions de minuit, 1999.

DUMEZ Hervé, « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? », *Le Libellio d'Aegis*, 2011, N°7 (4 - Hiver), pp. 47-58. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr>, consulté le 16/06/18.

ERNAUX Annie, « Le vrai lieu », Paris, Gallimard, 2014.

FOUCAULT Michel, « Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines », Paris, Gallimard, 1966.

GHASARIAN Christian (Dir.), « De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive: Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux » Armand Colin, 2012.

GIONO Jean, « Imaginaire de l'écriture », Aix en Provence, Edsud, 1985.

GOODY Jack, « La raison graphique », Paris, Éditions de minuit, 1979.

GRAND David, « Aux bords du chez soi : Étude ethnographique des conditions de l'habiter précaire des hébergés », thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Pascale PICHON, soutenue en 2013.

GUITAY Jean-Claude, « Quand le désir s'en mêle » (non publié).

HEINICH Nathalie, « Être écrivain, création et identité », Paris, La Découverte, 2000.

HENNION Antoine, « Vous avez dit attachements ?... » In « *Débordements : Mélanges offerts à Michel Callon* », Paris, Presses des Mines, 2010. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pressesmines/744>, consulté le 5/05/18.

JEANNET Monique, « 20 ans déjà. Une petite histoire subjective du *Sociographe* », *Le Sociographe*, vol. 67, N° 3, 2019, pp. 119-129.

JEANNOT Gilles, « Les métiers flous », Paris, Octares éditions, 2011.

JOVELIN Emmanuel (Dir.), « Histoire du travail social en Europe », Paris, Vuibert, 2008.

KAUFMANN Jean-Claude, « L'entretien compréhensif : l'enquête et ses méthodes », Paris, Armand Colin, 2011.

LAPLANTINE Francois et NOUSS Alexis, « Le métissage », Paris, Téraèdre, 2011.

LATOUR Bruno, « Les “vues” de l'esprit: une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques », 2006, disponible sur internet <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/18-VUES-ESPRITS-06pdf.pdf>, consulté le 20/04/19.

LATOUR Bruno (Dir.), « La vie de laboratoire », Paris, La Découverte, 2006.

LATOUR Bruno, « Factures/fractures. De la notion de réseau à celle d'attachement » In André MICOUD et Michel PERONI, « Ce qui nous relie », La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2000, pp. 189-208.

LEMIEUX Cyril, « La sociologie pragmatique », Paris, La Découverte, 2018.

MARTUCELLI Danilo, « Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine », Paris, Armand Colin, 2006.

NACHI Mohamed, « Introduction à la sociologie pragmatique : vers un nouveau « style » sociologique », Paris, Armand Colin, 2006.

PICHOIS Claude (Dir.) « Colette, œuvres – Tome II », Paris, Gallimard, 1986.

PIOT Thierry, « Classification, statut, compétence : la qualification en débat », *Éducation et sociétés* 2009/1, n°23.

PONTILLE David, « Écologies de la signature en science », *Sociétés & Représentations*, vol. 25, N° 1, 2008, pp. 135-156.

RAMOS Elsa, « L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses », Paris, Armand Colin, 2015.

RAVON Bertrand (Dir.) « Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité. Les configurations d'usure : clinique de la plainte et cadres d'action contradictoires », Rapport pour l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES), Mai 2008.

RAVON Bertrand, « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations Sociales* 2009/2 (n°152) p60-68.

RENARD Camille, Podcast France culture « Écrire, c'est quoi ? », Rubrique « Savoirs », 07/11/2018.

ROBIN Pierrine, « Le parcours de vie, un concept polysémique ? », ERES, *Les Cahiers Dynamiques*, N°67, 2016/1, pp. 33-41.

RICOEUR Paul, « Du texte à l'action, essais d'herméneutique II », Paris, Seuil, 1998.

ROT Gwenaële, BORZEIX Anni et DEMAZIERE Didier, « Introduction. Ce que les écrits font au travail », *Sociologie du Travail*, Elsevier Masson, 2014, 56 (1), pp.4 – 15., disponible sur internet : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01522784/document> consulté le 13/06/19.

SOULET Marc-Henry, « Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude », *SociologieS*, Dossier « Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité », 2016, disponible sur internet: <http://sociologies.revues.org/5553>, consulté le 19/05/19.

STRAUSS Anselm, « La trame de la négociation », Paris, l'Harmattan, 1961.

VERRON Christophe, « Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible », thèse de sociologie sous la direction de Alain VILBROD, soutenue en 2013.

VERRON Christophe, « Les formateurs en travail social, sociologie d'un groupe professionnel menacé », Paris, L'Harmattan, 2016.

ANNEXES

Annexe 1 : Entretien exploratoire Marguerite

Annexe 2 : Entretien exploratoire Franz

Annexe 3 : Entretien exploratoire Boualem

Annexe 4 : Entretien d'approfondissement Marguerite

Annexe 5 : Entretien d'approfondissement Franz

Annexe 6 : Entretien d'approfondissement Boualem

Annexe 7 : Article Marguerite

Annexe 8 : Article Franz

Annexe 9 : Article Boualem

ANNEXE 1 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN EXPLORATOIRE MARGUERITE

ENTRETIEN EXPLORATOIRE 1		
Marguerite X Entretien réalisé le 10/04/2018 dans le bureau de Marguerite.	Formatrice et coordinatrice filière ASFAM	IREIS Loire - Firminy
Marguerite X, salariée de l'IREIS depuis 2014 (après plusieurs années de vacances). Formée à l'IREIS et embauchée par cooptation.		

« Je bosse dans le secteur du social depuis que j'ai pu travailler. En fait, j'ai commencé dans le secteur de l'animation dès mes 16 ans et je suis partie faire mes études universitaires de psycho à Lyon. J'ai continué de travailler en centre de loisirs et puis j'ai commencé à travailler auprès de personnes en situation de handicap adulte IMC, enfant IMC, sur des remplacements. Et puis quand j'ai commencé à être en licence/maîtrise, j'ai travaillé en MAS de manière régulière. Je faisais mon mémoire de recherche sur l'équithérapie dans le cadre de ma maîtrise, il y avait une formation d'équithérapie qui était proposé en interne dans la structure où je travaillais... Donc à la suite de la fin de ma maîtrise en 2004, j'ai proposé un projet d'équithérapie pour 44 résidents de la structure, sur de la prise en charge individuelle ou en binôme mais aussi en petits groupes de trois, quatre personnes mais surtout avec des objectifs individuels pour chacun. En tout cas, l'idée était que cela puisse s'inscrire sur du long terme. Le projet a duré 1 an et malheureusement s'est arrêté faute de financement...

Au final, je suis rentrée un an après en formation d'éduc'. Il a fallu que je me recentre sur ce que je voulais faire: continuer psycho, faire éduc'... Comme j'étais quelqu'un qui était plus sur le terrain, dans l'accompagnement auprès des publics, je me suis lancée dans les études à nouveau donc formation éduc' spé' ici à l'IREIS de Firminy (...). Grâce à la formation, j'ai pu rentrer dans le secteur de la protection de l'enfance car c'était un des secteurs dans lequel je n'avais pas pu exercer en tant que remplaçante. J'ai fait mon stage long en MECS à l'ANEF et puis tout de suite à la fin de mon diplôme, on m'a proposé un remplacement sur du long terme puisque je suis restée presque 14 mois au SEMO en milieu ouvert pour des mesures d'AEMO. Mon contrat s'est arrêté et puis j'ai travaillé à peu près pendant 4 ans au SAO au départ auprès d'adolescentes et après j'ai participé à l'ouverture de la nouvelle antenne à Montbrison sur un groupe transversal de 6 ans à 18 ans. Et puis finalement en 2014, je faisais déjà des vacances pour le compte de l'IREIS en tant que tuteur mémoire, Frédéric m'a appelé je crois que j'ai commencé en 2010 ou en 2011 sur les suivis d'étudiants éducateurs spécialisés et puis finalement 2014, il m'appelle pour prendre un remplacement SIC. Donc j'ai fait ça en pendant 6 mois en gardant mon activité professionnelle. Et puis il a fallu que je me recentre car un moment je ne pouvais plus être en internat à temps plein et être ici en centre de formation. On m'a proposé un CDD temps plein et puis 2 ans après j'ai signé mon CDI ici à l'IREIS.

(...) Oui et puis j'ai oublié la partie réflexion où j'ai fait un peu de centre d'hébergement d'urgence auprès de demandeurs d'asile... J'ai ramassé des fruits aussi, le temps de me

recentrer, il fallait que je fasse autre chose que l'accompagnement des publics. C'était une chouette expérience.

(...) Mon rapport à l'écrit, j'estime qu'aujourd'hui que c'est une vraie revanche. Parce que quand j'étais plus jeune, j'étais pas très forte en français et malheureusement, j'ai eu un prof de français au lycée qui m'a fait comprendre que je ne savais pas écrire. En gros, la veille du bac de français, il me disait : "Marguerite, il faudra que tu te fasses ton dictionnaire à toi parce que je ne te comprends pas". Alors que je bossais comme une acharnée pour essayer de faire des dissertations à peu près correctes, mais j'avais des blocages... J'avais une de mes tantes qui m'aidait dans cet exercice parce que mes parents n'étaient pas très forts à l'école. J'étais un peu autodidacte dans ces efforts là. Avec ce prof de français qui me disait "de toute façon les études supérieures ça ne sera jamais pour toi". Finalement j'ai mon bac de français avec un petit 12, 13 de moyenne (elle rit) et je me suis dit que ce qu'il disait, ça n'avait pas forcément de légitimité...

Donc j'ai continué à m'accrocher, à ne pas lâcher prise. Je suis allée en Fac et effectivement, il y a des choses qui étaient compliquées dans mon rapport à l'écriture parce que malheureusement, il fallait aussi que je paye mes factures pour partir en fac donc forcément j'avais moins de temps que mes autres collègues pour travailler et c'était plus complexe pour moi des fois. Mais en tout cas, quand j'arrivais à me mettre au boulot, je voyais que les efforts payaient et que j'arrivais à m'en sortir. (...) La formation d'éduc' m'a permis de désacraliser ce rapport à l'écrit avec une écriture simple qui parle de nos expériences, faire du lien avec les analyses... Je me suis vraiment éclatée avec la formation d'éducateur spécialisé, pour faire ce que j'avais envie de faire finalement. Et puis quand j'ai été éducatrice spécialisée, qui plus est en AEMO, le rapport à l'écriture... Et bien très vite, j'ai été mise dans le bain puisqu'au bout du premier mois, il a fallu que je fasse un rapport éducatif sur une famille que je n'avais jamais rencontré, à partir des notes de synthèse de mes collègues (...). Finalement, c'est vraiment un exercice de force que j'ai travaillé dès la mesure d'AEMO, parce que quand on fait des propositions, des mesures d'accompagnements, on doit pouvoir justifier les choses... En tout cas, c'est une activité dans laquelle j'ai été valorisée par mes responsables et où au fur et à mesure des mois et des années de pratique, très vite mes chefs reprenaient très peu de choses de mes écrits. Du coup, quand je suis rentrée à l'IREIS, on m'a proposé de m'inscrire sur la formation continue sur les écrits professionnels avec Virginie parce qu'elle était débordée et pour le coup, moi c'était quelque chose qui me parlait parce que le rapport à l'écriture encore plus aujourd'hui dans le travail social, on ne peut plus passer outre. Le poids de nos mots et de ce qu'on va dire dans nos rapports, nos propositions, cela a une incidence sur la vie des personnes que l'on accompagne. En tout cas c'est le leitmotiv que j'essaie de faire passer aux étudiants quand on travaille sur l'étude de situation: ce n'est pas juste un travail scolaire, il faut aussi montrer le professionnel que vous pouvez être, comment vous écrivez sur les publics que vous accompagnez, comment vous pouvez faire vos analyses de votre place de futur éducateur spécialisé.

Après, il y a eu la suite avec la publication, c'était le nouveau challenge. Il y a eu un appel à projet sur la thématique de l'errance, cela me parlait en ayant accompagné pendant plusieurs

années des adolescentes complètement explosées sur le SAO. Quand N. m'en a parlé, je me suis dit "oui, j'ai plein des situations qui me viennent en tête". L'idée, c'était de partager des situations vécues de l'éducatrice que j'ai été et aussi avec des analyses de mon côté de formatrice. Je voulais faire un texte pragmatique pour essayer de rendre compte des différentes formes d'errance à travers trois situations d'adolescentes et comment en tant qu'éducateur spécialisé on peut accompagner ces publics qui nous échappent. Ça a été quelque chose de compliqué, car ça faisait 1 an que j'étais arrivée en tant que formatrice et quand on arrive, il faut se remettre au goût du jour donc j'ai dû potasser des bouquins, revoir mes supports de cours. Il y a eu cette écriture qui s'est rajoutée, que j'ai remise au dernier moment et je me suis retrouvée à gérer mon truc dans l'urgence au dernier moment comme certains étudiants, mais finalement ça s'est fait avec quelques petites corrections apportées sur l'écrit mais finalement sur le fond pas grand-chose. C'est plus un peu sur la forme (...). Je ne me mets pas forcément en avant par rapport à cette publication. Pour moi c'est plus une revanche personnelle de pouvoir mettre à l'écrit ma pratique. J'ai toujours dans un coin de ma tête de me dire que j'aimerais pouvoir me mettre plus à l'écriture. Mon objectif, mais il faut que j'ai le temps, c'est de pouvoir écrire un bouquin sur le travail de l'éducateur spécialisé en MECS, sur l'accompagnement au quotidien parce que finalement dans la documentation on a peu de choses, que des petites bribes d'articles, etc. Mais il faut prendre le temps et cela demande beaucoup d'énergie.

(...) Pour moi, c'était vraiment dans un souci de partager et de montrer que j'avais un cerveau accessoirement, que si je suis là en tant que formatrice aujourd'hui ce n'est pas pour rien, c'est aussi parce que j'ai quelques compétences... Et c'était aussi du côté de mes collègues, pour pouvoir dire qu'il y a des choses que je peux être capable de faire même si je suis jeune professionnelle, jeune formatrice. Et un peu peut-être quelque chose de l'ordre de faire ses preuves je crois et de voir aussi le regard des collègues changer, mais en même temps cela n'a pas modifié grand-chose par rapport à ça. Après, j'ai eu quelques étudiants qui sont venus m'interpeller sur cet article mais en me disant "c'est bizarre de vous voir à travers l'écriture d'un texte". (...) Pendant ma première année à l'IREIS, j'ai quand même été relativement malmenée par certains de mes collègues qui ne légitimaient pas ma place ici. Je peux le dire ouvertement, ce n'est pas un secret d'état, souvent A. a eu des retours de certains collègues venant se plaindre parce que je faisais trop de bruit. J'ai essayé de changer un peu les habitudes et forcément les anciens collègues qui faisaient bien leur boulot mais ne voulais pas trop être bouleversés dans leurs pratiques... Comme je suis d'un tempérament un peu fort, je disais "on n'est pas obligé de se reposer sur nos lauriers, on peut aussi faire les choses et travailler en collaboration". Sauf que chacun ici travaille un peu dans sa bulle, dans son bureau, sur ses cours et que le travail collaboratif est quand même compliqué à mettre en œuvre, ça perdure encore d'ailleurs, on est bien d'accord (elle rit).

(...) Quand j'écris c'est souvent à l'instinct. Il y a une fois avec un autre appel à auteur, là je l'ai pas proposé, je l'ai écrit pour moi en fait, sur la question du genre... On avait travaillé ça avec Louis quand on avait construit une intervention à deux. Mais voilà, c'est resté perso. Et puis parfois la mise à l'écrit, c'est plutôt en tant que déversoir. Quand je n'arrive pas à dire des choses à certaines personnes, je passe par l'écriture. Ça me permet de déposer ce qui est

compliqué pour moi, sans être envahie par des élans émotionnels à l'oral qui seraient compliqués à gérer. Alors certes, c'est pas toujours simple à gérer, parce qu'on a toujours le proverbe "les paroles s'envolent et les mots restent" mais quand j'ai certaines personnes dans mon entourage qui n'arrivent plus à entendre les choses, le plus souvent, je passe par la mise en écriture. Après l'écriture ici, elle est perpétuelle, les préparations de cours, les retours qu'on peut faire aux étudiants, les évaluations, les accompagnements... Après sur tout ce qui est mise en écriture ici en outils pédagogiques à l'IREIS, je ne suis pas dans une écriture littéraire, je suis sur quelque chose de très... Mince, je trouve pas mes mots. Je ne rédige pas en fait, c'est plutôt sous forme de plans ou de points clés, c'est pas aussi développé que ce que j'arrive à faire quand je fais des petits récits.

(...) Oui, ça m'aide beaucoup, oui... Tout le travail que j'ai fait pour m'expérimenter dans ce travail de mise à l'écrit et pour travailler sur les écueils que je pouvais avoir, c'est beaucoup passé par des temps de lecture, ça c'est une évidence. Après les lectures que je peux faire, elles sont très ciblées par rapport à mon travail, je ne lis plus pour le loisir. Parce que quand j'en fais trop ici, j'ai plus envie de le refaire à la maison et puis avec deux enfants en bas âge, ça reste compliqué d'avoir du temps pour se mettre dans un roman et de prendre plusieurs heures à bouquiner. Et je le vois, quand je lis trop d'écrits d'étudiants et moins d'ouvrages, mon rapport à l'orthographe... Et bien je recommence à faire des fautes alors que je n'en faisais plus. Et des fois quand j'ai un doute, du coup, je n'hésite pas à aller voir dans le dictionnaire pour vérifier l'orthographe parce qu'à force de lire tellement de coquilles dans les écrits des étudiants. Si je prends moins le temps de lire que ce soit des ouvrages ou des articles pour préparer mes plans de cours, et bien j'ai vraiment une perte.

(...) L'écriture professionnelle, elle est obligatoire dans notre pratique: on doit rendre compte de notre accompagnement. Quand j'ai travaillé en protection de l'enfance, on avait une obligation surtout sur le SAO. Je faisais de l'accueil/observation donc au bout de 3 ou 6 mois, il fallait faire un bilan pour rendre compte de comment évoluait l'enfant au quotidien, le lien avec les parents pour que l'on puisse faire des propositions par la suite. Après, cette écriture sur le terrain, elle n'est pas si simple surtout quand on est pris dans des enjeux affectifs, on doit rendre compte de cet accompagnement chargé d'affect que nous font vivre ces enfants parce qu'on parle de relations humaines. En même temps, il ne faut pas les enfermer dans notre subjectivité. Et il ne faut pas non plus les idolâtrer ou noircir le tableau de manière inappropriée. Il s'agit de rendre compte finalement de comment ils évoluent au quotidien et moi ce qui m'aidait, c'était de travailler avec mes collègues. J'avais mon compte-rendu puisque chaque référent était en charge du rapport éducatif de l'enfant et on essayait quand même sur la fin de faire une écriture croisée à 2. Alors, ce n'est pas simple d'écrire un rapport à quatre mains parce qu'on a pas le même style d'écriture pour le coup mais au moins cela permettait de vraiment de nuancer et d'être plus précis aussi dans ce qu'on pouvait rendre compte de l'accompagnement des enfants pour pouvoir argumenter nos propositions. Parce que le but, c'est ça, c'est pas juste de faire un descriptif des choses. Est-ce que cet enfant a besoin d'avoir encore une mesure de protection ou pas et si oui laquelle et pourquoi? On devait justifier tout ce que l'on propose.

Après la mise en écriture, elle nous expose parce que forcément, on signe nos écrits. Quand j'étais en AEMO, j'ai accompagné dans le cadre d'une mesure judiciaire une maman avec sa petite et il y avait une relation fusionnelle mais presque extrême quoi: c'était bébé kangourou qui voulait rester dans la poche symbolique de sa mère, elle ne se détachait pas, cette petite avait 5 ans et il y avait des visites médiatisées qui devaient se faire pour qu'elle puisse voir son père et c'était impossible... C'était impossible à gérer, cela se faisait dans une violence, une colère terrible, la gamine hurlait lorsqu'on essayait de la décrocher de sa mère, c'était des séquences vraiment violentes, du coup le juge des enfants avait demandé une mesure d'AEMO. C'était une situation vraiment très complexe parce que rencontrer cette maman a été une épreuve de force. Elle était beaucoup sur la défiance, en tout cas avec les travailleurs sociaux, elle nous laissait peu d'espace pour essayer de rencontrer sa fille. Donc, je suis passée beaucoup par des phases d'écoute de cette maman qui disait de son ex-mari qu'il était un homme violent, qu'il l'a frappait et quand je rencontrais ce monsieur, j'avais l'impression que ce n'était pas le même homme entre la description de Madame et de ce que Monsieur pouvait en dire parce que forcément je devais tenir compte de tous les éléments qui m'étaient présentés. Et quand il a fallu faire le rapport au terme d'un an d'accompagnement, c'était vraiment compliqué parce que j'avais l'impression d'être vraiment tiraillée et accaparée dans les filets de cette mère. En gros "entre femmes on est solidaires, prenez ma défense" et qu'il fallait que je dresse un tableau noir de ce papa sauf que moi ma mission c'était sa fille quoi, on est en protection de l'enfance. Ça a été très douloureux de rendre compte de l'accompagnement. Ma force a été de faire parler les usagers, de m'appuyer sur des faits très concrets, combien de fois j'ai pu rencontrer la petite et dans quelles circonstances, comment je rencontrais cette maman, qu'est-ce qu'elle pouvait me dire, idem pour le papa... Et ça a été un des rapports où on ne savait pas quoi proposer en terme de conclusion, mais au niveau de l'ensemble de l'équipe, parce que c'était très compliqué, c'était vraiment un sentiment collectif partagé par la psycho du service qui n'arrivait pas à rencontrer cette maman, encore moins la petite. Et pour le coup, moi j'ai été très malmenée parce que c'était une situation familiale où les deux parents étaient armés d'avocats-requins, c'était des gens qui avaient les moyens financiers de se payer une protection juridique plutôt aiguisée. A un moment, je me suis sentie mise à nu dans mon rapport, où l'on vient sortir des mots, des bouts de phrases de leur contexte et c'est devenu compliqué. A un moment, j'ai eu peur de perdre mon diplôme d'état nouvellement acquis mais cela n'a pas été le cas. C'est vraiment un exercice de force. Et ça m'a encore plus alerté sur la vigilance de l'écriture, l'importance de décrire les choses simplement et de s'appuyer sur des faits, de ne pas être dans des jugements de valeurs et dans la subjectivité, ce qui est, je trouve, un peu dommage parce que ça vient aseptiser la relation éducative, la relation à l'autre. Je trouve que malheureusement dans la pratique professionnelle, on est de plus en plus obligé d'aller sur sur ce versant là, de rendre des comptes et de s'appuyer sur des faits. Et finalement, toute la valeur de notre travail qui est l'accompagnement au quotidien, est fait d'affects, d'émotions... Et bien tout ça il faudrait presque l'annuler.

(...) Dans nos écrits professionnels, on a une responsabilité parce qu'on écrit en notre propre nom et cela donne une image du professionnel que l'on est. Moi je l'ai vu quand j'étais en AEMO, quand j'étais en lien avec les juges, j'échangeais avec certains juges après l'audience

sur d'autres situations. Je pense que c'est grâce à mes écrits que j'ai eu une valorisation professionnelle du travail que je pouvais faire. Par rapport à la rigueur, la précision de ce qui était ramené pour leur permettre de prendre leur décision et de faire leur job de juge des enfants. Parce que souvent, quand on échange avec les magistrats, ce qu'ils pouvaient aussi reprocher c'était des écrits trop évasifs, trop génériques, où il manquait des précisions, des faits et qui ne rendait pas compte de l'accompagnement éducatif qui pouvait être fait au long cours. Après je pense aussi qu'on a une grande responsabilité dans nos écrits, qui est aussi dans le fait de rendre compte aux personnes qu'on accompagne. Parce que l'on écrit sur eux à travers une petite fenêtre qu'ils ont bien voulu nous ouvrir. On rend compte finalement de ce que les gens veulent bien nous dire et en l'occurrence la la maman dont je te parlais tout à l'heure, c'était une des seules où j'ai lu mot pour mot l'ensemble du rapport. Généralement, quand j'étais en institution, les rapports, j'étais dans un résumé... Parce qu'on a un vocabulaire professionnel qui n'est pas toujours accessible aux personnes qu'on accompagne que ce soit les enfants ou les parents, parce qu'on a aussi une responsabilité de ne pas écrire d'une manière trop complexe car on a un vocabulaire social qui est quand même particulier et les personnes n'ont pas toujours accès à ces mots-là. Du coup, je faisais plus un exercice de traduction, en l'occurrence pour cette situation, j'ai lu mot pour mot l'ensemble du rapport.

(...) Souvent c'est pour déverser. Quand j'écris, que ce soit dans le positif ou le négatif, au moment d'écrire les choses, de déverser, d'être un peu plus léger par la suite, ça permet de laisser une trace et de garder en mémoire des choses parce qu'on n'oublie vite des fois quand on est happé par le quotidien. Il peut y avoir des enjeux de protection aussi. Dernièrement, on a fait une CSP pour un étudiant que j'accompagne depuis sa première année et qui commençait un peu à remuer les choses. Je sentais qu'il remettait en question l'accompagnement à l'IREIS qui a pu lui être fait et je me sentais directement visée en tant que référente SIC (...). Donc avant la CSP, j'ai fait un état des lieux, pas forcément de manière très rédigée, mais avec quand même une trace écrite pour reprendre tous les éléments d'évolution de cet étudiant pour pas qu'il ait l'impression d'une attaque personnelle et qu'on le considère comme la bête noire de l'IREIS pour cette année-là. On s'appuie sur des faits et ce n'est pas juste des mots qui s'envolent... (...) Je ressentais beaucoup de culpabilité et cela m'a permis de déculpabiliser mais ce n'est pas aussi simple que ça. (...) Le passage à l'écriture pour déculpabiliser oui, mais cela permet aussi de se protéger. Et puis c'est un document que je n'ai eu aucun souci à remettre à l'ensemble des personnes, que ce soit l'étudiant concerné, au délégué, à mes collègues ou même à A.

(...) J'écris beaucoup sur l'ordinateur, je fais très peu de brouillon. J'en fais pas ou quasi pas. Quand je fais des brouillons, je mets des titres mais après le passage à l'écriture se en direct. Et même quand je dois faire des écrits comme des articles, j'ai mes notes de lecture et après je fais toutes mes synthèses un peu dans ma tête et j'écris au « déroulé » quoi... Parce que j'ai appris à me faire confiance dans ce passage à l'écriture et maintenant j'arrive à retravailler directement les choses sur l'ordinateur. Je me relis beaucoup et après je modifie des choses, mais tout passe essentiellement par l'ordinateur car j'écris très mal à la main... J'ai du mal à me relire donc l'ordi ça simplifie beaucoup les choses. Après quand je suis au boulot, je travaille essentiellement au bureau parce que si je dois être à la maison, il faut surtout pas

qu'il y ait les enfants parce que sinon ce n'est pas possible, c'est pas compatible parce qu'ils décident toujours que ce jour-là, on fait pas la sieste et on va embêter un peu plus maman pour lui laisser moins de temps (elle rit). Donc ma protection, c'est de venir travailler ici pour faire ce que j'ai à faire, j'arrive à gérer le brouhaha (...), j'ai pris des habitudes quand je prenais les transports en commun et que je lisais dans les trains, qui m'ont permis d'arriver à travailler dans le bruit et à me mettre aussi dans une bulle. Mais il ne faut pas que je sois trop fatiguée pour faire cet exercice là car si je cumule de la fatigue physique, cela me demande beaucoup d'attention et pour me concentrer, je suis obligée de dire gentiment à mes collègues qui sont autour et qui ont décidé de faire une « surprise party » dans le bureau (elle rit) que j'aimerais pouvoir travailler. Cette question du temps est propre à chacun, on a pas toujours l'impression d'avoir le temps pour faire les choses et on est pressurisé. Mais bon après, j'ai toujours eu cette pratique là parce que quand j'étais au SAO, on devait écrire alors que les enfants étaient présents sur le quotidien et quand il faut faire une note d'information en urgence sur une situation, que c'est en soirée et qu'on sait qu'on a pas toutes nos capacités physiques parce qu'on est crevé car c'est presque minuit et qu'on a peur de pas être clair dans la retranscription, c'est de faire au moins la première base et de voir avec les collègues comment ils peuvent reprendre les choses pour la suite. Après je pense que la question de l'urgence de l'écrit, on peut la gérer, je l'ai vu sur le terrain quand j'étais éduc' et je le vois ici aussi, on doit s'organiser dans notre travail, anticiper les choses parce que si on fait toujours les choses au dernier moment, forcément on se met en difficulté.

(...) C'est nécessaire le temps de relecture. Moi j'ai toujours le souci de poser les choses, je me relis toujours à chaque étape de l'écriture, je ne fais pas tout en un bloc, je me relis au fur à mesure, je fais paragraphe par paragraphe, je reviens dessus et cela me permet d'enchaîner sur la suite de ce que je veux écrire. Donc c'est vraiment une écriture par palier, avec plein de petites étapes de relecture et il y a la dernière lecture globale. Du coup, je la laisse reposer quelques heures pour y revenir après ou alors je la fais relire un collègue car parfois, je ressens à un moment que je ne suis plus objective et que j'ai besoin d'un retour là où il faut modifier les choses.

(...) Personnellement non, parce que ces blocages, je les ai tellement vécu avant que du coup je suis passée outre. Après effectivement, on n'a pas tous le même rapport à l'écriture. Moi j'ai vu des collègues qui repoussent toujours au dernier moment les échéances des rapports, des notes et après ça retombe sur les autres collègues. Donc chacun doit prendre ses responsabilités. On a un boulot dans lequel on s'engage et l'écrit professionnel, c'est de la responsabilité de tous. Après on peut avoir des difficultés les uns et les autres, moi je sais que certains collègues, je venais les aider parce qu'à un moment, ils savaient pas comment mettre en forme les choses ou parce qu'un collègue fait beaucoup de fautes d'orthographe donc il faut faire un retour parce que la cheffe de service commence à en avoir ras-le-bol de faire la prof de français qui était là pour corriger les fautes.

Après, je pense que c'est un rapport que tout à chacun a avec l'écriture, on peut toujours dire qu'on a pas le temps, on peut toujours dire que... On a toujours des excuses en fait. Que ce soit professionnellement ou personnellement. J'adore parce que c'est quelque chose qui me

parle énormément cette question du temps, encore plus depuis je suis arrivée ici parce qu'ici, on a jamais le temps de rien faire. On a un confort de travail qu'il faut gérer parce qu'il y a des moments où on est pressurisé et puis des moments où on peut avoir des vrais temps de préparation quand on a plus l'impression d'avoir mille et une chose à faire, on peut alors faire de la préparation puis d'un coup, on a plus le temps... (...) J'avais trouvé ce proverbe de Prévert que j'ai affiché sur mon tableau : « le temps mène la vie dure à ceux qui veulent le tuer ». Parce que même dans mon entourage perso, j'ai plein de gens qui disent « mais comment tu as le temps de toujours faire tout ce que tu dois faire ? ». Avec mon mari en fait, on est on est des hyperactifs de la vie, dès qu'on termine un projet, il y en a un nouveau qui démarre. On essaie de se calmer parce que maintenant on commence à vieillir, on approche la quarantaine et on se dit qu'il va falloir se calmer parce qu'on aura plus trop d'énergie.

Mais moi ça me fait beaucoup violence des fois, ces gens qui sont toujours en train de dire « on a pas assez de temps, on a pas assez de cadre nécessaire pour faire ce travail ». Et bien oui, quand on est dans l'accompagnement des enfants, c'est pas toujours l'idéal de prendre un temps, mais les enfants le comprennent. Quand j'étais sur le terrain, je leur disais « je n'ai pas le choix, je dois écrire, je dois partir un peu. Par contre si vous me laissez le temps, on fait un deal et cela peut durer que 30 minutes et pendant ces 30 minutes, vous pouvez vous organiser, jouer entre vous ou alors on met un dessin animé et après je suis dispo rien que pour vous, mais si vous venez me déranger toutes les 5 minutes, je vais jamais y arriver ». Après c'est comment négocier les choses, est-ce que je le fais quand ils sont couchés ou ... C'est comme quand on est parent dans sa vie de famille, on se dégage du temps parce qu'on a des obligations pour faire certains documents, certains écrits, ça nous enchante pas mais on n'a pas le choix. Pour moi c'est une question d'organisation et de volonté. Après... Parce qu'on peut attaquer le cadre institutionnel et dire que l'institution ne laisse pas de temps pour écrire, sauf qu'à un moment donné... Il y a des institutions qui fonctionnent comme ça : on nous dit « au lieu de bosser le soir vous allez venir plus tôt, à 16h, comme ça vous allez pouvoir faire vos écrits » (...) mais est-ce que ces moments-là ce sont vraiment des moments dont nous avons besoin nous professionnels pour écrire ? C'est pas parce qu'on nous donne le temps qu'il est forcément adapté par rapport à notre réalité de l'écriture. Je l'ai vu encore plus en bossant au SAO, quand il y avait des situations d'urgence, il fallait faire des notes, il fallait que ça parte vite, on savait qu'on avait 48 heures pour écrire et qu'avant que l'écrit ne parte, il devait passer par plusieurs procédures et ensuite il fallait que ce soit validé par le chef de service et une fois tout ce processus passé, on peut le faxer à l'ASE ou directement au juge.

(...) Il y en a qui sont dans la banalisation, parce qu'il n'y a pas que l'éthique de l'écriture pour moi, c'est l'éthique professionnelle tout court. On a différentes responsabilités, que ce soit l'accompagnement des publics, le rendre compte de notre pratique, les écrits professionnels, s'inscrire dans le travail d'équipe... Et on peut vite se défausser sur plein de choses, c'est ce que je disais aux étudiants de 3e année quand je suis arrivée : « vous savez le diplôme, c'est juste un examen, cela ne prouve rien du professionnel que vous êtes et du professionnel que vous serez... ». Il y a des éduc's, ils ont le diplôme d'état en poche et par contre ils ne valent rien sur le terrain.

(...) J'ai eu la chance de passer par des structures où le rapport à l'écriture était fortement sollicité par le cahier de liaison. Je faisais partie des éduc's qui écrivaient le plus, c'est pas toujours apprécié par l'ensemble des collègues mais... (elle rit). Avec ce souci de précision et de pas oublier les choses, de faire trace... Après il y a un accordage d'équipe à trouver sur cet outil là qui était un peu fourre-tout à l'époque, mais on a toujours pu être dans une libération de l'écriture. On n'a jamais été jugé par notre chef, on a pu mettre des petites doses d'humour ou d'ironie sur l'accompagnement des jeunes, on n'a jamais été regardé ou discrédité par notre chef, genre à dire « bah tiens ce jeune encore oublié le chemin de l'école ce matin » pour ne pas écrire « il a encore été absent au collège ». De reprendre un peu des choses par l'humour, on s'était même amusé à faire un cahier des boulettes mais que ce soit et du côté des enfants ou des éduc's, tout le monde était logé à la même enseigne ! Des phrases du jour qui faisaient rire tout le monde ou les conneries qu'on avait dit ou les anecdotes qui étaient retracées dans ce petit cahier... On a essayé en collectif de désacraliser cet écrit, de ne pas être juste dans une écriture rébarbative de simple retranscription ou description de notre quotidien.

Je pense que c'est ce qui fait notre force aussi et qui peut nous aider, parce que je pense, mais ce n'est que mon avis, je ne l'ai pas forcément pratiqué, mais quand j'entends des collègues quand j'ai fait des formations sur les écrits pros, qui ont des outils informatiques pour le cahier de liaison... Il y a tellement de pressurisation de la part de l'institution, on n'est que sur de l'objectivité. Est-ce qu'on peut être plus efficace pour faire nos rapports éducatifs grâce à l'usage qu'on peut faire de cet outil, en mettant aussi un peu d'affect, en disant « j'en peux, plus ce gamin me pousse à bout, je sais plus quoi en penser, j'ai besoin de votre avis les collègues ». Et d'écrire aussi en direction des collègues dans ce cahier, pas être que dans quelque chose de très descriptif mais aussi sur du partage, parce que si on fait la soirée seule et qu'on revient pas de 2 jours et bien on a besoin de déposer. Et que les collègues se disent « tiens, peut-être que la collègue si elle en est à ce niveau-là de questionnement, il faut qu'on le prenne en compte, il se passe peut-être quelque chose et après on va pouvoir le reprendre en réunion d'équipe ». Je pense que c'est grâce à ça qu'on arrive à faire des rapports éducatifs où on peut on peut prendre plus de distance par rapport à notre subjectivité, être davantage dans la précision de l'accompagnement, de ce qu'on a fait et de ce qu'on a observé et pas juste capter les publics dans notre subjectivité, dans nos jugements de valeur aussi parce qu'on a vite fait de poser des adjectifs sur les personnes, de dire cet enfant est insupportable. Insupportable en quoi ? C'est pas entendable pour moi de l'écrire : il est pas insupportable tout le temps ? A quel moment il est insupportable ? Est-ce qu'il le fait avec tous ? Et insupportable comment ? Et ça, c'est un gros travail parce que quand tu fais de la formation continue dans les institutions sur les écrits professionnels, les collègues se rendent compte effectivement qu'ils peuvent mettre beaucoup de qualificatif de cet ordre-là et cela ne veut pas dire grand-chose et que leur responsabilité, c'est d'être précis dans leur choix des mots, précis dans les faits.

Tout à l'heure tu parlais de ceux qui étaient en difficulté, tu vois, sur une formation, j'ai rencontré un éduc' qui était journaliste sur ces heures personnelles donc il avait une qualité rédactionnelle fantastique et à un moment pendant la formation continue, il me dit « j'ai écrit une note d'information sur une situation pour un enfant qu'on accompagne et ma chef de

service refuse de la valider, je comprends pas pourquoi ». Alors on a utilisé sa note d'information, on ne le fait pas toujours parce c'est risqué et qu'on peut rentrer dans des enjeux vis-à-vis de l'institution. Donc j'ai réussi à me dépatouiller de tout ça et j'ai accepté de travailler sur cette note d'information pour faire prendre conscience à la personne que la forme pouvait avoir des répercussions sur le fond. Et comme il avait mis en forme son écrit, on pouvait entendre autre chose et je pouvais comprendre le positionnement de sa chef de service. Dans l'écriture en travail social, on ne fait pas de métaphore poétique, un chat c'est un chat quoi, on va pas l'appeler par un autre nom. Et un juge, il a besoin d'avoir une lecture directe pour savoir où on va. Si on doit commencer à lire dans la tête de celui qui écrit pour comprendre pourquoi il écrit comme ça, pour comprendre pourquoi il emploie cette formulation poétique, ça va pas le faire.

On a pu faire ce travail où je suis partie sur un écrit que moi j'avais fait quand j'étais éduc sur le terrain. Et en donnant de soi et en montrant de soi, ce n'est pas forcément se mettre en valeur dans l'écriture, c'est montrer un écrit, qui n'est certes pas parfait, pour comprendre comment on peut être rigoureux et précis dans ce qu'on va amener mais aussi cohérent. Si on vient dire qu'il faut poursuivre le placement d'un enfant, il convient de montrer qu'il y a des éléments de danger qui persistent. Si on vient dire que la situation évolue bien et qu'on est en lien avec la famille, comment le juge peut décider de maintenir le placement ? Il faut être en cohérence et pas stratégiquement noircir le tableau volontairement. C'est d'être clair et honnête sur les faits. Oui il y a une évolution mais qu'est-ce qui fait que cette évolution reste encore fragile, qu'est-ce qui fait qu'on ne peut pas pour l'instant arrêter le placement?

(...) Dans le cadre de ces formations là, il y a une difficulté. Et Virginie la subit depuis bien plus longtemps que moi parce qu'elle fait ça depuis plusieurs années, c'est que dans certaines institutions, il y a des difficultés et parfois les salariés pour une bonne part viennent à la formation à reculons parce qu'ils se disent, c'est parce que mon employeur estime que j'écris mal que je vais faire cette formation, alors qu'en fait... Nous on casse le cliché tout de suite avec Virginie, parce que l'idée de la formation, ce n'est pas de leur apprendre à être des bons travailleurs sociaux dans leur mise à l'écriture. L'écrit professionnel, c'est un travail long et périlleux et c'est pas en 3 jours de formation qu'on va leur apprendre à bien écrire ou en tout cas rendre compte de manière correcte de l'accompagnement qu'ils font au quotidien avec les publics.

Par contre, on n'est plus sur un éveil, une sensibilité de l'écriture professionnelle autour des notions de responsabilité et d'éthique et quand on fait les bilans ce qui ressort, c'est qu'il y a ce décalage au départ de « j'avais pas envie d'être là mais finalement j'ai déconstruit les choses et je me rends compte que dans la manière dont je peux écrire, il y a des choses sur lesquelles je peux bosser, je peux être plus précis grâce à tout ce qu'on s'est dit pendant ces 3 jours... ». C'est pas le fond qu'on remet en question, c'est pas le professionnel qu'on remet en question, c'est comment on met en forme et tout ça parce qu'après il y a une méthodologie de structuration des idées, de prendre conscience qu'on écrit pas pour soi mais on écrit pour un lecteur qui a un statut, une place bien précise et en fonction de ça, on ajuste forcément notre écrit. Mais le gros risque dans toutes ces formations là, c'est que souvent on a été dans des

boutiques où c'était la merde, il y avait des conflits institutionnels avec des règlements de comptes... Puis parfois, il y a des erreurs de commande aussi... Une année, alors ça c'était assez exceptionnel, on a eu une commande d'une direction pour travailler sur le cahier de liaison, ils voulaient faire que 2 jours, une version allégée de l'écrit professionnel alors qu'on fait en 4 jours généralement. Ils nous ont dit « il n'y aura que des niveau 5 parce que c'est plus ces salariés là qui sont demandeurs d'une formation autour du cahier de liaison ». Et là j'arrive et les professionnels me disent “mais on comprends pas, on a pas d'outils, on a pas de cahier de liaison écrit ou informatique ». Et quand on a fait le tour de table, je me rends compte qu'il n'y a pas que des niveaux 5, il y a aussi des ES, des ME et même une psycho! Donc une cadre. Après les choses sont compliquées quoi... Parce que à un moment quand on est formateur, on va au front quoi, c'est nous qui ramassons toutes les réprimandes des salariés, on y est pour rien mais en même temps c'est important qu'ils puissent dire les choses et que nous à notre niveau, on puisse les faire remonter pour pouvoir aussi ajuster la formation pour que les professionnels y trouvent un sens. Parce que dans cette situation, on a pas fait la formation sur le cahier de liaison parce que c'était un non sens pédagogique pour les personnes présentes et pour nous. »

ANNEXE 2 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN EXPLORATOIRE FRANZ

IREIS – ENTRETIEN EXPLORATOIRE 1		
Franz X Entretien réalisé le 27/04/2018 dans mon bureau	Responsable pédagogique ES- Responsable de filière ES Firminy et formateur	Loire - Firminy
Franz X., responsable pédagogique filière ES, responsable filière ES Firminy et formateur. Départ à la retraite prévu en Mai 2019. Salarié à l'IREIS depuis plus de 18 ans, formé à l'IREIS et embauché par cooptation.		

“Mon parcours est assez atypique, assez éclectique. Je suis allé au lycée et je suis parti en milieu de terminale parce qu'à l'époque. J'étais dans une démarche de rentrer dans le monde du travail et donc je suis rentré comme cheminot. J'étais dans une démarche “ouvriériste”, j'étais militant d'extrême gauche à l'époque. Je suis rentré comme cheminot au mois de novembre de l'année de ma terminale, je n'ai pas passé mon bac. J'ai fait une année comme cheminot suite à quoi j'ai eu l'opportunité d'entrer dans l'armée puisqu'il y avait encore à l'époque le service militaire. Et comme j'étais militant, on avait mis en place des comités de défense des appelés pour la liberté de la presse dans l'armée. J'étais préparé à cette question là. Je suis rentré dans l'armée pendant 1 an, j'ai été placé dans des commandos parce que j'étais fiché au niveau politique. J'ai donc fait une année à l'armée où j'ai monté un comité de défense des appelés. J'ai été suspecté puis arrêté mais ils n'ont jamais vraiment pu m'attraper: je suis passé au tribunal permanent des forces armées mais ils n'ont pas pu m'attraper parce qu'on avait été préparé clandestinement à diffuser des tracts.

Quand je suis sorti de l'armée, j'ai été travailler sur des plateformes pétrolières, j'étais encore dans une dynamique un politique à ce moment là. A l'époque à la fin des années 70 début des années 80, les élections présidentielles se profilent avec l'arrivée de Mitterrand en 80. Quand Mitterrand est arrivé, j'ai pris un peu de recul au regard du militantisme car je tournais un peu en rond au regard de ce que j'avais fait... J'avais un manque de savoir et d'études, j'ai donc repris mes études. Dans un premier temps, j'ai fait une formation d'éducateur sportif et ensuite, j'ai passé un professorat adjoint d'EPS. Ensuite, j'ai travaillé dans la rééducation physiologique avec des kinés pendant 7 ans. Suite à quoi j'ai eu le sentiment d'avoir fait le tour de la question. Comme j'ai eu l'occasion dans le cadre de la rééducation d'intervenir bénévolement dans une MJC, je m'occupais de gamins, plutôt dans un encadrement sportif. Dans l'armée, il faut savoir que j'étais avec des appelés qui avait de grosses difficultés scolaires, je faisais de l'aide scolaire, du soutien au français, etc. J'avais un peu une vocation sociale. Et je me suis dit, pourquoi ne pas faire un travail d'éducateur? Car je connaissais des éducateurs avec qui j'ai accompagné bénévolement des jeunes dans le cadre du centre social. J'ai donc fait ma formation d'éducateur spécialisé, j'ai travaillé pendant 8 ans comme éducateur spécialisé. Enfin, au départ, je n'étais pas éducateur spécialisé puisque mon diplôme d'éducateur sportif me permettait d'être reconnu dans le cadre de la convention de 66. J'avais l'équivalent d'un moniteur EPS premier groupe, donc je pouvais travailler dans ce cadre-là. Mais j'ai quand même souhaité faire ma formation d'éducateur spécialisé. Je l'ai fait sur mon propre compte puisqu'à l'époque, il n'y avait pas de nécessité à ce que je sois diplômé. Je l'ai

payé avec mes propres moyens et je l'ai fait sur mon temps personnel. Je travaillais dans un foyer éducatif qui accompagnait des adolescents délinquants, c'était une alternative à l'incarcération... C'était avant la création des CER et des CEF.

J'ai toujours eu un lien très très fort avec la question de la délinquance, puisque moi-même, j'étais un peu identifié comme un délinquant politique. Et j'ai toujours été attiré par la déviance et le sens de la déviance. J'étais dans une forme de déviance qui était "organisée" parce que c'était politique mais je me suis toujours posé la question: si je n'avais pas eu cet engagement politique, il y aurait eu de grandes chances pour que je sois confronté à des tentations de ce genre là. Il n'y a jamais de hasard. Et c'est la raison pour laquelle, je me suis orienté auprès de ces public là... Alors, formation d'éducateur spécialisé et celui qui m'accompagnait à l'époque au niveau de mon mémoire, c'était le directeur général de l'Institut qui, un an et demi après être sorti de formation, m'a appelé en me proposant d'être formateur. Je n'étais pas du tout dans cette perspective là et puis finalement j'ai accepté... Donc je suis rentré comme formateur et par la suite, j'ai fait un Master 2 à Grenoble, en management des politiques sociales avec une approche sociologique. C'était une fusion à l'époque de deux cursus: un plus orienté vers le secteur social et l'autre, plus lié à Sciences Po de Grenoble. C'était le premier Master 2 qui a été mis en place dans ce cadre là.

J'ai donc été formateur ici durant 4 ans, de 2000 à 2004 et en 2004, le directeur général m'a demandé de prendre la responsabilité pédagogique de la filière des éducateurs spécialisés car le responsable pédagogique de l'époque avait démissionné en milieu d'année. C'est quelque-chose que je ne voulais pas faire parce que j'étais pas du tout dans cette optique là, je voulais rester formateur. Mais face à l'insistance du directeur général et face à la situation difficile dans laquelle étaient les étudiants, j'ai accepté. J'ai quand même précisé au directeur général que le poste que je prenais ne m'intéressait pas vraiment mais je leur ai aussi bien précisé que si je ne faisais pas l'affaire, ils étaient tout à fait en droit de ne pas me garder. Et finalement, je suis resté comme responsable pédagogique. Le deal que j'avais fait avec eux, c'était de ne pas rester uniquement dans le cadre de la formation mais d'être en immersion sur le terrain car le terrain me manquait beaucoup. Et c'est la raison pour laquelle, le deal que j'ai pu faire en 2004 coïncidait avec une décision nationale de lancer une expérimentation auprès des CER. A l'époque, il y avait beaucoup de salariés non diplômés dans ce type d'établissements. J'ai donc mené une enquête avec le directeur général et le sociologue qui était là à l'époque de l'IRFAS. Au total, j'ai fait 8 ans d'immersion sur le terrain dans le cadre de la Formation Continue. Je partais une fois par mois, dans les camps de rupture et je m'appuyais sur ce à quoi on était confronté avec les enfants pour faire formation. J'ai été 6 ans au CER de Montélimar, à la Sauvegarde de la Drôme et ensuite il y a eu le travail de recherche pendant 2 ans au CEF de Valence.

Au départ, l'expérimentation était sur 2 ans mais finalement j'y suis resté 6 ans. Dans le cadre de cette posture là, j'étais formateur, responsable de filière et aussi en immersion une semaine par mois. Et quand je revenais, cela me permettait de faire le lien entre ce que je pouvais dire sur la question de la délinquance et de la déviance et ce que j'éprouvais face à la réalité de terrain. Sachant qu'en plus, à l'époque, on a pu constater qu'il y avait une sorte de mutation

des formes de délinquance de ces jeunes. Je me suis toujours demandé qu'en était-il de ma légitimité, si je parlais des délinquants d'il y a 20 ans face à des étudiants qui étaient confrontés à des jeunes avec des problématiques différentes? J'ai toujours été convaincu qu'un formateur devait avoir un pied sur le terrain. En tout cas, c'était ma perception de l'époque. Je n'en fais pas un impératif pour tout le monde car nous ne sommes pas tous construits de la même manière, mais j'ai toujours eu un rapport pragmatique à cette question là, je pense que si on veut garder une expertise, il faut avoir un lien entre la réalité du terrain et les questionnements généraux qui peuvent avoir lieu et notamment dans le cadre de la question de la délinquance.

(...) Le rapport à l'écriture, c'est quelque chose que je n'ai jamais vraiment quitté. Parce que le fait d'avoir quitté le lycée en début de terminale et bien... J'ai toujours eu finalement derrière-moi une forme de frustration de pas avoir continué les études. Parce que j'étais passionné de littérature. Et il se trouve que j'ai une grande chance parce que j'ai rencontré des profs de français assez exceptionnels. Dès le secondaire, j'ai eu la chance d'avoir un prof de français à l'époque qui était un ami personnel de Jean-Paul Sartre quand j'habitais à Cherbourg. Quelqu'un qui avait loupé son agrégation, qui s'était retrouvé prof de collège et qui s'ennuyait à mourir... Et les cours de français qu'il faisait étaient très particuliers, parce qu'il allait souvent à Paris voir Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir et quand il revenait, il nous racontait son week-end. J'ai alors développé une forme d'appétence à la littérature par ce biais là. Et aussi grâce à un autre concours de circonstance: quand je suis rentrée en seconde, j'avais monté un ciné-club. J'étais assez intéressé par le cinéma d'après-guerre et j'avais la chance d'habiter à proximité de Omonville-la-petite, où habitait Jacques Prévert. Et j'ai eu l'occasion de le rencontrer puisque, en tant que lycéens, on est allé le voir pour savoir s'il accepterait de participer à un "ciné-club-débat" pour parler de son expérience de scénariste (Quai des brumes, etc.) et il a accepté! C'était en 74 ou 75, quand j'étais en seconde. Et le fait de rencontrer un personnage très atypique comme lui... Je trouve qu'il était en cohérence avec ce qu'il pouvait écrire et qui pouvait certes donner l'impression d'être désuet, parce que Jacques Prévert ça paraît désuet pour beaucoup, quand les gens sont sur Antonin Artaud, Rimbaud... Mais Prévert a vraiment une profondeur dans sa façon d'écrire. Et donc tout cela m'a doublement amené à m'intéresser à ces questions d'écriture.

J'ai eu un rapport à la lecture d'abord et à l'écriture par la suite, qui était très important. À l'époque, j'étais un peu "jusqu'au-boutiste", quand j'étais militant politique, j'ai eu mon premier bouquin je m'en souviens, c'était en 4e, c'était la "bête humaine" de Zola. J'ai alors pris la décision à ce moment là de lire toute la famille des "Rougon-Macquart". J'ai lu ensuite Jean-Paul Sartre, Boris Vian, Raymond Queneau, etc. J'ai lu peu d'auteurs finalement mais je les ai lu pleinement, parce que je fonctionne de cette manière là, j'ai besoin d'aller jusqu'au bout des choses. Et en fait, même en ayant quitté le lycée, j'ai pu lire le "Capital" de Karl Marx. Quand j'étais militant politique, on était formé par des cadres politiques avec une lecture politique. On faisait des "écoles de formation", on devait lire et faire des rapports de ce qu'on lisait. J'ai donc toujours eu un lien à la question de la lecture et ensuite de l'écriture, qui a fait que je ne l'ai pas lâché. Je dirais tout de même que dans mon parcours, je n'ai jamais autant peu écrit que depuis je suis formateur, ça peut paraître paradoxal mais c'est

une réalité. Pour moi le rapport à l'écriture qui a été le plus régulier et le plus intense, c'est ce que j'ai fait quand j'étais éducateur. Quand je travaillais comme éduc', j'habitais à une quarantaine de kilomètres de mon lieu de travail et quand je rentrais du boulot comme c'était assez violent, j'avais besoin de décompresser. Alors, j'avais mis en place une technique, inconsciemment je pense, il n'y avait pas les dictaphones à l'époque, c'était encore le magnétophone, pour pouvoir faire un sas de décompression face à ce qu'on vivait de façon intense avec les gamins où il y avait beaucoup de violence. Je mettais mon magnétophone sur le siège avant passager de ma voiture et je m'enregistrais sur ce que j'avais ressenti de la journée, sur ce qui s'était passé avec les jeunes, etc. Et à l'époque je travaillais avec une journée coupée en trois: je faisais le lever le matin, je revenais pour le repas du midi et je refaisais la soirée de 16h jusqu'au soir. Et comme j'avais une journée coupée avec du temps entre chaque prise de travail, je partais systématiquement à la médiathèque et je faisais la transcription de tout ce que j'avais enregistré. Et j'ai tenu un journal de bord comme ça pendant 7 ans... Et cela m'a permis de comprendre ce que je percevais de la violence qu'ils avaient en eux et qui m'a amené petit à petit à comprendre que cette violence était exacerbée par les modes d'accompagnement qui faisaient que finalement, la question de la violence était plus une question de violence institutionnelle. Donc j'ai fait tout un travail d'écriture sur ça...

Je pense que si le directeur général qui m'avait accompagné au niveau du mémoire d'éducateur m'avait proposé d'être formateur, c'est qu'il était au courant de tout ce que j'avais fait et d'ailleurs je lui avais fait lire certains passages à l'époque. Quand il m'a fait venir, il avait un projet avec la PJJ sur les CER mais moi je n'étais pas encore au courant de ça. Et quand je suis arrivé comme formateur, j'intervenais beaucoup sur les enjeux et l'histoire du travail social à l'époque et aussi sur les mutations du travail social. J'ai eu l'occasion dès 2001, de participer à la transcription du travail de Jean-Noël Chopart, un sociologue qui est décédé aujourd'hui et qui avait fait tout un travail sur les mutations du travail social. Il avait fait une restitution à Lyon auprès de psychologues, sociologues, éducateurs, etc. Et le directeur général m'avait envoyé en me disant, tu participeras à cette intervention et tu en feras un article qui a été publié dans un journal interne. A l'époque, on avait un sociologue qui avait créé un journal interne qui s'appelait "Traverses" où les formateurs étaient appelés à écrire. J'ai écrit plusieurs articles dans ce journal. Cette écriture là me servait entre-autres pour construire les cours. Et ensuite, je me suis mis à écrire tout simplement parce que j'ai fait un Master 2 et dans le cadre du Master 2, on est appelé à écrire.

C'est de cette manière là que j'ai appréhendé l'écriture... Après, j'ai vécu aussi une phase de mutation, puisque entre le moment où j'étais éducateur et le moment où je suis rentré comme formateur, l'éducation spécialisée était très imprégnée du courant de la psychanalyse. Et dans les années 80, il y a eu l'émergence des sociologues, avec la crise économique. Le premier sociologue pour lequel j'ai eu beaucoup d'intérêt et qui fait que j'ai changé de lecture, parce qu'avant je lisais beaucoup Freud et Lacan, c'est Robert Castel, qui a écrit un ouvrage majeur à l'époque fin des années 80, début 90, qui s'appelle "Les métamorphoses de la question sociale", qui était intéressant puisqu'il y avait une mise en perspective historique sur la jeunesse du salariat. Il y expliquait les différentes formes de travail et comment la crise a été appréhendée, la désaffiliation, etc. (...) Quand je lis un auteur j'essaie toujours de savoir d'où

il parle, de connaître un peu le bain dans lequel il a été plongé, ce qu'il a vécu... Et Robert Castel a un parcours atypique: sa première thèse de sociologie, si je ne me trompe pas, il l'a faite sur la question de la psychiatrie à la fin des années 60. Et il se trouve qu'il a vécu le premier choc pétrolier en 74, qui a fait qu'à un moment donné, il a donné une direction sur ses recherches plus sur la question sociale de la crise économique, de la désaffiliation sociale, alors qu'en fait il était pas du tout sur cette question. J'ai eu Michel Chauvière comme sociologue en Master 2 et il a toujours été sur le même champ, finalement il a réchauffé sa thèse pendant 50 ans. Et ce que j'ai adoré chez Castel, c'est qu'il a su bouger et s'imprégner du contexte dans lequel il était. Pour moi c'est une grande ligne de force. C'était aussi un sociologue pas très orthodoxe, il avait quelque chose de l'ordre d'un historien du social. J'aime beaucoup cette notion, la question d'histoire n'est jamais anodine. Ça m'a toujours intéressé, l'histoire ce n'est pas que le passé, c'est aussi des éléments de compréhension de ce qu'il se passe aujourd'hui et de ce qu'il se passera demain.

(...) Lors de mon arrivée comme formateur, le rapport à l'écriture a été finalement moindre, ce qui paraît paradoxal. J'ai pu en discuter avec beaucoup d'autres formateurs qui m'ont aussi partagé cet état de fait. Alors que cela devrait être l'inverse. Ensuite, ce qu'il s'est passé, c'est qu'au début j'avais une lecture très ciblée quand j'étais tout jeune formateur, j'ai lu beaucoup d'ouvrages en sociologie et autres car c'était ce qui venait me nourrir, mais en même temps, je n'ai jamais quitté mon intérêt pour la littérature et la philosophie. J'ai toujours maintenu ces lectures "autres", parce que j'avais besoin de sortir la tête de l'eau. Et je me suis aperçu que, à travers tout ce que j'avais pu lire, quand je parle de Sartre, de Zola ou de tous ces auteurs là, c'est que finalement ils montraient à voir une lecture de la société à travers des romans qui était loin d'être anodine. Et puis, ce dont je me suis aperçu, quand j'ai lu des auteurs spécialisés comme les psychologues ou les sociologues, c'est qu'il y avait beaucoup de choses qui étaient empruntées aux fondamentaux de la philosophie. J'ai pu voir qu'il y a des choses qui s'empruntent mutuellement, comme pour la question de la lecture et de l'écriture. J'ai fait un constat il y a très longtemps j'en avais parlé à l'époque à un enseignant qui était un ami. Je m'étais aperçu en lisant le bouquin "La terre" de Zola qui parlait du milieu paysan, il y a quelque-chose qui m'avait étonné parce qu'il y avait une proximité dans la façon dont il rendait compte du milieu paysan que j'avais retrouvé dans "L'arrache-cœur" de Boris Vian. A un moment, il y a la « foire aux vieux » et j'ai l'impression que Boris Vian a dû lire le bouquin de Zola et être influencé parce qu'il y avait une forme de proximité entre ce qu'a pu décrire Zola à l'époque et ce qu'écrivait Boris Vian alors qu'ils sont à des années-lumière... Je me suis aperçu que dans la question de la lecture et l'écriture, tout était imbriqué.

(...) Dans beaucoup de ce que j'ai pu lire, c'est un constat que j'ai fait, ça n'a aucune aucune valeur scientifique mais... Un jour je me suis intéressé à la question de la complexité, on utilise souvent ce terme là et en fait parfois un amalgame entre compliqué et complexité. J'avais lu un bouquin d'Yves Barrel qui avait fait un gros travail début des années 80 où il différenciait ces deux notions. Puis un jour, j'ai lu Edgar Morin qui a écrit un petit ouvrage il y a une dizaine ou une quinzaine d'années, il y raconte quelque-chose d'intéressant en avant-propos (...) sur l'antériorité. (...) C'est Louis qui me disait un jour qu'il avait fait un article et

qu'il était très satisfait de ce qu'il avait écrit, en croyant avoir découvert quelque chose. Mais trois mois après, il a lu un ouvrage et il s'est aperçu que ce qu'il avait écrit avait été écrit avant lui. Il y a toujours cette question de l'antériorité dans ce que l'on pense savoir et ce que l'on pense savoir faire. Ce sont des processus que j'emprunte à Donald Schön sur les savoirs inconscients. Je n'associe pas forcément la question du savoir à l'instruction car quand j'ai travaillé auprès de salariés en CER, ils avaient souvent des parcours scolaires "d'échecs" mais ils avaient des postures et des savoir-faire avec des savoirs inconscients assez étonnant.

(...) J'ai pu croiser des enseignants qui avaient une culture indéniable très aiguisée mais qui avaient des difficultés dans le processus de transmission. Cela m'a beaucoup appris et cela m'a donné de l'appétence pour la question des études. Je suis issu d'un milieu un peu "bâtard": du côté de mon père, je suis issu d'un milieu d'universitaires, de médecins, etc. Mon frère est universitaire... Et du côté de ma mère, c'est plus un côté ouvrier, autodidacte, mon grand-père maternel était un anarchiste qui faisait les grilles de mots croisés dans le Monde.

(...) Dans les rencontres que j'ai pu faire, une des personnes qui m'a le plus bluffé, c'est un fils de docker que j'ai rencontré sur une plate-forme pétrolière qui était lui aussi militant politique et qui avait une connaissance, un rapport au monde assez bluffant, d'une intelligence de la vie... C'est quelqu'un qui n'écrivait pas mais qui était vraiment très brillant dans l'analyse qu'il pouvait faire de ce qu'il observait autour de lui.

(...) Je pense que les choses ne sont jamais cloisonnées. La lecture et l'écriture sont des questions qui s'articulent ou pas, selon les uns et les autres. Moi, ce qui m'a toujours sidéré dans la question du rapport à l'écriture, c'est peut-être lié à notre formation un peu "orthodoxe" mais on a tendance à dire qu'il y aurait d'un côté la théorie et de l'autre la pratique. Alors, que pour moi tout est imbriqué, la moindre observation et la réflexion que l'on peut avoir de ce que l'on observe peut amener à créer des centres d'intérêts, à nous amener à aller plus loin. Or certains ont un rapport à la lecture et l'écriture très particulier, c'est-à-dire qu'ils écrivent parce qu'il faut écrire. On dit souvent que ce sont les cordonniers qui sont les plus mal chaussés... Et j'ai été très étonné de constater que chez certaines personnes, il y a une certaine dichotomie entre ce sur quoi ils sont censés être spécialistes et l'utilisation qu'ils en font dans la vie de tous les jours. Je pense que toutes les choses sont liées, vraiment... Et c'est pour ça peut-être que j'ai pu découvrir que les jeunes que j'ai accompagné avaient un rapport au monde spécifique: ils avaient des savoirs non pas "livresques" mais assez bluffant quand même. J'ai fait des entretiens avec certains jeunes que j'ai enregistré et je trouvais qu'il y avait une richesse réflexive incroyable mais qui n'était pas mise en lumière parce qu'ils étaient déficitaires en termes de lecture et d'écriture. Alors que des fois, on a des gamins qui ont des parcours assez "droit" et pour lesquels, c'est assez pauvre en terme de réflexion.

(...) Pour en revenir à cette question d'écriture, depuis que je suis formateur, je suis appelé à moins écrire. Je l'ai vécu comme tel. C'est peut-être parce que j'ai aussi beaucoup d'organisation, de programmation et autres. On est souvent pris par d'autres choses, mais l'écriture a été "forte" quand il y a eu la première réforme du diplôme d'État en 2007.

Là, il y a eu un travail de tous les formateurs, qui était assez conséquent. Avant 2007, le diplôme était construit sur ce que l'on appelait 8 unités de formation qui relevaient des sciences humaines et la notion de compétence est arrivée en 2007, où il a fallu véritablement tout déconstruire. A cette époque, je m'étais remis à la lecture et à l'écriture en allant chercher dans les travaux de Donald Schön et de Philippe Perrenoud, qui relevaient de la question de la réflexivité (...) Il faut arriver à éprouver cela, faire le lien entre la connaissance et la posture. (...) La question de « en quoi mon parcours de vie est en phase avec ce que je crois ? ». A l'époque Michel Onfray avait fait quelque chose d'intéressant lorsqu'il avait écrit son livre sur Albert Camus "L'homme révolté", il avait opposé Sartre et Camus, (...) sur la question de cette dichotomie entre ceux qui détiennent le savoir et ceux qui ont des parcours atypiques et qui ne sont pas forcément reconnus. Moi, cela m'a toujours étonné, je l'ai vu dans mon histoire personnelle avec mon grand-père anarchiste et mon grand-père universitaire qui enseignait à la Sorbonne: l'un était reconnu socialement et pas l'autre et finalement pour moi le plus intéressant n'était pas celui qui était le plus reconnu socialement. Je suis d'ailleurs toujours étonné de voir comment les gens peuvent parfois gommer le milieu de là où ils viennent pour se légitimer... On a malheureusement besoin parfois de gommer certaines choses et de taire certaines choses.

(...) Je retranscrivais tout à la main à l'époque. Aujourd'hui, il y a 2 aspects. Mon écriture personnelle avec mon carnet de bord car depuis mon adolescence, j'ai toujours écrit. J'ouvre un livre tous les ans et puis j'écris mes états d'âme, j'écris sur des choses qui se passent, ça peut être politique, personnel... Bref, cette écriture est manuscrite. J'ai un rapport quasi... (il fait un geste avec ses doigts). J'ai un stylo plume, j'écris toujours au stylo plume sur mon cahier. Par contre aujourd'hui, quand je suis appelé à préparer un cours, une intervention ou écrire un article, cela ne me dérange pas de travailler directement sur l'ordinateur. Je fais vraiment la différence entre écriture professionnelle et écriture personnelle parce que l'écriture professionnelle n'est pas une écriture incarnée, je ne l'incarne pas. Elle l'était quand j'étais en immersion sur le terrain... J'ai un rapport assez dichotomique avec l'écriture.

Chez moi, j'ai un bureau où j'écris beaucoup mais vraiment c'est très très personnel. Je suis un petit dormeur, je dors très peu et j'ai une envie d'écrire le matin au réveil et comme je me lève très tôt, entre 4h30 ou 5h du matin, mon écriture se fait entre 5h et 8h du matin, c'est là où j'écris plus. Et le reste du temps, c'est comme ça que je l'analyse mais c'est une façon peut-être de déformer les faits car on a tendance à faire cela pour nous arranger... En ce moment, je suis en train de relire « Éloge de la fuite » d'Henri Laborit, où il explique comment on reconstruit les faits auxquels on est confronté de la manière dont cela nous arrange, pas de la manière de ce que l'on est mais de ce que l'on voudrait être... Lorsque je suis dans l'écriture manuscrite le matin de bonne heure, j'ai l'impression de me retrouver avec moi-même et de sortir de cet aspect coercitif du groupe. C'est ma manière de fuir à moi. (...) Quand j'ai passé l'oral de français du bac, je me souviens, j'étais tombé sur "La pantomime" où Diderot explique qu'en fait, nous portons un masque social et que lorsque l'on sort de sa fonction professionnelle, on pose les habits. J'ai l'impression que j'ai un masque lié à ma fonction sociale. Le rapport à l'écriture, c'est se retrouver, dans le sens où là je n'ai pas d'habit social, je ne suis pas en représentation, ni comme formateur, ni comme éducateur... Après, nous

sommes un tout mais il n'en demeure pas moins que lorsque l'on est face à soi-même ou face à la page blanche, il n'y a plus d'interdits, parce qu'on est plus dans une représentation sociale. Par exemple, je suis quelqu'un d'assez socialisé dans un groupe, je communique beaucoup mais à titre personnel, je suis dans ma vie de tous les jours plutôt un taiseux, un timide, un solitaire et les gens sont surpris de voir la différence que je peux montrer à voir parce que je joue un rôle... Cela me ramène à la pantomime. Je n'écris pas du tout de la même manière lorsque j'écris pour moi et lorsque j'écris professionnellement.

Lorsque j'écris professionnellement, j'ai tendance à vouloir me coller aux auteurs, parce que je considère qu'il faut passer par les fourches caudines de la sociologie et de la psychologie. Mais, quand j'écris pour moi-même, il y a vraiment une différence entre ces deux formes d'écritures (...). Ce qui m'ennuie... J'ai fait un article sur les incasables par exemple et il y a des contraintes en termes de nombres de signes, etc. Et je trouve que cela nous interdit d'écrire tel qu'on voudrait le faire parce que on ne rentre pas dans l'orthodoxie de ce que l'on attend d'un article qui doit être produit dans une revue du type le Sociographe qui a un style très particulier. Et cela donne un aspect mécanique qui me dérange fortement. C'est pour cela que j'ai l'impression que lorsque l'on écrit de cette manière, on écrit pas vraiment... C'est une écriture mais pas une écriture telle que je peux l'envisager surtout par rapport à tout le parcours dont je t'ai parlé... Parce que moi, je suis vraiment rentré dans la lecture et l'écriture par des rencontres: la rencontre de l'ami de Sartre et la rencontre de Prévert. C'est ce qui a fait que j'ai eu de l'appétence pour ça... Je le vois parfois chez des étudiants qui ont des difficultés à lire: ils vont à une conférence où il rencontre quelqu'un et cela déclenche quelque chose chez eux. C'est comme s'ils se réconciliaient avec la question de la connaissance et du savoir. Il y a parfois ce genre de changement, de transformation qui s'opère certains d'entre-eux. Et pour d'autres, il n'y a pas forcément de curiosité intellectuelle. Pour écrire, il faut qu'il y ait un intérêt derrière: le rapport l'écriture est alors un rapport d'intérêt pour certains étudiants. Il y a même des formateurs ici qui fonctionnent comme ça. Je connais bien les collègues de la filière ES parce que l'on a travaillé longtemps ensemble, surtout à partir de 2007 et il y a des formateurs qui écrivent peu ou pratiquement pas, comme par exemple Boualem mais qui a pour moi une finesse réflexive, une analyse bluffante ! Et à côté de ça, il y en a ceux qui écrivent beaucoup mais que je trouve très orthodoxe dans ce qu'ils peuvent dire... C'est très étonnant, il y a des gens, il faudrait les enregistrer en fait... Des gens comme P. et Boualem qui ont des fulgurances, qui sortent des choses assez étonnantes mais c'est dommage qu'ils ne passent pas par l'écriture.

(...) L'écriture, c'est quelque chose de très générationnel aussi. Chez moi, à l'époque, il n'y avait pas de télé. Quand j'étais jeune pour avoir la lumière le soir, la seule négociation que je pouvais faire avec mes parents pour laisser la lumière allumée, c'était de lire. Donc je m'obligeais à prendre un bouquin alors que finalement, ma seule intention, c'était de ne pas dormir et finalement, j'ai fini par vraiment me mettre à lire alors qu'au début c'était une stratégie de contournement. Je pense que ce bain culturel m'a amené à avoir un rapport à l'écriture et la lecture qui est lié à ma génération où il n'y avait pas de portable, pas de télé, pas d'internet et indéniablement, je vais sur mes 61 ans maintenant, je pense que la rupture, elle est à cet endroit-là (...).

(...) Je considère que tout est imbriqué, les parcours, les rencontres, les imprévus... Ce qui fait qu'à un moment donné, les choses se construisent, quand on est appelé à aborder la question de l'écriture et de la lecture, c'est ni plus ni moins qu'au nom d'un parcours je pense.

(...) J'ai écrit deux ou trois articles, j'ai publié dans le Sociographe et j'ai aussi écrit dans le cadre de mon master 2 mais pour moi, cela reste de l'écriture professionnelle. Quand j'étais jeune lycéen, avec trois amis, on avait créé un groupe qui s'appelait le "Bryan Ferry fan-club" en référence au chanteur de l'époque et on avait chacun un pseudo. On a beaucoup écrit à cette époque... J'ai tout gardé car je suis l'archiviste du groupe. C'était une écriture un peu surréaliste, on était beaucoup influencé par ce mouvement à l'époque et quand je relis ce qu'on écrivait, je trouve ça pas si mal finalement... Mais par contre c'est assez "space" quand même, assez particulier. C'est avec des amis d'enfance que j'ai écrit, on s'est connu il y a plus de 40 ans et nous sommes toujours toujours en lien. Je suis de la presqu'île du Cotentin et les liens restent encore très forts, je les vois régulièrement. Et pas plus tard que l'année dernière, quand je suis allé à Cherbourg les voir, j'ai fait la transcription sur ordinateur de tous nos écrits de l'époque: on rendait compte de ce que l'on vivait dans les années 70, on parle de politique, de sexualité, des femmes, de nos préoccupations d'ados quoi. (...) Et je trouve que s'il y a quelque-chose à garder de l'écriture, c'est plus ça que d'aller faire un article. C'est ça mon rapport à l'écriture... (...). On a énormément écrit, j'ai mis un an à retranscrire tout ça, j'en ai deux cartons pleins! On se réunissait dans une chambre une fois par semaine, le jeudi après-midi parce qu'on avait pas école, et on refaisait le monde. On écrivait ce qu'on vivait, on buvait aussi... Des ados quoi. Et j'ai une trace de tout ça. Et c'est assez étonnant car ça a été assez intense, cela a duré de la seconde, la première et le début de la terminale car je suis parti après... J'ai deux ans, deux ans et demi d'écrits de nous trois. Et j'en ai fait un recueil que j'ai remis à mes collègues officiellement pour fêter nos 40 ans de création de groupe. C'est peut-être anecdotique mais ce n'est pas anodin pour moi.

(...) J'ai aussi des petites vignettes cliniques de mon journal de bord. J'en ai parlé à D. J'ai accompagné des jeunes, entre 15 et 18 ans, quand j'étais en foyer, avec qui j'ai repris contact par les réseaux sociaux. Maintenant ils ont la quarantaine et je suis en train de croiser ce qu'ils pouvaient me dire quand j'étais avec eux et que je les accompagnais et ce qu'ils me disent aujourd'hui quand je les interroge. Quand aujourd'hui, je leur demande "qu'est-ce que tu as retenu de ton placement en foyer avec nous?", je suis assez sidéré de voir l'écart qu'il peut exister entre ce que nous pensions à l'époque en tant que professionnels et ce que les jeunes retiennent de nous. J'ai un exemple qui est assez flagrant: il y a un jeune dont j'étais référent, qui avait commis des actes de violence assez forts, je l'emmenais souvent chez le juge... C'était quelqu'un avec qui c'était très compliqué, on était dans un rapport de force. Mais on a fait des choses assez extraordinaires tous les deux comme l'ascension de l'Atlas marocain, etc. Il y a un an et demi, il m'a dit "ce que je retiens de toi, c'est le jour où on est allé au tribunal ensemble". On était parti à Bourg-en-Bresse et on est rentré très tard: j'avais appelé le chef de service en lui disant "on est sur la route, il est tard, qu'est-ce qu'on fait? On va pas pouvoir rentrer au réfectoire pour l'heure du repas". Et comme on passait par Chambéry pour rentrer, j'habitais à 40 km de Chambéry à l'époque alors j'ai demandé à mon chef on pouvait passer à la maison pour manger un morceau. Et le chef de service a dit oui, donc j'ai dit à ce jeune:

“on va manger chez moi, on va se faire des pâtes...”. Et donc on a partagé un temps de repas chez moi. Il m'a dit “je me souviens quand tu m'as fait rentrer chez toi, il y avait tes enfants et on a mangé des pâtes ensemble”. Pour lui ça a été quelque-chose de très fort alors que moi, je l'avais oublié. Il se souvient à 41 ans de ce moment qu'il a vécu à 16 ans, c'est ça qu'il a retenu du travail éducatif. Cela m'a sidéré! Alors qu'on avait fait des choses de l'ordre de l'extraordinaire ensemble comme l'ascension de l'Atlas au Maroc. Tu penses que c'est génial pour les jeunes et en fait lui il a retenu ça, le repas chez moi. Il m'a même dit qu'il en parlait encore avec sa fille, il s'en souvient très bien. Pour moi ce qui est de l'ordre de l'anecdotique relève en fait de l'essentiel et du déterminant pour lui. Je trouve ça très important... Et c'est ça, l'avantage de l'écriture, c'est la trace! Parce que les souvenirs, on sélectionne et on oublie... Alors qu'avec l'écriture, on garde une trace. J'ai un projet de faire un bouquin sur “que sont-ils devenus” mais sous la forme d'un journal de bord. Je prendrais des vignettes comme celle-ci, sur ce que j'ai pu vivre avec eux. Je leur ai demandé s'ils acceptaient, j'ai quatre contacts pour le moment, j'ai pu reprendre contact via les réseaux sociaux, sur Facebook et Messenger (...).

(...) Une dernière chose peut-être pour compléter l'entretien. J'ai revu un gamin il y a pas longtemps... Quand il était gamin, il rejetait beaucoup l'adulte et il essayait de jouer avec les éducateurs ce qu'il vivait avec son père à l'époque. Il était dans une grande souffrance dans l'institution parce qu'il ne supportait pas le collectif, il avait besoin d'être isolé. Nous étions dans une institution où il y avait beaucoup de contraintes: les jeunes n'avaient pas le droit de porter de casquette par exemple, il ne devait pas y avoir de marques comme la casquette, la boucle d'oreille, les tatouages... Quand il y avait du soleil, alors qu'on allait en montagne sous le soleil et bien, on leur interdisait la casquette. C'était une forme de violence institutionnelle qui a induit beaucoup de choses chez ces gamins là. Et je m'étais aperçu qu'en fait, ce gamin attendait que la nuit tombe pour remettre sa casquette et sa boucle d'oreille! Je l'avais trouvé en allant le réveiller le matin comme ça dans son lit. Il remettait son enveloppe d'ado la nuit, dans le noir, parce que ça lui était interdit le jour. L'institution le déposait de ce marqueur social qu'il s'était approprié. Comment l'institution pouvait se monter vis-à-vis de cela au lieu de l'aider à s'approprier ce qui leur permettrait d'exister... Et j'ai des traces écrites, de tout ça.”

ANNEXE 3 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN EXPLORATOIRE BOUALEM

IREIS - ENTRETIEN EXPLORATOIRE 1		
Boualem X Entretien réalisé le 15/05/2018 dans une salle de cours	Formateur	Loire - Firminy
Boualem X., formateur à l'IREIS de Firminy depuis presque 10 ans, formé à l'IREIS (vacations avant d'être embauché), recruté par cooptation. Actuellement en train de finaliser son DEIS (certification en Décembre 2018).		

« S'il y a bien quelque-chose qui me caractérise, c'est le fait que j'ai toujours travaillé et fait mes études en même temps. Mes premières expériences professionnelles, j'ai commencé dans l'animation. J'étais animateur en centre social et après j'ai pas mal travaillé pour "Léo Lagrange", une association avec laquelle j'ai fait tout le cursus de l'animation: animateur, directeur de centre de loisirs, directeur de centre de vacances, directeur d'un secteur pré-ado... Pendant une dizaine d'années. Ce qu'il faut retenir, c'est que j'ai toujours fait ça en parallèle avec d'un côté le travail et de l'autre, la scolarité. J'ai eu mon Bac à 18 ans puis je suis allé à la fac. Je me suis un peu cherché pendant ces premières années de fac. J'ai fait un bac ES et ensuite j'ai fait un peu d'économie, ça m'a plus ou moins intéressé. Après, je voulais faire de la sociologie. Mais, à l'époque, il fallait aller sur Lyon... Parallèlement à ça, j'ai décroché un poste de surveillant en même temps ce qui m'a un peu bloqué parce c'était dans la Plaine du Forez. Donc j'ai un peu laissé de côté la sociologie. J'étais aussi très intéressé par la géographie. Alors, j'ai fait des pieds et des mains pour rentrer en géographie, parce que c'était difficile à l'époque. Quand j'avais postulé, A.V. m'avait dit « la géographie, ce n'est pas la poubelle de l'économie. Il y a beaucoup d'étudiants qui ont demandé de basculer de l'éco à la Géo. Je verrai, je ferai du tri et je vous tiendrai au courant ». Je suis resté un peu en suspens et finalement, ça a fonctionné. J'ai été reçu une deuxième fois par A. qui m'a dit « je veux bien vous donner une chance mais je vous demande d'aller jusqu'au bout, de ne pas me faire le coup de faire une première année et de partir. J'espère que vous êtes vraiment motivé... ». Et je l'étais ! C'était ce que je voulais faire. J'ai donc commencé en géo, j'ai fait histoire-géographie en même temps. Et en parallèle, j'étais animateur en plus de mon poste de surveillant. J'ai fait ça jusqu'à mon Master 2. J'ai arrêté les cours parce que j'en avais assez des stats, l'économie était trop tournée "mathématiques" et moins littérature. Pour faire simple, les maths financières, les statistiques, je m'en sortais pas, ça ne me parlait pas. Je me suis dit que ce n'était pas pour moi donc je me suis réorientée et j'ai atterri en histoire-géo. Je pensais pas du tout que ça me plairait autant alors que je me suis éclaté, avoir des cours d'histoire et à écrire l'histoire justement.

Ce rapport à l'écrit, il démarre de là je pense... Je pense aussi que c'est lié à de vieux retours de collège. Quand j'étais au collège, en 6e/5e, j'étais plutôt un bon élève, en 4e j'ai commencé avoir des difficultés et en 3e ça a été un peu sport. En 4e, j'ai croisé une prof de français, qui était une prof de "l'ancienne école". Elle me disait toujours "tenez vos droits Monsieur X!". Elle avait une exigence et une rigueur avec nous dans l'écriture, l'orthographe. Je me prenais

des cartons à l'époque, on se prenait des 0, des - 10 et même - 15! Il y a eu un tel décalage quand on est tombé avec elle. Elle s'occupait beaucoup des latinistes et ils avaient un très bon niveau. Quand on s'est retrouvé avec elle, j'en ai chié! Mais, c'est peut-être de là que vient mon goût pour l'écriture, grâce à elle. J'ai plus envie de lui dire merci de nous avoir mis un coup de pied au cul... Le déclic a commencé avec elle, je pense. Et après, j'ai eu un prof en seconde, un prof de français qui m'a plus passionné par la littérature, il m'a vraiment donné ce goût de la littérature. Et là je me suis éclaté. D'ailleurs, il pensait plus que j'aurais fait un bac L qu'un bac ES. Et ensuite, l'autre prof qui m'a marqué aussi par rapport à l'écriture et à la rigueur de l'écriture, c'était mon prof de philo en terminale. Je pense que lui, il m'a surtout appris à avoir un écrit raisonné, une dialectique claire, un propos ordonné et structuré, à avoir une pensée construite. Et je m'en rends compte aujourd'hui, je ne l'ai eu qu'une année mais j'ai tellement accroché que ça m'a ouvert plein de portes dans ma façon d'écrire.

(...) Suite au DEUG d'économie, j'ai basculé en géographie et cela ne me gênait pas de faire des écrits, de faire des dissertations... Je n'ai pas eu trop de difficultés pour ça. Il fallait que je fasse attention à l'orthographe et comme je n'aime pas me relire, c'est surtout ça mon défaut, il fallait que je fasse attention. Et de fil en aiguille, j'ai appris à écrire. Je pense que l'écriture est d'autant plus facile lorsque tu te passionnes pour ce que tu écris. Et lorsque l'objet est plus complexe, il devient plus difficile d'écrire. C'est vrai que lorsque j'étais en géo, par exemple, pour faire un comparatif, on avait aussi des stats mais curieusement les statistiques de géo me parlaient davantage que celles que je faisais en économie. Parce qu'en éco, on apprenait des formules statistiques à appliquer alors qu'en géographie, ce qui était bien, c'était qu'on parlait de situations concrètes, d'études de dossier et il fallait se servir d'outils statistiques pour comprendre et analyser tout ça (...). Je pense que là où j'ai vraiment appris à plus penser l'écriture, c'était pour mon mémoire de géographie. Cela a été un double challenge pour moi parce que mon tuteur de recherche était A. qui m'avait dit " il faudra faire vos preuves, Monsieur X ! ". Il a été d'une exigence avec moi. Avec les autres aussi je pense, mais avec moi... Je m'en rappellerai toujours, ça faisait 3 mois que je bossais comme un dingue. Je lui ai rendu mon premier écrit et pendant le rendez-vous, il m'a dit " c'est tout sauf un mémoire, il y a à boire et à manger dans votre écrit, ça part dans tous les sens... ". Alors que je pensais avoir fait un truc super structuré. Et ça m'a séché, j'étais dégoûté. Je ne savais pas si j'allais poursuivre ou pas parce que j'avais fait un gros effort. Et après coup, finalement, je me suis remis dedans. Je ne pense pas que ce soit tant que mon écrit qui était déstructuré que le fait que mon tuteur voulait me pousser à creuser davantage et que j'aille plus loin dans l'analyse et la réflexion. Peut-être que cet écrit là, ce n'était pas assez poussé.

(...) Le mémoire que j'ai fait, c'est sur l'aménagement des équipements sportifs stéphanois. Le but était de savoir quel impact avaient ces équipements sportifs auprès des populations, l'impact social. Qu'est-ce que cela signifiait de venir mettre un stade de foot en bas d'une tour, qu'est-ce que cela voulait dire? (...) Quand j'ai commencé à chercher, je me suis aperçu qu'il y avait peu très peu d'écrits sur l'histoire Sportive de Saint-Étienne. Donc j'ai commencé à refaire, entre guillemets, très modestement, l'histoire du sport à Saint-Étienne. C'est-à-dire d'aller chercher l'histoire des premiers mouvements hygiénistes et des premières salles de sport, des premiers gymnases, qui ont été construits. Pour essayer de comprendre, je me suis

plongé dans des vieux documents et c'était passionnant. J'ai vraiment pris plaisir à faire ça, le temps que j'ai passé aux archives départementales et municipales, des journées entières, des semaines entières... J'ai trouvé ça fascinant. J'y passais tellement de temps, à tel point que j'avais repéré un journaliste, qui écrivait un bouquin sur Saint-Étienne. On a fini par sympathiser et il me montrait des vieux documents...

Ce que je trouve chouette, dans ces vieux écrits, c'est qu'il y avait une odeur particulière, une odeur d'écriture, un rapport sensoriel à l'écriture... C'était très sympathique ! Et cela me permettait de me mettre en immersion et de me plonger dans des conseils municipaux de 1820. Et je m'imaginai comment ils étaient à l'époque, comment ils pensaient, ces vieux bouquins, ces vieux manuels et toutes ces odeurs, ça t'embarque ! Ça dépassait largement ce que je recherchais mais j'ai vraiment pris plaisir. J'étais boulimique avec ces tonnes de documents. Il a fallu faire un travail de tri et de sélection pour garder le plus pertinent mais ce qui était intéressant, c'est que cela m'a permis de comprendre aussi la façon dont on pouvait écrire à une époque, comment on pouvait écrire dans le temps. Dans mon mémoire, cela ne transpire pas forcément. Mais j'ai bien vu les évolutions des écritures là-dessus, les délibérations des conseils municipaux de 1911 par exemple n'avaient rien à voir avec ceux de 1985 (...). Avec des termes propres à l'époque aussi, comme l'hygiénisme, c'est plus quelque chose que l'on utilise aujourd'hui alors que le sport, c'est une notion que l'on utilisait pas à l'époque, on parlait plus d'hygiène corporelle, etc. Alors qu'aujourd'hui, c'est un terme que l'on utilise tous les jours...

Et ce qui a fini d'orienter mes travaux de recherche en géo, c'est lorsque que je me suis rendu compte qu'il y avait deux idéologies qui s'affrontaient: avec d'un côté le pouvoir clérical et de l'autre, les laïcs, sur le contrôle de la jeunesse. Ce que j'ai trouvé aussi, c'est l'évolution du patronage et toute l'évolution du mouvement laïc. Les terminologies utilisées par les uns par les autres n'étaient pas les mêmes et laissaient transparaître leurs points de vue (...). Je n'avais pas imaginé à l'époque, quand je suis tombé sur ces documents que cela pouvait s'exprimer de manière aussi forte. Certains ont fini par comprendre la nécessité de mettre en place des équipements sportifs car grâce à cela, ils prenaient le contrôle de la population (...). Ils avaient bien compris qu'il fallait qu'ils aient une vision sanitaire de la population: par exemple, les mineurs vivaient dans un microcosme, quand tu étais mineur, tu dépendais de la mine, quand tu allais à la piscine, tu allais te baigner dans les piscines de la mine... Le premier précurseur c'était la bourgeoisie locale qui a créée les premiers gymnases et les premières salles de sport qui leurs étaient réservées au départ et ensuite, cela s'est développé. Le gymnase du Treyve par exemple, à Saint-Étienne, date des années 40. C'était une des premières salle à vocation sportive. Et ensuite la mairie s'est inspiré de ça pour développer par exemple les "Bains Douches". Des investissements ont été fait en fonction des orientations politiques de l'époque et cela s'est encore plus accentué les derniers temps, quand la ville de Saint-Étienne a décidé de construire le golf municipal. Il y avait une volonté politique très forte de ramener d'autres populations à Saint-Étienne, passer de la ville noire à la ville verte. Le pari de la mairie, c'était de dire, il faut que l'on ait un golf à moins de 5 minutes du centre-ville, on sera les seuls à voir ça. D'où l'idée de mettre un équipement sportif à connotation sociale très "haute", à proximité d'un équipement urbain très

pavillonnaire pour attirer d'autres populations. La droite a fait ça et l'opposition a crié au scandale car plutôt qu'un golf, ils auraient aimé que la ville investisse dans d'autres équipements, développer la Plaine Achille ou la patinoire par exemple, car il y avait des manques en terme d'équipement de ce genre.

(...) Pour moi, c'était agréable de lire tous ces écrits qui rendaient compte de la réalité de l'époque. Pour cela, j'ai dû m'imprégner des écrits et des archives mais aussi des articles de presse. La remarque de A. sur mon mémoire, il y avait beaucoup trop de choses dans mon mémoire et je devais les mettre davantage en valeur car le matériau était riche, le fait de le poser comme ça, cela nécessitait d'aller plus loin et de le mettre en valeur. Et c'est ce que j'ai fait avec le coup de pied au derrière qu'il m'avait mis, je n'avais pas le choix mais c'est ce que j'ai fait. En mettant beaucoup plus en valeur toute la partie historique dans mémoire, ce que je n'avais pas du tout fait au début. Et ça c'est un trait qui m'est resté, ce rapport à l'histoire, comprendre d'où on vient, ce goût pour tout ça, ça vient vraiment de là.

(...) Je travaillais les soirs de la semaine, les week-ends et les mercredis en animation et les autres jours de la semaine, j'avais mon poste de pion en plus des études universitaires. Quand j'étais surveillant, toutes mes affections de l'éducation nationale étaient en LEP (lycée d'enseignement professionnel). Tous mes amis de la fac qui étaient d'origine maghrébine, étaient eux aussi affectés dans ce type de zone là. Je me rends compte qu'il y avait une volonté très simpliste de penser que, étant donné qu'on étaient issus de l'immigration, on pourrait gérer des enfants eux aussi issus de l'immigration. Ce qui est pour moi une erreur, mais bon... J'ai beaucoup travaillé dans des lycées professionnels de la région stéphanoise et je me suis retrouvé au Chambon-Feugerolles où il y avait une section de métallerie. Et il n'y avait quasiment que des jeunes avec des dossiers judiciaires costauds. Ils ont d'ailleurs pour la plupart fini en prison. C'était de vrais brigands, trafic de drogue, agression, vol avec arme, viol, etc. C'était vraiment la totale. Des gamins, de vrais durs qui n'avaient ni foi ni loi et c'était toujours un rapport de force avec eux.

Pour moi, en tant qu'animateur dans le social, j'avais connu des gamins difficiles mais une difficulté plutôt liée à la misère sociale, avec des carences éducatives, etc. Mais de la violence pure et dure comme ça, gratuite, c'est avec eux que j'ai vraiment connu ça. Au centre social, j'avais des jeunes de quartiers mais je n'ai jamais eu ce rapport de force comme ça... Par exemple, une nuit ils sont rentrés dans le lycée, il y avait une concierge qui avait 55 ans, peut-être 60 ans, elle était proche de la retraite. Ils sont rentrés dans son appartement, ils étaient quatre ou cinq, ils ont tout défoncé et il a eu un viol collectif... C'était vraiment des jeunes sans aucun scrupule, très violents. Un autre exemple, un jour ils ne voulaient tellement pas travailler qu'ils ont mis le feu à l'atelier! Le problème, c'est que tout a brûlé... Ils avaient des cours dans différents établissements, à la Métare, etc. Et il fallait leur donner des tickets de bus pour se déplacer mais ils prennent les tickets de bus pour aller se balader en ville. Et quand tu ne leur donnais pas, ils rentraient dans ton bureau pour tout casser. Je me rappelle, à l'époque, la proviseur qui s'occupait de cet établissement avait peur d'eux, du coup elle disait oui à tout. Et moi, je lui avais dit "non, il faut essayer de tenir un peu les choses, non c'est non...". C'était très difficile mais pour autant, ils m'ont jamais mis sur la gueule.

Ensuite, j'étais au lycée du Bardo. Pareil, il y avait une section métallerie aussi où c'était très compliqué. C'était un lycée professionnel très difficile... Et, j'ai commencé à m'intéresser à ces gamins qui avaient des profils de "délinquants", de "durs". Un jour, les flics sont arrivés pour venir chercher un gamin. Ils sont arrivés comme des cow-boy, à coup de frein à main dans la cour. Ils ont attrapé le gosse, plaquage au sol, les menottes et ils l'ont embarqué. Il devait avoir 16 ans et il avait été accusé par une femme d'agression, quelque chose d'assez lourd, elle disait l'avoir reconnu. Le père du gamin a demandé "vous êtes sûr que c'est mon gosse?" et personne n'a vérifié. Moi, je me suis dit instinctivement qu'il y avait quelque chose de bizarre... Donc, je me suis renseigné auprès de la police, j'ai demandé "c'est arrivé quand, quel jour?". Je me suis souvenu que j'avais surveillé un devoir le jour des faits. Ce jeune était en CAP alors j'ai fait des recherches, j'ai vérifié les absences, etc. Et en fait, j'ai vu qu'il était là et qu'il avait signé, il avait bien remis sa copie. Donc j'ai prévenu le père qui était super content, il avait la banane mais la proviseur avait l'air mécontente, elle m'a dit "mais à quoi vous jouez?". Alors je lui ai dit "écoutez, il peut être le plus grand délinquant, on peut penser ce qu'on veut de lui, mais si ce n'est pas lui, c'est pas lui, il faut être juste, on ne peut pas l'accusé de choses qu'il n'a pas fait". Le père est allé au commissariat et a expliqué aux inspecteurs qui sont revenus vérifier auprès de nous que ce n'était pas lui. Il a fait quand même plus de 24 heures de garde à vue avant d'être libéré. Quand il est revenu, pour lui j'étais le bon Dieu! Et comme c'était un gros dur du bahut et bien, à partir de ce jour-là, c'était devenu le respect total. (...) Parce que pour eux, il y avait une justice ou une espèce d'intégrité là-dessus.

C'est peut-être là que c'est venu le goût du social, c'était des gamins, il fallait savoir leur parler, en respectant ce qu'ils étaient. Et le fait d'être devenu éducateur, c'est peut-être quand j'ai travaillé au lycée professionnel qui accueillait des enfants de Saint-Étienne dans le domaine du bâtiment. On récupérait des jeunes qui étaient virés des bahuts un peu partout. Il y avait une section BCP (bâtiment, conception et topographie) qui accueillait des élèves avec un profil différent, qui avaient un autre niveau et il y avait vraiment un décalage entre ces gamins qui généralement poursuivaient sur des études d'architecture et les jeunes qui étaient virés de tous les bahuts. J'étais maître d'internat à l'époque, j'ai toujours été en internat... J'avais un autre rapport avec les jeunes parce que je les voyais le soir. Et dans cette internat, j'ai croisé un jeune qui s'appelait K. (...) C'était un gamin, tous les vendredis, les internes couraient pour avoir leur bus et le seul qui traînait tout le temps, qui ne voulait jamais partir et qui faisait exprès de traîner, c'était K. S'il avait pu rester dormir au lycée, il serait resté à l'internat. On vérifiait toujours qu'il était bien parti le vendredi. Une fois, j'ai discuté avec lui de ça et il s'est mis à raconter son histoire, sa mère disparue (supposée prostituée), sa grand-mère prostituée, sa sœur prostituée et son père qui faisait des allers-retours en prison pour des choses assez tordues (...). Et ce gosse, il disait "moi, quand je rentre chez moi, c'est pas chez moi". Quand la grand-mère avait un client, il disait "je suis obligé d'attendre dehors, j'ai pas d'autre famille alors je traîne sur Feurs, je me balade, je traîne dehors, parfois je dors dehors... Alors qu'ici, j'ai mon chez moi". L'internat, cela représentait ça pour lui. Et un jour il était vraiment pas bien, les internes sont venus me chercher en fin d'après-midi en me disant "K. ne va pas bien, il ne va pas bien du tout!". Il avait fait une tentative de suicide ! Il avait pris plein de cachetons, je sais pas comment il avait fait ça mais il en avait récupéré plein. On a

appelé les pompiers pour venir le chercher et il est parti à l'hôpital. Et quelques jours après, quand j'ai fini mon service, je bossais du lundi matin au mercredi matin, je faisais 48 heures non-stop, je me suis dit "tiens je vais passer par l'hôpital de Feurs et je vais aller le voir". Et quand je suis arrivé là-bas, il était surpris de me voir. Il m'a dit "tu es la première personne qui vient me voir, personne n'est venu". C'était arrivé le lundi, on était le mercredi, je lui avais acheté une bande-dessinée. Il s'est mis à pleurer alors on a beaucoup discuté. Il m'a raconté pourquoi il avait fait ça, il avait dit que sa vie, c'était de la merde, que tout le monde se foutait de sa gueule et que s'il mourrait, il ne manquerait à personne. Et ce qui a déclenché ça, c'est que son père était sorti de prison et qu'il était rentré chez la grand-mère. Son père lui avait dit "non, dégage! Ça fait je sais pas combien de temps que j'ai pas eu de minette dans mon lit, dégage, je veux pas te voir". Ensuite il a vu sa sœur s'embrouiller avec un de ses clients... C'était le trop-plein donc passage à l'acte.

Je pense que c'est surtout en pensant à lui que je suis devenu éducateur. Je me suis dit que pendant une partie de ma vie professionnelle, je voulais me consacrer à la protection de l'enfance pour aider ces gamins. Le fait de devenir éducateur? Cela m'a permis de pouvoir accompagner des jeunes que j'avais connu en centre social mais pour lesquels je n'avais pas pu faire grand-chose de par mes missions à l'époque. Et quand j'ai soutenu ma maîtrise, ils étaient tous persuadés que j'allais poursuivre et continuer sur une thèse d'histoire-géographie. A l'époque, j'avais des contacts avec l'Université de Bordeaux pour poursuivre mais cela ne s'est pas fait parce que déjà, j'avais pas d'argent et qu'il fallait que je tienne un poste au moins de chargé de TD et ça n'a pas fonctionné. Et pour aller à Bordeaux, il fallait de l'argent et je savais que si je demandais à l'éducation nationale mon transfert de poste là-bas, j'allais passer une année de merde et financièrement je ne pouvais pas me le permettre. Et parallèlement à ça, j'avais l'idée de faire éduc'. Je me suis dit « c'est peut-être le moment de le faire? ». Donc j'ai passé le concours d'éducateur, que j'ai eu tout de suite mais j'étais embêté parce que quand je l'ai passé, je ne pensais pas réussir tout de suite. Mais quand j'ai présenté mon parcours au jury, je suis rentré tout de suite. Mais j'ai toujours eu ce petit regret de ne pas avoir fini quelque chose que j'avais commencé à la fac... Quand j'ai fait ma formation d'éduc, j'ai fait des stages et j'y ai croisé des gens de la Sauvegarde de l'enfance qui m'ont dit qu'ils voulaient travailler avec moi donc je suis rentré la Sauvegarde et j'ai fait 10 ans en AEMO.

(...) Quand j'ai fait mon mémoire à l'IREIS, c'était avec Franz. A l'époque il y avait aussi B. Ils m'avaient capté rapidement en me disant « on aimerait bien que travailler avec toi par la suite ». Et 2 ou 3 ans après mon diplôme, Franz m'a appelé parce qu'il était en galère pour un suivi mémoire. Il fallait trouver quelqu'un en relais rapidement donc j'ai accepté. Et j'ai commencé comme ça. Le suivi s'est bien passé donc après on m'a dit « si ça te dit de continuer... ». J'ai suivi des mémoires d'éducateurs pendant un temps et j'ai été toujours surpris de voir le peu de connaissance des étudiants sur la protection de l'enfance, de ne pas comprendre les rouages, le rôle du juge, etc. Et quand je leur ai expliqué ils m'ont dit « c'est dommage parce que pour nous c'est bien mais le retse la promo n'en bénéficie pas ». Donc j'en ai parlé avec Franz et il m'avait dit « ils ont des cours là-dessus mais si tu peux venir faire des interventions, expliquer plus précisément... ». Donc j'ai préparé quelque chose et je suis venu. Je pense que les étudiants ont envie d'entendre des témoignages du terrain, des choses

vivantes. Et comme moi j'étais à 200 %, c'était facile pour moi de le faire à l'époque. Et c'est comme ça que j'ai mis un pied ici. Des cours sur la protection de l'enfance, je suis passé aux interventions avec le juge et le travail avec les familles. Ensuite quand il y avait des modules, on m'appelait...

Puis au bout d'un moment, ça faisait trop parce que je passais tous mes congés à venir travailler pour l'IREIS en plus de mon travail. Donc au bout d'un moment, il y a un poste qui s'est libéré et on m'a dit « si cela t'intéresse, ce serait bien que tu postules ». Tout ça était concomitant avec l'époque où à la Sauvegarde, il y avait une direction qui commençait à me prendre la tête. Donc je me suis dit « pourquoi pas ? » J'ai postulé, je savais qu'il y avait beaucoup de gens qui avaient postulé mais je n'étais pas sûr d'être retenu (...). Finalement j'ai été retenu. Mais par contre, pour moi, c'était un vrai dilemme, parce que je ne voulais pas quitter la Sauvegarde. Contrairement à d'autres collègues qui n'en pouvaient plus, à part la direction, moi je continuais à apprécier mon travail, je m'éclatais dans mon boulot, accompagner ces gamins et ces familles, je me suis toujours donné à fond pour ça. Quand je suis arrivé à la Sauvegarde, le chef de service m'avait reproché d'écrire, j'écrivais trop... Mais, j'avais besoin de ça pour comprendre avant d'agir. L'écrit me permettait de réfléchir, cela me permettait de prendre de la hauteur sur ce qui se jouait et de garder une trace systématique. Au début, je faisais un entretien puis ensuite, un compte rendu. Et puis une fois, je suis intervenu avec une psychiatre qui écrivait en direct pendant qu'elle faisait l'entretien. Je me suis aperçu que ça ne gênait pas forcément les familles et je me suis dit « tiens je vais essayer de faire pareil ». Et je me suis rendu compte qu'écrire devant les personnes, ça donnait davantage d'importance à l'entretien. Je les prévenais, je prenais ma feuille et je leur expliquais que j'avais besoin d'écrire et je leur expliquais que ça pouvait leur servir aussi puisque d'un entretien l'autre, ils pouvaient me dire « mais, vous vous souvenez, lors du précédent entretien, vous avez dit ça, c'est pas écrit ? ». Cela donnait du sérieux à l'entretien et du crédit à leurs paroles, à ce qu'ils disaient. Parfois, certains s'inquiétaient et me demandaient « mais vous écrivez quoi ? ». Mais après, quand ils me connaissaient, ça se passait mieux, même si cela reste compliqué d'écrire sur les gens.

(...) J'étais toujours très transparent dans ma façon de travailler et j'ai compris très rapidement qu'il fallait être le plus clair possible avec les gens, pour qu'il n'y ait pas de faux-semblants ni d'ambiguïté, il fallait savoir dire les choses telles qu'elles sont pour pouvoir les travailler. Et l'écrit ça aide, ça aide à faire comprendre son propos à l'oral, pour être juste dans ce que l'on veut dire, il faut l'avoir pensé. Et je pense que l'écrit aide à penser. Quand on devait faire des rapports surtout au magistrat sur des situations compliquées et qu'il faut prendre une décision, le rapport tu le réfléchis beaucoup. Il faut être synthétique mais pas minimaliste dans ce que tu écris, il faut avoir le bon mot, le mot juste pour qu'il soit bien compris et pas déformé. Parce que les avocats peuvent parfois sortir des morceaux de texte de leur contexte et cela devient compliqué. Je me souviens d'un avocat qui était constamment là-dedans et c'était toujours compliqué. Mais quand tu es clair dans ce que tu écris, ça aide. Écrire nécessite cette force là et moi cela m'a beaucoup aidé de penser ce que je devais écrire. C'est un moment particulier, tu écris tout seul sur ce que tu as perçu, ce que tu as compris, l'analyse que tu as pu faire en échangeant avec tes collègues. Parce qu'il y a tout ce travail là, c'est moi qui écris

mais c'est toute l'équipe qui a quand même participé à cette réflexion là et il faut être aussi fidèle à ce niveau-là. Mais aussi, il faut se dire quand on n'est pas d'accord. Moi je m'autorise à toujours à en parler avec les magistrats parce que c'est normal de ne pas toujours être d'accord au niveau des choix et des orientations mais le magistrat doit choisir et notre travail c'est de leur permettre de choisir en connaissance de cause (...).

(...) Quand j'ai pris mon poste de formateur, je me suis dit « je vais avoir le temps de pouvoir écrire, lire, reprendre la recherche, etc. ». Moi, j'étais venu avec cette idée en tête. J'avais un peu idéalisé ce poste de formateur et finalement c'était une déception très profonde. Parce que finalement, pas de temps... Et puis, quand je suis arrivé, quand ils ont vu que je sortais de la fac d'histoire/géo, ils m'ont dit « tiens, tu vas faire l'histoire du travail social ». On m'a donné un document en me disant « tiens, tu fais ça ». J'ai précisé que je ne maîtrisais pas forcément... Donc il a fallu que je m'approprie un cours qui n'était pas le mien et j'ai demandé combien de temps j'avais et on m'a dit trois heures. Trois heures pour faire toute l'histoire du travail social! À chaque fois que j'avais ce cours, j'étais emmerdé. Parce qu'en plus, je devais pas être super bon même si je suis plutôt un bon orateur, j'étais embêté à chaque fois avec ça. Trois heures, c'est n'importe quoi. Et en plus moi ce qui me gênait, c'est qu'il y avait un paradoxe entre mon attachement à l'histoire et tout le sens que j'y donnais. Mais trois heures pour traiter ça... Je me faisais violence à chaque fois. J'aurais aimé avoir un cours d'histoire du travail social mais sur les 3 ans de la formation des éducateurs. Prendre des petits bouts, revenir dessus pour comprendre, cibler des choses très précises comme l'histoire de l'exclusion par exemple, ça serait intéressant mais on en parle jamais. L'histoire de la protection de l'enfance, l'histoire du handicap, de la psychiatrie... On en parle peu ou jamais. C'est frustrant. Et c'est con. Je sais qu'à l'école de Montrouge, à Paris, ils ont un cours avec John Howard. C'est lui qui donne les cours d'histoire et quand j'ai vu le nombre d'heures qu'il avait pour l'histoire du travail social, j'étais jaloux: il avait pratiquement vingt heures par année, avec des comparaisons France-Angleterre, etc. Oui, grosse frustration.

C'est dommage parce que dans les écrits, les mémoires des étudiants, c'est important de savoir d'où viennent les choses. Il manque quelque chose dans les écrits des étudiants... Quand j'ai fait mon mémoire d'éducateur, je l'avais fait sur la question de la place du père. J'avais fait tout un topo historique sur l'évolution de la famille dans notre société et sur la place du père en particulier. Et quand j'ai fait ça, Franz avait été surpris de voir ça dans mon mémoire. Il m'avait dit « c'est super » et je lui avais dit « pour moi, c'est important d'expliquer, de savoir d'où on est parti pour comprendre pourquoi on bosse comme ça aujourd'hui ». Ce n'est pas qu'une question de travail social, c'est une question sociétale qui s'explique. Les orientations des décisions des magistrats, on voit bien l'influence de la culture traditionnelle française sur la place du père et de la mère (...).

(...) Pour en revenir à ta question sur l'écriture, en tant que formateur, j'ai été très frustré de ne pas avoir de temps pour ça. Et très vite, j'ai été pris dans le bain les premières années: j'ai peu écrit et en plus j'ai écrit sur des choses sur lesquelles je ne voulais pas forcément écrire. Par contre, ce qui a été très riche pour moi pendant les premières années, c'est la réforme de 2007. Je suis arrivé à cette période-là et il fallait tout mettre en place. Donc, tous les outils

que l'on a aujourd'hui: le JEC, le DPP... On a tout construit à cette époque-là. Et j'ai écrit là-dessus, c'était des écrits techniques mais avec une pensée. Par exemple les ateliers de professionnalisation, il a fallu que l'on explique pourquoi on voulait mettre ce type d'espace en place. Donc on a beaucoup travaillé par écrit. (...) Et ce que j'ai amélioré dans mon écriture pendant ces premières années d'expérience de formateur? Je vais être dur mais je pense que mes écrits se sont appauvris par rapport à ce que je faisais avant.

(...) De la lecture, oui, en dehors de mon temps de travail. De l'écriture, non. Enfin si, parce que je suis parent d'élève et dans le cadre de cette responsabilité de parents d'élèves, j'ai des écrits. Par exemple, on a un journal de parents d'élèves et ça m'arrive d'écrire dedans. Il y a aussi tous les comptes rendus, les projets que l'on veut monter, etc. Pour essayer de défendre ce à quoi on tient... Par exemple, on a monté quelque chose il y a deux ou trois ans, on a fait un forum des métiers à partir du collège. On invite les parents à venir parler de leur métier. Donc là aussi, il a fallu écrire le projet. C'est quelque-chose qui marche pas mal ça (...). Après, j'avais continué aussi mes activités avec Léo Lagrange. Avant que je sois formateur à temps plein ici, j'ai continué quelques temps, ça m'obligeait à aussi à écrire des bouts de cours, des choses comme ça. Par rapport à la réforme, j'avais repris des modules, ça aussi ça c'était chouette! Le module pédagogie par exemple, on a tout construit avec C. et on s'est éclaté. L'écriture à la fois ça m'a manqué mais... En même temps c'était chouette, parce qu'il fallait qu'on écrive sur d'autres choses, quand on expliquait aux collègues des autres sites ce que l'on faisait, c'était dynamisant et riche. Et c'est peut-être pour ça que j'ai moins écrit d'autres choses après... Par contre, le temps a passé et à un moment, j'ai eu le temps le sentiment d'avoir fait le tour. Et le fait de repartir en Master 2, ça a été chouette. Finalement, j'ai retrouvé ce plaisir que j'avais connu quand j'étais à la fac, j'ai l'impression que c'était hier. Comme si il n'y avait pas eu de coupure, j'ai l'impression que les choses se sont retrouvées, le temps s'est rejoint. Et là c'est pareil, à la fois de chercher et d'écrire... Mais, avec quelque chose de nouveau. Je l'avais fait professionnellement, écrire sur les gens, je le faisais dans mes rapports, etc. Mais c'était à destination des magistrats à l'époque. Mais là, j'ai l'occasion... (...) Et considérer que la parole des personnes qu'on interviewe est une vraie source scientifique de travail. Et que cette matière là est aussi riche que l'observation qu'on peut faire. Et du coup, tout le travail autour de la restitution de cette parole, ça a été chouette. J'ai pu voir l'impact de cette parole auprès des publics, etc. Notamment pendant la conférence que j'ai fait avec les Fogières sur les jeunes majeurs: eux l'ont fait d'un point de vue statistique, axé sur des chiffres et des tableaux et moi je suis passé juste après. Le fait de restituer la parole des personnes à partir de ce qu'ils disaient et ce qu'ils vivaient, il y a eu un tel décalage... Il y avait C.O. qui était là, elle est venue me voir à la fin et elle m'a félicité (...). Et c'est là que j'ai mesuré cette force du propos comme valeur scientifique. J'étais très content de ça... Quand j'ai terminé, j'arrêtais pas de demander à D. « qu'est-ce que ça vaut mon travail ? ». J'ai hésité longtemps, le fait de ne pas savoir ce que ça valait...

(...) Je suis parti sur quelque chose de nouveau et il a fallu je me réapproprie une autre façon de penser. C'est un peu compliqué au départ mais il y avait des ponts que j'ai pu percevoir. Y compris dans la façon d'écrire. Par exemple, ce qu'il y a dans mon mémoire de géographie,

c'est la force des exemples. Quand j'ai expliqué à mon jury comment les populations s'appropriaient à leur manière les équipements, d'une façon différente de celui qui l'avait pensé... Il fallait que celui qui pensait l'équipement ait suffisamment de marge de manœuvre pour que les populations puissent se les approprier. Par exemple, à la "Muraille de Chine", à Saint-Étienne, ils avaient construit un terrain de foot mais à deux mètres des marches d'escaliers. Tu sortais des immeubles et tu avais le terrain de foot juste devant, c'était fou. Quand j'observais, que j'allais sur place, personne ne jouait au foot. Les enfants jouaient au ballon dans les allées ou derrière les bâtiments. Et je me suis rendu compte que les populations se servaient du terrain de foot pour faire des barbecues, il y avait le coin des anciens qui s'installaient en amenant leurs chaises, il y avait aussi les mamans qui venaient pour étendre le linge surtout l'été, pour étendre leurs couvertures, les tapis, qu'elles posaient sur les grands grillages pour que ça sèche plus vite (...). Et quand j'ai expliqué ça au jury, ils étaient scotchés. C'était la force des exemples! J'avais aussi suivi des jeunes qui faisaient du roller, c'étaient les premiers groupes de roller et ils se servaient de la ville comme d'un équipement sportif, toute la ville était un équipement sportif. Leur slogan c'était « la ville nous appartient » mais quand tu le dis au maire, tu as des grandes pancartes affichées partout « interdit de faire du roller ici, interdit de faire du roller là ». Et c'était drôle parce que ces groupes, les skate-parcs, ils n'en avaient rien à faire. Ils étaient plus dans la liberté d'expression et dans l'appropriation de la ville, certaines villes aux États-Unis ont été aménagées comme ça...

(...) J'aurais pu poursuivre là-dessus parce que c'est encore très fort dans ma tête. J'avais croisé à l'IREIS, une géographe que j'avais connu à la fac, qui était venu voir N. Elle m'avait dit « tu devrais faire attention parce que ton mémoire de géographie est complètement dépouillé, certains se sont appropriés ce que tu as écrit ». Et je me dis que finalement, si mon écrit a servi à ça, je suis super content, c'est génial! (...) Pour moi, l'écrit doit servir à ça, à faire vivre les choses dans le temps, pour que cela reste. Quand j'écrivais mes rapports, à l'époque, il y avait quelque chose que l'on ne m'avait jamais expliqué mais dont je me suis rendu compte, fort de mon expérience, que les jeunes que l'on accompagne deviennent adultes et que beaucoup d'entre-eux viennent relire leurs dossiers, ils viennent voir ce qu'il y a dedans. Et quand je faisais mes premiers écrits, j'avais jamais ça en tête, que mes écrits pourraient être lu par ces jeunes quinze ans plus tard et qu'ils allaient découvrir ce que l'on avait écrit sur eux, sur leurs parents, leur environnement. Sauf que lorsque nous écrivons, nous sommes dans l'instant T. Mais vingt ans plus tard, quand on relis nos écrits, nos synthèses, etc., ce sont des éléments bruts, pas forcément contextualisés... Je m'étais habitué, systématiquement, dans tous mes rapports, à faire un rappel de la mesure, rappeler tout l'historique. Après, je me suis rendu compte que finalement, tous mes collègues faisaient cela aussi. Mais que personne ne l'avait jamais expliqué... Alors que c'est fondamental! Je l'ai pas assez fait mais sur la fin, je m'étais dit de faire un dernier rapport de fin de mesure avec une synthèse de tout ce qui s'était passé. Parce que parfois, les dossiers sont des piles énormes, quand tu replonge dedans, il y a beaucoup trop de choses. Par contre, en faire une synthèse, c'est peut-être ça dont ils ont besoin. (...) C'est un regret que j'ai, c'est un truc que j'aurais aimé faire systématiquement. Je l'ai fait sur le tard alors que j'aurais pu le faire avant si je l'avais compris avant. Pour ne pas laisser un truc brut, brutal, un genre de page vide...

Dans les dossiers, il y a toute leur histoire et quand j'ai fait mon mémoire de recherche, je me suis aperçu qu'il y a des blancs, il y a des trous dans les dossiers et ce n'est pas normal. Et les travailleurs sociaux ne sont pas toujours en mesure d'expliquer ce qu'il s'est passé. Dans certains dossiers, il peut se passer deux ans sans qu'il n'y ait aucun écrit. Et au bout de deux ans, il y a un rapport synthétique qui vient expliquer certaines choses mais finalement il n'y a rien de concret, ça ne raconte pas grand-chose.

(...) Je sais que justement c'est un reproche que me font souvent les collègues, notamment Franz et N. De ne pas écrire et de ne pas publier. Franz me le dit souvent, quand on discute, il écrit et prends des notes... Il me dit « il y a des choses, ça serait vraiment chouette que tu puisses les écrire... ». Ce n'est pas que je n'y pense pas mais je n'ai pas le temps, j'aimerais avoir ce temps-là, vraiment... Mais je n'ai pas le temps. Encore moins maintenant avec le Master. Mais des fois je me dis que ça aurait été intéressant que j'écrive. Quand je dis ça, c'est plus par rapport à des choses que l'on peut discuter sur la relation éducative. Par exemple, comment j'ai pu vivre les choses, etc. Franz me dit « il faut que tu écrives ça, pour le partager ». (...) Je pense que l'écrit est aussi une valorisation de ce qu'on peut penser, finalement. C'est plus dans ce sens-là qu'ils m'interpellent, je crois, pour valoriser les choses que je peux partager. Parce que parfois certaines personnes s'approprient des choses en pensant qu'elles leurs appartiennent alors que pas du tout.

ANNEXE 4 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN D'APPROFONDISSEMENT MARGUERITE

ENTRETIEN APPROFONDISSEMENT 2		
Marguerite X Entretien réalisé le 22/05/2018 dans une salle de cours.	Formatrice et coordinatrice filière ASFAM	IREIS Loire - Firminy
Marguerite X, salariée de l'IREIS depuis 2014 (après plusieurs années de vacances). Formée à l'IREIS et embauchée par cooptation.		

Quand il y a eu l'appel à auteur, je ne l'ai pas vu directement. C'est N. qui est venu me brancher par rapport à la thématique et puis en discutant, effectivement j'avais de quoi raconter. Sachant que c'est un écrit que j'avais commencé dans le cadre de ma formation d'éduc. A l'époque, c'était dans le cadre de l'UF8 "Accompagnement éducatif". Il y a la situation d'Élodie que j'ai repris dans l'article qui était le support de ma réflexion de l'époque, parce que c'était une jeune que j'ai rencontré dans le cadre de mon stage long durant la formation et après les deux autres jeunes filles, Cynthia et Lucie, ce sont des ados que j'ai rencontré quand j'étais professionnelle sur le SAO.

Pour remettre un peu le contexte de l'écriture de cet article, N. m'en a parlé je venais d'arriver ici en tant que formatrice, donc j'avais beaucoup de choses à faire, à déconstruire, à reprendre sur le plan conceptuel. J'avais beaucoup de travaux de lecture pour me remettre à jour pour l'accompagnement des étudiants. Le projet m'intéressait sauf que j'ai remis un peu ça au dernier moment parce que ça demande quand même un temps de travail assez important. J'ai fait un peu comme certains étudiants, c'est-à-dire que j'ai attendu l'échéance, la date butoir pour faire les choses dans l'urgence, chose que je fais très peu d'habitude. Mais à un moment je ne pouvais pas être de partout, il a fallu que je priorise quand j'étais en cours avec les étudiants, etc. Donc voilà, je m'y suis mise quand même parce que c'était sur mon temps personnel aussi avec un enfant en bas âge à la maison à gérer. Donc j'ai repris pas mal dans mes travaux UF8 et de mon travail de mémoire aussi. Et puis après c'était à réécrire parce que j'ai pas fait du copié-collé de cet écrit là, je l'ai vraiment repris depuis mon regard d'éduc', de professionnelle, sur des situations d'adolescentes qui nous échappent, qui sont dans l'errance, la fuite... Et j'étais vraiment dans l'objectif de me dire, je ne veux pas faire un écrit d'approche conceptuelle parce que je me sentais pas les épaules, ni légitime pour faire ça. J'ai dit à N : "ok sur le principe mais cela sera un partage d'expérience de professionnel à professionnel". Et même en direction des étudiants car je voulais pouvoir effectivement partager des difficultés auxquelles on peut être confronté dans le quotidien sans dire que l'on a les solutions magiques mais... Voilà comment j'ai essayé d'œuvrer dans l'accompagnement de ces ados, ce que j'en ai compris, comment je me suis dépatouillée avec ces trois adolescentes.

(...) Regarde, je l'ai amené. C'était le numéro 53 de Mars 2016, je suis arrivée ici en août 2014, la date butoir c'était en Décembre 2015 et je crois que pour Mars 2015, c'était la finalisation de l'écrit pour la parution en décembre.

(...) “ Histoires d'adolescentes placées, rencontres avec l'errance ” (*titre de l'article*). Et bien pour moi déjà, c'est des histoires: je n'ai pas à m'accaparer les personnes que j'ai pu accompagner, c'est vraiment ce partage de relation vécue. Et le terme “ rencontres ”, c'est parce que je trouve que c'est le terme central quand on est éducateur, on est dans la rencontre, dans la relation... Et puis je voulais remettre un peu cette errance sur le devant de la scène puisque c'est ce à quoi elles m'ont confronté.

(...) Oui et puis animée aussi en terme d'engagement, parce que la situation de Lucie, c'est allé très loin. J'ai détricoté ces trois situations en en trois sous-thèmes différents. Il y avait vraiment la souffrance d'Élodie qui était en mal de vivre avec un passage à l'acte, après il y avait la situation de Cindy qui elle était dans la fuite, qui refusait tout accompagnement, en lien aussi avec le mal-être mais dans une autre manière d'expression et puis il y avait l'errance institutionnelle. La situation de Lucie est celle qui m'a fait le plus violence en tant que professionnelle parce que c'est nous, institution, qui l'avons conditionné dans ce comportement là. Et à un moment, on a aussi des responsabilités dans les accompagnements des enfants et des adolescents qui sont placés et il faut savoir reconnaître nos écueils. Je voulais pas faire un écrit idyllique, plan-plan et dire “ la protection de l'enfance c'est magnifique, c'est super, on aide des adolescents qui peuvent s'en sortir, qui trouvent leur voix ”. Parce que ce n'est pas seulement ça. Dans la situation d'Élodie, à 18 ans, elle prend son sac à dos et elle part dans la rue. En terme d'objectif éducatif... (...) Oui cela renvoie des choses difficiles. J'étais au début de ma carrière, je commençais et je me suis dit “ si mon boulot c'est ça, je suis pas sûre que j'ai envie de continuer longtemps ”. Finalement, avec la situation de Cindy, on a réussi à accrocher et faire en sorte qu'elle s'attache à nous même si cela a été compliqué (...). C'était du jamais vu pour moi, il y a eu des mots forts “ vous m'abandonnez ”, etc. Puis la situation de Lucie, qui est dans l'évitement, dans la fuite, qui est dans le mal-être et finalement qui accroche avec nous... On propose une orientation qui semble tenir et puis finalement pour des raisons administratives et financières, cela ne se fait pas alors qu'on avait travaillé ça en amont avec le Conseil Départemental pour faire en sorte que cela soit validé. La violence que cela a renvoyé, c'était dramatique. Elle a dégonflé les pneus de la voiture pendant que mes collègues étaient dedans, tout le monde est revenu vidé ce jour là. La gamine est partie en live et on l'a plus jamais revu.

(...) Ça a même été compliqué (*question des retours par la revue du Sociographe*). Ils ont dit avoir repris des choses et sincèrement je n'ai pas vu quelles corrections ils ont fait. Ils ont dû changer des mots, corriger des fautes mais sur le fond ils ont rien retouché. (...) Parce qu'ils m'ont dit “ on a fait de nombreux retours ”. “ Nombreux ”, je ne voyais pas trop où cela devait être... Un moment où ça a été compliqué, c'est quand N. m'a dit : “ on ne sait pas, en gros tu es en concurrence avec un autre collègue, peut-être que tu ne seras pas publiée, tu seras uniquement sur le site internet”. Donc là j'ai eu un peu les boules (*elle rit*) en disant à N. : “ si tu estimes que effectivement l'article ne doit pas être publié dans le Sociographe, il n'y a pas de souci mais il faut me le dire clairement ”. Finalement l'argument, c'était : “ on ne veut pas qu'il y ait trop de formateurs Ireis ”. Donc en gros, c'est Louis qui s'est retiré de cette parution pour que je puisse être publiée.

(...) (*Je lui parle du lien potentiel entre les tensions autour de son arrivée et les enjeux de la publication de cet article*) Je sais pas... C'est bizarre parce qu'avec N., on en a jamais vraiment parlé. Mais comme c'était mon tuteur de mémoire quand j'étais étudiante ici... Je sens qu'il me reconnaît, oui et non, dans la place que j'occupe aujourd'hui. Cela lui fait bizarre que je puisse être là alors qu'il m'a suivi. La note que j'ai eu au mémoire, j'avais été hyper déçue, j'avais bossé comme une dingue. Mais je pense avec le recul que c'était un mémoire trop théorique et pas assez terrain. (...) Après tout, je ne sais pas, ce sont des non-dits, des suppositions. Après je n'ai rien contre N., je l'apprécie beaucoup mais dès que je dois essayer de travailler avec lui, c'est compliqué. Cela a commencé par le “ Sociographe ”, quand j'ai lu la revue, le numéro dans lequel j'ai publié, quand j'ai vu sa préface et ce qu'il a fait... J'ai retrouvé des formulations de phrases que j'ai employé. Sur le moment, je me suis dis quand-même, on a tous une patte, une identité, un style d'écriture et quand je l'ai lu, je me suis reconnue. Après c'est peut-être moi qui interprète, je ne sais pas.

(...) Même pas, parce que j'ai pas mis que j'étais formatrice à l'Ireis. Je ne l'ai pas écrit sur mon temps de travail. Quand j'en ai discuté avec A., je lui ai dit clairement, si c'est sur mon temps perso... Je suis désolée, je suis formatrice en école de travail social, si ce n'est pas sur mon temps de travail, je n'écirai pas “ Ireis ”. Si cela doit avoir un impact positif pour l'Ireis, je le ferai sur le temps de travail. C'est quelque chose sur lequel j'ai insisté fortement parce qu'il n'y a pas de raisons qu'il y ait une reconnaissance indirecte de l'établissement si l'établissement ne me reconnais pas! Après, franchement, sur les conséquences de cet écrit, j'ai le sentiment d'y avoir mis beaucoup de cœur à l'ouvrage... Le but, c'était pas que ce soit personnel, c'était vraiment dans un souci de partage avec des pairs professionnels et des étudiants. Je n'ai pas eu de retour derrière. Je ne m'attribue même pas une quelconque valorisation car ça s'est tellement fait dans un truc bizarre au niveau de la parution, que Louis doive se retirer, que les choses retravaillées n'ai pas été clairement dites, etc.

(...) Je ne me mets pas du tout en avant, je peux en parler quand j'aborde un peu de mon expérience d'écriture mais je ne le mets pas sur le devant de la scène. Il y a des étudiants, quelques-uns qui était venu me voir quand ils ont lu la revue. Quand cette revue est parue, il y avait la promo “ Parks ” et quelques-uns sont venus me voir en me disant “ c'est rigolo de vous voir dans l'exercice d'écriture, ça change ”. Mais sinon, je n'ai pas eu de retour indirect que ce soit d'étudiants ou d'autres personnes sur cet écrit. Pour moi, cela un peu fait flop.

(...) Non, cela a vraiment été un exercice individuel. Mon mari ne m'a rien dit, il m'a laissé bosser et il a pris le relais pour s'occuper du petit, pour me laisser un peu de temps. Après cela a été douloureux mais en même temps, j'ai pris du plaisir parce qu'il a fallu que j'aille vraiment au cœur des choses. Mais vu que j'ai fait les choses dans l'urgence, j'ai eu peu de temps que pour faire des allers-retours, alors que c'est quelque chose que je dis sans arrêt aux étudiants (*elle rit*), et finalement j'ai été prise un peu en étau. Après j'avais envie de l'écrire, parce que je suis quelqu'un, si je n'ai pas envie je n'écis pas, c'est sûr. Donc cette envie, je l'avais j'avais déjà. J'avais aussi déjà des choses qui se travaillaient dans ma tête et il a fallu que je creuse certains points. Il ne fallait pas que je sois que dans un récit de ma pratique, il fallait que je ramène des éléments conceptuels, que je fasse du lien avec de la théorie et là

pour le coup, il a fallu un peu que je me replonge dans la théorie et cela demande un peu plus de temps pour que cela ne soit pas juste un copier-coller de citation. Mon mari a lu mon article (*elle rit*), j'ai été agréablement surprise qu'il le fasse, je ne m'y attendais pas. Et quand il a fini de le lire il m'a dit " c'est bien mais je comprends pas " (*elle rit*). Mais ça, ça a toujours été son truc parce qu'on fait pas du tout le même métier et il a jamais compris comment je faisais pour être éducatrice, qu'est-ce que je faisais avec les enfants... Mais, après tout, ce n'est pas ce que j'attends de lui, c'est juste que l'on se soutienne. J'ai ma meilleure amie qui l'avait lui aussi... (...) oui, bon retour aussi également.

(...) Après, les retours de mes collègues... Si ! Il y a Claire qui a lu mon article, elle m'avait touché parce qu'elle m'avait dit " j'aime bien ta manière d'écrire et de rendre compte de ta pratique ". Pour moi, c'est le plus joli des compliments. Avec tout ce que je t'ai dit sur le dur labeur dans lequel il a fallu que je me perde dans cette mise à l'écriture... Mais finalement, peu de retour sur la suite. Je n'attendais pas une éloge de la part des collègues ni une renommée mais...

(...) Non, ça a été. Il y a juste eu les normes bibliographiques qui n'était pas les mêmes, mais après c'est une habitude à prendre. C'est complètement différent de ce que l'on dit aux étudiants ici mais bon... Mais une fois que les choses sont dites, on reprend et puis voilà. (...) Non, j'ai pas spécialement été bridée dans le contenu de l'écrit. Il y avait le résumé qui était peut-être un peu plus compliqué, parce que c'est un exercice qu'il faut faire après coup. Mais finalement, j'y suis arrivée. C'est plus ça que j'ai refait après coup mais d'abord, il y a eu la première étape du gros contenu de l'écrit et puis cela a été la pré-validation et ensuite le résumé les mots-clés et pour finir ils te font signer un contrat (...) Il n'y a pas eu de censure à ce niveau-là. Surtout sur la dernière situation avec laquelle j'amenais des choses dures. Non, ils n'ont pas du tout été dans une "pseudo-censure". Le Sociographe, c'est vraiment une revue qui laisse une porte ouverte à qui veut écrire, il y a vraiment un respect je trouve, de ce que les autres peuvent écrire. Après, il y a une forme de "guidance" parce qu'ils ont certaines attentes sur les aspects théoriques notamment où il a fallu je bosse un peu plus. (...) Oui, j'ai eu cette demande de faire un peu plus de lien avec la théorie, parce qu'au début la première matière était très brute, très terrain et vécu expérientiel. Après, j'en ai rajouté parce que j'en avais mis peu sur l'errance, c'était un peu bateau donc j'ai rajouté plus de choses sur la problématique de la carence, sur l'addiction, les conduites d'errance, les conduites à risque. (*nombre de versions?*) Il n'y en a pas tant que ça au final. Il y a dû avoir deux grosses versions intermédiaires: une première version brute et après une autre où j'ai rajouté plus de références théoriques. Le gros travail, ça a été de mettre tout ça en forme plutôt qu'un travail de fond. Et ensuite j'ai dû finaliser l'article avec le résumé, les mots clés selon la forme attendue.

(...) J'ai mis éducatrice spécialisée et formatrice. J'ai d'abord fait passer le terrain avant le centre de formation. C'est drôle d'ailleurs car on avait pu en discuter avec Louis et il disait que nous sommes dans une institution où les formateurs se présentent toujours par leur identité métier. On est un peu des formateurs " hybrides" en fait... On est pas des vrais "formateurs" comme quand on est sociologue ou psychologue, ce qu'on appelle les

formateurs “ logue ” à l’IREIS, j’ai appris ça il n’y a pas longtemps, ce qui est un peu moche mais bon. Et puis il y a les formateurs “ terrain ” quoi. Et en fait, on apprend à devenir formateur mais à partir de notre expérience métier. De fait, on est pas formateur mais c’est “en devenir” parce qu’on est dans un souci de partager quelque-chose... C’est pour ça que je suis venue ici. Je suis pas venu ici parce que j’en avais marre du terrain et que je saturais. J’avais envie d’échanger, de partager... Je savais que je partirais du terrain avec mon cursus universitaire, je savais que je ne resterais pas éducatrice toute ma carrière mais qu’il y aurait un tremplin. (*Est-ce que l’écriture et la publication aident à devenir formateur?*) Oui peut-être. En tout cas, c’est une première étape. Parce que je ne pense pas que la publication dans le Sociographe me donne une légitimité nationale, départementale ni même dans la ville de Firminy (*elle rit*). C’est plus perso. Mais c’est au moins de rendre compte de ce que j’ai pu vivre et quels sont les liens que je fais entre la théorie à la pratique.

Après je sais pas si cet article m’a donné une vraie légitimité au regard de mes collègues parce que parmi les formateurs, il y en a qui n’ont jamais publié dans le Sociographe et qui ont pourtant leur légitimité. Cette légitimité, je pense que tu l’acquiers car tu montres que tu es compétent en tant que formateur et ceux qui vont le dire le mieux, ce sont les étudiants.

(*Question de la réutilisation de l’article comme support de cours*) Non, je ne le fais pas directement. Après je pourrais... Mais je ne le fait pas avec les étudiants. Je parle essentiellement de situations avec les ados que j’ai accompagné quand je fais une intervention sur l’adolescence par exemple, mais ce n’est pas forcément d’elles en particulier que je parle parce que c’est une thématique particulière. On pourrait la reprendre dans pleins d’autres grands “ mots clés ” d’intervention mais je trouve ça dommage de pas le raccrocher à la thématique de l’errance. Mais ce n’est pas quelque chose que l’on traite directement en formation : l’errance cela touche plusieurs champs d’intervention après ça dépend des mots-clés “conceptuels”. Mais ici on a plutôt une approche par champs d’interventions. Après, on peut reprendre des choses mais quand tu vois comment on construit les semaines thématiques avec un nombre d’heures hyper réduit... Moi j’en parle beaucoup quand je fais mes SIC (Suivi Individuel et Collectif), je parle de mon vécu de situation, je peux en parler quand je fais mes cours sur l’adolescence dans le DC1 des AES (Accompagnant Éducatif et Social) et je peux le faire aussi sur les ASFAM (Assistant Familial) mais après je ne leur distribue pas mon article. C’est pas que c’est caché, c’est pas que je n’ai pas envie... Mais ce n’est pas ma nature de me mettre en avant comme ça. Des fois, il y a des étudiants qui viennent me chercher en me disant “ tiens qu’est-ce que je pourrais lire ? ” alors je leur dis “ tiens tu peux aller voir dans le Sociographe ” (*elle rit*).

(*Lien entre son propre parcours et le sujet traité dans son article?*) Oui, il y a des liens mais cela restera personnel pour le coup (*elle rit*). Oui, ce n’est pas pour rien, il y a certainement de ça... Je peux dire que oui.

(*D’autres projets de publications?*) Non, c’est pas dans les clous. Après, il y a un autre texte, je ne l’ai pas soumis, je l’ai gardé pour moi. Enfin, je l’avais fait lire à Louis, c’était sur la question du “ genre ”. Sur l’image que l’on peut renvoyer quand on est une femme éducatrice

ou un homme éducateur, je voulais un peu casser les clichés comme par exemple de dire qu'il revient à l'éducatrice femme d'être la figure maternelle, en partant de situations vécues sur le terrain où je n'étais pas du tout la figure maternelle protectrice pour un jeune préadolescent et que au contraire j'étais beaucoup dans l'attaque, le positionnement, plus sur des figures autoritaires "paternelles". Et qu'à l'inverse j'avais découvert que mes collègues masculins, certains en particulier, qui avaient pu me dire qu'ils avaient un rituel de coucher avec ce préado en lui racontant une histoire tous les soirs. Alors que moi c'était pas du tout ça...

(...) Oui, c'était pour voir comment on pouvait l'aborder. Parce que la première année où je suis intervenue, j'ai fait pas mal de co-interventions avec Louis en binôme, format qui s'est arrêté faute de temps et parce que Louis a aussi son contenu de formation à transmettre. Ça avait été validé par A. même si ça lui a fait flic parce qu'à deux formateurs, ça coûte plus cher que de faire un amphi à un seul intervenant. Mais, comme j'écris quand j'ai envie d'écrire, quand je ressens le besoin de poser les choses à plat, là j'avais envie de le faire, j'avais envie de poser tout ça à plat... J'en ai jamais rien fait au final. Ce texte n'est pas effacé, il est toujours dans mon ordinateur. Je sais qu'à un moment avec un étudiant, je lui en avais parlé et je lui avais passé parce que c'est une thématique qui le questionnait mais je lui ai précisé que ça restait en informel parce que ça n'avait pas été publié, c'était pour l'aider à réfléchir. C'était pas du tout dans une approche conceptuelle, c'était vraiment sur un écrit de partage de regard d'un professionnel et de vécu et de ce que je peux dire sur cette question.

(...) Alors si, j'ai fait un autre texte, j'avais oublié. Sur la question de l'identité justement. L'identité personnelle, l'identité professionnelle et comment le personnel peut être au service du professionnel et vice-versa. Mais en expliquant que l'identité, ce n'est pas quelque-chose de figé, en parlant de mon vécu qui m'est propre: le fait de devenir maman et être travailleur social à s'occuper aussi d'enfants, qu'est-ce que cela pouvait me renvoyer en tant que mère... Et ça par contre, ça a été le support d'une intervention que l'on avait fait avec Louis dans le cadre du module parentalité. (...)

(Question de l'engagement dans l'écriture de l'article) Oui. Parce que ce sont mes mots à moi, mon expérience à moi, ce n'est pas un écrit façade, c'est un écrit personnalisé où je me suis mise à nu. Il fait partie de moi même si le contexte, la manière dont cela s'est organisée au niveau de la publication, il y a des choses qui m'ont gêné mais cela reste un bout de moi.

(Article sincère et empreint d'émotions, à son image ?) Je trouve que je suis comme ça, oui. J'étais comme ça quand j'étais éducatrice, je pense que je suis comme ça en tant que formatrice. Parfois les étudiants me disent : "ça vous manque pas d'être éducatrice ?" et je leur réponds : "j'ai toujours l'impression d'être éducatrice avec vous". C'est en train d'évoluer en ce moment mais je suis comme ça et d'ailleurs c'est pour ça que des fois, cela peut faire un peu conflit avec certains collègues car je suis quelqu'un qui dit ce qu'il a à dire, qui est assez honnête parce que je pense que l'honnêteté, c'est un mot important et l'authenticité aussi. C'est un mot qui m'a toujours traversé quand j'ai fait ma formation d'éducatrice et je pense que c'est ce qui fait ma force dans la relation avec les publics. J'ai toujours été franche avec eux, honnête et que je ne sais pas tricher : quand je suis en colère, je suis en colère, quand je suis

triste, je suis triste et je ne suis pas capable de faire semblant. Donc, des fois, je peux être un peu “ pulsionnelle ” c'est vrai, mais après j'essaie de dire les choses en bonne et due forme avec diplomatie mais quand je suis face à des injustices... Cela m'est arrivé de taper du poing sur la table l'année dernière en réunion filière ES, parce que j'en avais assez, c'était pour dire “ stop ”. Parce qu'au bout d'un moment, être le mauvais objet, le vilain petit canard des uns et des autres, soit on me renvoie des faits objectifs soit on est dans la subjectivité et là pour moi c'est de la maltraitance.

(Envie d'écrire et projets d'écrits ?) Oui mais cela demande du temps. Ce que je trouve dommage, c'est que ce ne soit pas compté sur le temps de travail. Pour moi, cet exercice, c'est un outil de travail. Je l'avais dit à A., je suis quelqu'un d'assez “cash”, donc je lui avais dit... Après, il faudrait que les choses changent. Il ne faut pas croire que l'on est là que pour travailler nos support de cours, pour vérifier nos plans de charge, pour faire de la correction de copies, enfin... Pour moi, il faut aller vers des ressources documentaires, s'aérer la tête. Cette année, c'est impossible pour moi d'aller à des conférences parce qu'avec la charge de travail sur les ASFAM, toutes les conférences qui m'intéressent tombent sur des dates où je ne suis pas disponible... Je trouve que institutionnellement, on a peu de marge de manœuvre mais ce n'est pas propre à l'Ireis, j'ai pu en discuter avec des collègues d'autres instituts dont un psycho qui me disait que sur le papier, ils devaient avoir un pourcentage sur leur temps de travail dédié à la veille professionnelle mais qu'en réalité, dans les faits, ils ne l'ont pas et ... Nous, on devrait l'avoir.

ANNEXE 5 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN D'APPROFONDISSEMENT FRANZ

IREIS – ENTRETIEN APPROFONDISSEMENT 2		
Franz X Entretien réalisé le 11/06/2018 dans une salle de cours	Responsable pédagogique ES- Responsable de filière ES Firminy et formateur	Loire - Firminy
Franz X., responsable pédagogique filière ES, responsable filière ES Firminy et formateur. Départ à la retraite prévu en Mai 2019. Salarié à l'IREIS depuis plus de 18 ans, formé à l'IRES et embauché par cooptation.		

Il a été publié il y a deux ans maintenant. J'ai été sollicité par N. qui s'occupe du Sociographe, puisque j'avais participé à la recherche sur les CEF. C'est à l'issue d'un travail que j'avais fait préalablement à la recherche sur les CEF... Cette question adolescente, je la travaille depuis 29 ans maintenant. L'écrit finalement, est un raccourci d'un travail de recherche que j'ai fait dans le cadre de mon Master 2 en 2004, sur la question des adolescents dits incasables et que j'avais soutenu à Grenoble en 2004. Cela portait sur l'articulation entre le sanitaire et le social, vis-à-vis de la réponse par rapport à ses gamins dits incasables. Ce travail a été fait à l'issue d'un parcours professionnel d'éducateur pendant dix ans dans le cadre du pénal des mineurs, dans une structure alternative à l'incarcération des adolescents, une structure antérieure aux CER et aux CEF, qui n'existaient pas à l'époque.

On avait constaté une mutation du public, avec des gamins qui avaient des troubles psychopathologiques de plus en plus récurrents, des problématiques y compris de l'ordre de la capacité de pouvoir gérer une organisation au quotidien... A partir de là, on a été mis à mal dans nos pratiques puisqu'on avait des gamins de plus en plus de déstructurés, déscolarisés, qui étaient souvent sous l'emprise de psychotropes avec une utilisation massive de produits. Et cela a changé la donne. (...) On s'est retrouvé avec cette mutation et des gamins qui étaient de plus en plus esquinés. A partir de cette réflexion là, pendant sept, huit ans, j'ai tenu un carnet de bord dans lequel j'écrivais des situations pour lesquelles on était de plus en plus mis à mal. (...) Quand je suis arrivé comme formateur en 2000, j'ai été sollicité sur l'expérimentation sur les CER, sur la manière de former les éducateurs intervenant en centre éducatif renforcé face à des gamins avec des problématiques de plus en plus polymorphes. J'ai cheminé comme ça de 2000 à 2008 puisque j'ai fait un travail de recherche action puis une immersion comme formateur-intervenant durant 6 ans à la sauvegarde de la Drôme sur le centre éducatif renforcé de Montélimar et ensuite j'ai enchaîné avec les 2 années de recherche sur le CEF. En gros depuis 90, je travaille sur cette question là. C'est entre guillemets l'objet de mon expertise dans le champ du travail social. J'ai récemment entamé un travail, j'ai repris contact avec des gamins que j'ai accompagné lorsqu'il avait entre 15 et 18 ans et il y a de cela quasiment 30 ans. Mon objectif est de faire une sorte de récit de vie, sur la façon dont ils ont perçu leur placement, ce qu'ils ont vécu dans l'accompagnement éducatif et ce qu'ils en ont à dire aujourd'hui (...).

(...) Oui, N. m'a sollicité. Comme je faisais partie de la recherche sur les CEF et comme

j'interviens beaucoup sur le pénal des mineurs, il m'a demandé si je pouvais faire un article qui pouvait rendre compte plus précisément de mon parcours comme formateur en immersion en CER. Je lui avais fait part d'une chose: j'ai travaillé sur plus de cent-dix dossiers à cette époque, j'ai eu la chance de rencontrer un directeur général de la Sauvegarde qui m'a permis d'avoir accès à la totalité des dossiers des gamins placés (...). J'ai pu travailler sur leurs itinéraires, leurs parcours institutionnels, familiaux, et ce qui les a amené à être placés pour des actes délictueux. Lorsque j'ai vu les dossiers, cela m'a conforté sur le fait qu'il n'y a pas ce que l'on appelle un " délinquant type " et que quand bien même la délinquance est quelque chose qui est identifié par un passage à l'acte, il se trouve qu'il n'y a pas un parcours identique à l'autre. J'ai travaillé pendant huit ans avec un psychiatre en CER et j'ai pu assister aux entretiens psychiatriques avec les gamins, j'ai aussi été en hôpital de jour... Donc cela m'a permis de faire le parallèle aussi avec ces questions. Et je me suis aperçu que ces gamins, qui étaient là pour avoir commis des actes délictueux, certains avaient été repérés initialement pour être relativement déficients suite à des difficultés scolaires et étaient placés en ITEP à l'époque ou en MECS avec des problématiques qui étaient essentiellement liées au parcours familial et petit à petit qui ont basculé dans la délinquance... Après il y a des profils de gamins qui n'étaient jamais placés et qui ont été identifiés par des actes commis directement. A l'époque, j'ai beaucoup vu le phénomène des "viols collectifs", des " tournantes " comme les jeunes appelaient ça, qui était à l'époque très minimisé, banalisé par les éducateurs avec une certaine naïveté, alors que cela relève des assises, du crime et qui n'était pas pris en compte par les éducateurs. Sauf que les jeunes qui, il y a plus de 25 ans de cela, faisaient part de ces questions-là, il y avait une forme de rite " initiatique " pour rentrer dans un groupe, qui passait par des processus de cet ordre-là.

Donc mon parcours m'a amené à interroger en France, les modalités d'identifier ce qu'est un délinquant. Il y a un triptyque classique en France : il y a en premier le constat social, un gamin qui a des difficultés de comportement qui passe à l'acte, qui est violent verbalement, physiquement, qui commet des délits, ça c'est la première chose. Ensuite, il est rencontré par des juges ou des psy et sur lequel un diagnostic est posé. Et en général, on l'oriente ou on le place. Aujourd'hui, on a en France des institutions qui sont censées répondre en fonction de ce que l'on appelle une " catégorisation clinique ": il est déficient, il a des troubles du comportement, il est délinquant... Et selon le constat social, selon le diagnostic, le placement est censé répondre à ce pourquoi le gamin a été placé ou orienté. Or tout le travail que j'ai mené notamment dans l'observation clinique, c'est que chaque gamin a un parcours qui est polymorphe et qui ne relève pas de ce que l'on appelle un profil type. Il n'y a jamais un délinquant qui ressemble à un autre. La délinquance pour moi, c'est le symptôme. C'est la manière dont ils agissent face à une difficulté (...). Et à travers ce travail, j'ai mis en exergue ce qui faisait " l'incapacité " de ces gamins : c'était notre incapacité de répondre de façon adaptée à la singularité des publics. (...) Et les organisations institutionnelles qui réduisent à un profil type, essaient de gommer tout ce qu'il y a autour. Ce sont les institutions qui sont inadaptées et il faut réinterroger les institutions et nos façons de fonctionner et de dysfonctionner, pour pouvoir répondre de façon adaptée à la polymorphie de leur problématique.

(...) Je m'étais aperçu que, quand l'itinéraire d'un gamin avait un parcours qui passait d'une institution à une autre, j'appelais ça le “ syndrome de la porte tournante ”, il était jamais à la même place au même moment... Quand j'ai interrogé différents professionnels sur le même gamin, on me répondait systématiquement qu'il “ n'était pas fait pour nous ”. C'était “ la patate chaude ” et ce qui m'a sidéré, c'était la manière dont les jeunes étaient catégorisés selon les différents départements où ils étaient pris en charge. Il y avait des catégorisations qui étaient très stigmatisantes: “ incasable ”, “ intraitable ”, “ cas sociaux ”... Dans la Loire, au Conseil Général, ils avaient créé une commission “ cas lourds ”. Et ce terme m'avait sidéré parce que je venais de la Savoie et qu'on ne parlait pas en ces termes là. Quand je leur avais demandé de me définir ce terme là, ils étaient en incapacité de le faire, c'était une forme de catégorie qui n'en n'était pas une. Et ce système de catégorisation faisait que le gamin était rendu “incasable”, on créait des incasables et de “ l'incasabilité ”. Ce processus de catégorisation faisait que finalement, on était mis à mal dans nos pratiques.

(...) Au départ, j'étais parti sur le prisme de la dimension psychologique et sociologique. Et je voulais aussi tenir compte de la singularité du gamin dans le quotidien. Il était nécessaire que l'on travaille ensemble, entre les soignants, les éducateurs, etc. Mais je me suis aperçu que la difficulté n'était pas uniquement inhérente à cette difficulté d'articulation. C'était aussi le regard très différencié des éducateurs sur le même secteur d'intervention (...). Je me suis aperçu que chaque éducateur avait une lecture très différente de par son type de prise en charge. J'ai pu constater un hyper-cloisonnement des modalités de réponses proposées. Quand je prenais un dossier et que je l'étudiais, j'avais l'impression que l'on ne parlait pas du même gamin. Chacun donnait une lecture qui m'a amené à me dire “ mais attends, ils se sont trompés, ils ont mélangé les dossiers...”. Le cloisonnement montrait à voir un gamin très différent, ils étaient très morcelés avec des prises en charge cloisonnées. Et je me suis posé la question de l'aspect pathogène du placement et de ce que cela pouvait induire chez les gamins. J'ai pu voir des gamins qui se sont enkystés dans la délinquance de par nos fonctionnements institutionnels.

(...) Dans l'article, ce que j'ai aussi abordé grâce aux observations retranscrites dans mon carnet de bord, c'est le travail de déconstruction que j'ai mené sur le langage de ces jeunes et ce qui était, de mon point de vue, un des axes essentiels sur lesquels on pouvait travailler. Je me suis aperçu que la question du langage des adolescents faisait finalement qu'ils disposaient de très peu de mots pour exprimer ce qu'il ressentaient, ils utilisaient beaucoup de “ mots-valises ”, je m'appuie dans mon article des propos de Xavier Pommereau à ce sujet : “je vais me casser, je vais le casser, je me casse...”. Un même terme peut avoir des explications multiples et force est de constater que ces gamins là ont très peu de mots pour expliquer, pour exprimer ce qu'ils ressentent. Dès qu'ils sont à court de mots, ils agissent avec leurs émotions à défaut de pouvoir utiliser les mots. Et ils ont souvent un langage “guerrier”, “concurrentiel”. Pour les femmes par exemple : “ elle est belle, je vais me la faire ” tout comme ils parlent d'une voiture “ elle est belle, je vais me la faire ”. Ils ont un rapport au langage de l'ordre du constatif et du performatif. J'ai pu repérer dans ce langage là une déficience de l'émotion. Alors que de manière individuelle ils étaient capables de faire part de leurs émotions mais ils le disaient en entretien, ils avaient une pudeur telle... Ils pouvaient dire :

“mais qui me dit que tu vas garder ça pour toi, que tu vas pas le répéter aux autres, je vais passer pour un bouffon...”. Donc il leur fallait gommer l'émotion. Cela a fait émerger un aspect qui a été pour moi déterminant. Quand j'ai commencé à travailler au début des années 90 auprès de ce public, les structures n'embauchaient que des hommes et notamment des hommes assez sportifs, moi-même, j'ai fait des sports de combat, etc. Et c'était souvent un critère de recrutement. On était dans une forme de contention, on contenait la violence mais on ne gérait rien finalement. On apportait aucune réponse... A l'époque, j'avais demandé une mixité des équipes éducatives parce qu'il y a des choses qu'on ne savait pas faire. Et on a été écouté. Le jour où il y a eu de la mixité, on a pu répondre à des choses intéressantes. Car un adolescent n'aura pas les mêmes réponses en fonction de à qui il s'adresse, que ce soit un éducateur ou une éducatrice. Et cela nous a amené à découvrir les choses de façon très différente par rapport à avant. Et cela nous a permis, ça a été un processus long mais en un an et demi, on a pu petit à petit répondre au mieux à des périodes de tension. Notamment sur les angoisses nocturnes par exemple où cela a énormément apaisé d'avoir des éducatrices femmes. Je ne veux pas réduire cela aux genre mais dans la “ fonction sociétale ”, ces garçons pouvaient déposer des choses qu'ils ne pouvaient pas faire avec nous. On a alors été moins dans la contrainte, on a pu construire petit à petit avec eux la sécurité interne dont ils ont manqué. Et ils étaient moins dans l'opposition et nous avons pu gérer un peu plus les choses, alors qu'avant on réglait les choses à coups de Tercian pour les calmer avec l'aide d'une camisole chimique.

(...) Il y a un travail que je n'ai pas forcément engagé dans l'article mais que j'ai travaillé auparavant, c'est la question des espaces institutionnels. J'ai commencé par un constat très basique sur la violence des gamins : “ pourquoi sont-ils violents ? ”. Et au fur à mesure de mon analyse sur ces jeunes mais aussi sur l'environnement dans lequel ils évoluaient et notamment celle dans laquelle j'ai travaillé, je me suis aperçu que la structure des locaux et les modes d'organisations impactaient fortement cela. Alors de ma place d'éducateur, grâce à certaines lectures personnelles notamment Cornelius Castoriadis qui a écrit sur les espaces imaginaires, j'ai été très vigilant sur cette question. Et ce que je pouvais repérer de la violence des jeunes m'a amené à traiter de la violence des institutions (...). Les modes d'organisation amenaient une exacerbation de cette violence chez les jeunes. Je me suis alors questionné sur notre fonctionnement à nous, de ce qu'il pouvait susciter comme violence et notamment pour les gamins qui n'ont jamais connu les institutions qui se retrouvaient enfermés dans une institution très rigide, c'est d'une violence extrême! On s'est aperçu aussi, très naïvement, que pour certains jeunes qui était “ addict ”, le fait de leur supprimer leurs produits et de les amener à un sevrage forcé pouvait exacerber leur violence. Et on ne comprenait pas à l'époque pourquoi, il y avait cette surenchère de violence au début du placement, qui était en fait surtout liée au fait que ces jeunes n'avaient pas leurs doses.

(...) J'ai aussi fait un autre article, un article que j'ai écrit pour moi, cela m'arrive... Dans le cadre de l'article du Sociographe, j'avais des consignes, on m'a demandé de référencer mes propos, de citer des auteurs... Je n'écris pas comme ça d'habitude, je raconte une histoire mais à partir d'éléments factuels et avec des mots simples, avec mes mots à moi. J'avais pu repérer dans la structure où j'intervenais que l'organisation du repas était très hiérarchisée, dans le

réfectoire, il y avait des jeunes qui mangeaient à table avec un éducateur, il y avait un éducateur par table. Et il y avait une table à part où il y avait les éducateurs techniques qui mangeaient entre eux. Nous, nous mangions le repas du réfectoire et eux ils avaient un repas à part. Ils avaient des serviettes en tissu et nous des serviettes en papier, on avait des gobelets en plastique et eux, ils avaient des verres en verre. Et j'ai fait tout un travail là dessus, j'ai essayé de décrypter ce que cela pouvait générer comme violence cette inégalité de traitement dans un espace collectif. Cela pouvait renvoyer à ces jeunes une certaine stigmatisation. (...) Je ne fais pas une analyse macro parce que je n'en ai pas les capacités et je n'étais pas dans une démarche de ce type. Je me servais de petites vignettes cliniques que j'articulais à des lectures personnelles avec notamment Castoriadis que je lisais à l'époque mais aussi Vladimir Jankelevitch sur d'autres sujets, qui m'ont amené à essayer de saisir ces aspects là au quotidien.

(...) J'ai des références où je travaille normalement avec Jean-Paul Sartre, Camus ou même Prévert... Un autre qui a fait un travail aussi remarquable à Zola avec l'histoire de la famille des Rougon-Macquart sous le Second Empire... (...) Les gens sont finalement déterminés par leur classe sociale et comment ceux qui veulent en sortir, l'exemple parlant c'est "l'Assommoir" (...). J'ai assemblé tout ça en m'appropriant mes lectures, pour essayer de donner du sens à ce que je faisais au quotidien dans l'accompagnement de ces publics là. Et je me disais que cet éclairage pouvait faire écho avec des auteurs comme Jankelevitch ou Castoriadis. J'utilise les concepts comme un moyen d'éclairage plutôt que de faire quelque chose qui soit une sorte de "coquetterie sémantique" (...).

(...) Non, cela relève de mes références à moi. Yves Barrel par exemple m'a révélé quelque chose sur la question de la complexité, sur le fait que les choses ne pouvaient pas être déclinées simplement et n'étaient pas binaires. J'ai compris l'importance de prendre la complexité comme un état de fait, une réalité objective de ce que sont les personnes dans une organisation collective. Et à partir de là, cela m'a beaucoup éclairé sur le fait de dire " ne réduisons pas les personnes à une catégorisation et à une identité ou un symptôme, prenons en compte ces jeunes à partir de différents paramètres, n'essayons pas de simplifier à tout prix le complexe dans les institutions " (*il mentionne l'anecdote entre BARREL et MORIN qu'il a souligné durant le premier entretien avec la question de l'antériorité*).

J'ai aussi essayé de faire une approche historique de la question de la délinquance notamment dans mon travail de Master. Le premier sociologue qui m'a intéressé sur cette question là, c'est Robert Castel avec les métamorphoses de la question sociale (...). J'ai essayé de m'en inspirer pour faire une approche historique de la délinquance, sur les " Apaches " après " les blousons noirs ", etc. Et je me suis aperçu que dès le début du 19e, on parle de délinquant avec les mêmes termes, les mêmes mots, mais que finalement on dit toujours " c'est plus comme avant ". Ces " jeunes ", ces " sauvagesons "... (...) J'ai un texte de Platon que j'ai fait lire aux étudiants, quand je leur dis que c'est Platon, ils n'en reviennent pas! Parce qu'en fait, on reproduit du même, comme si on était face à l'émergence de quelque chose de nouveau or il n'y a rien nouveau. Après il y a un contexte social et environnemental qui font que les données changent mais on retrouve les mêmes choses (...). Jean-Marie Renouard, que je cite

aussi sur l'émergence de la notion l'inadaptation. A une époque, il y avait une sorte d'anthropologie du délinquant, c'est-à-dire des médecins qui se sont intéressés à cette question avec un profil physique type du délinquant, ce qui a pu mener très loin tout ça... A l'époque, la délinquance était une sorte de déviance, de dégénérescence (...). Dans le cadre de mon Master 2, j'ai fait tout un travail sur l'approche historique de cette notion là et l'auteur qui m'a beaucoup aidée c'est Henri Gaillac sur les maisons de correction. On retrouve dans ce travail avec une variable sémantique, mais ni plus ni moins que ce que l'on peut dire des délinquants aujourd'hui, on retrouve ce type de propos dans les discours de Wauquiez par exemple... (...).

(...) En fait je suis intervenu de façon assez dense dans le cadre de la Formation Continue auprès de professionnels, je suis intervenu à Paris notamment pendant plusieurs années. Je suis intervenu dans le cadre de séminaires spécifiques essentiellement auprès de professionnels mais avec les étudiants, je ne suis quasiment pas intervenu. L'intervention sur les “ incasables ” aujourd'hui, on me l'a fait faire dans le cadre du Caferuis où je reprends mes travaux de Master. J'y aborde la question du management mais de manière pas assez orthodoxe et on m'a fait comprendre qu'il fallait que je me taise là-dessus, parce que j'apporte des choses... Mais bon, j'ai compris.

Finalement, c'est auprès des étudiants que j'accompagne plus individuellement dans le cadre du SIC notamment où j'ai pu aborder ce travail là. Il est important pour un éducateur de connaître son cadre d'intervention, les politiques sociales qui légifèrent sa mission mais pas seulement, il est aussi nécessaire qu'il ait une connaissance aiguisée de ce que sont les publics en terme de problématiques et de pathologies mais on ne peut pas les réduire qu'à ça. L'éducateur aussi doit réfléchir aussi sur ce qu'il induit auprès des publics, sur ce qu'il produit dans l'interaction avec un jeune ou un groupe d'usagers. Dans cet espace là, j'ai beaucoup travaillé la question de la posture dans les interactions à partir de mes travaux. Je me suis beaucoup appuyé aussi sur les travaux de Donald Schön sur la posture du praticien réflexif, que j'ai travaillé dans le cadre de la réforme de 2007 et que je réutilise aujourd'hui. (...) J'ai passé mon temps à faire ce pas de côté, quand j'étais jeune, les gamins venaient me chercher sur l'aspect physique mais ils étaient sidérés parce que je n'étais pas du tout dans un rapport de force, je n'étais pas éduc' macho, pas autoritaire. Les gamins ne comprenaient pas l'écart qu'il pouvait y avoir parce qu'ils étaient sur un rapport performatif. Je privilégiais plutôt les échanges, la discussion, plutôt que mes capacités physiques, je pouvais leur dire que je doutais aussi... Et cela m'a permis, en faisant ce pas de côté dans ma posture, de mettre en exergue des gamins qui montraient autre chose que ce rapport de force et justement ce que j'interrogeais, c'était de dire que, dans nos manière d'accompagner les publics, finalement on les réduit à ce pourquoi ils sont là. On est dans une forme de rapport de force qui fait qu'on ne règle rien alors que si on accepte d'être surpris dans ce qu'ils peuvent nous montrer... Mais encore faut-il que dans nos postures, on puisse leur ouvrir une porte et d'admettre que l'on est aussi capable de faire des erreurs comme eux...

Moi c'est la façon dont j'ai pu travailler en tant qu'éducateur. Les adultes avec qui j'ai des contacts aujourd'hui et qui acceptent de discuter avec moi dans le cadre de mon projet de bouquin, ils me disent “ tu étais pas comme les autres, t'étais un vrai martien ”.

A l'époque, malheureusement, il y avait des genres de rites initiatiques pour les éducateurs, pour qu'ils soient reconnus en tant qu'éducateur, ils devaient allumer les gamins. Il fallait être dans un rapport de force avec les gosses... Et tout le groupe d'éducateurs se rassemblait autour pendant qu'un éducateur allumait le gamin. Parce qu'il y avait une forme de reconnaissance entre pairs. Moi, je n'ai jamais frappé un gamin. J'étais reconnu par les gamins différemment ce qui a induit une forme de sidération de la part des autres éducateurs, qui ne comprenaient pas pourquoi je refusais de frapper. Les éducateurs comme moi étaient souvent mis à mal et étaient amenés à partir.

(...) Ce genre de chose relevait du “bricolage” parce que l'on croit toujours avoir inventé quelque chose mais au final, on invente rien, on a toujours des gens avant nous qui ont inventé quelque-chose. Finalement dans ma pratique avec les jeunes, j'ai pu gérer cette violence... J'ai fait du sport de combat et lorsque je sentais que les gamins étaient dans une forme de débordement, qu'il fallait qu'ils mettent en acte ce débordement psychique, on mettait les gants et on faisait un combat mais avec des règles strictes, pas de coups en dessous de la ceinture, etc. Et cela leur permettait d'évacuer toute une énergie et de pouvoir ensuite se poser et puis parler. Ça fonctionnait plutôt pas mal. Et mes collègues m'ont observé en se disant “ tiens, c'est bizarre, il fait comme ça... ”. Mais finalement je n'avais rien inventé, parce qu'il y a un précurseur de la pédagogie qui s'appelle Janus Korczak qui avait travaillé sur la boîte à idées. Quand un gamin disait : “ je vais lui casser la gueule ”, il demandait au jeune d'écrire en précisant pourquoi il voulait aller casser la gueule à un autre jeune. Et lorsque le gamin avait mis en mot toutes ces émotions et son énergie, il n'avait plus envie d'aller casser la gueule à celui qu'il voulait frapper au départ. Ce bricolage là, en fait j'ai fait un peu comme Jourdain, j'ai fait de l'improvisation sans le savoir... Mais ce qui nous a beaucoup apporté, et ce sur quoi je me suis battu à l'époque, c'est la mixité des équipes. Avec l'arrivée des femmes dans nos équipes, on a pu minimiser la violence institutionnelle et cela a amené un certain apaisement. Il n'en demeure pas moins qu'un gamin en crise reste un gamin en crise. On avait des profils assez lourds à l'époque, avec beaucoup de décompensations. Mais finalement, on avait amené de la sérénité dans la manière de gérer les choses. On a aussi eu la chance de rencontrer des psychiatres remarquables. J'en ai connu certains qui étaient loin de l'être mais j'en ai rencontré d'autres qui étaient formidables. Je me souviens, j'avais rencontré une femme psychiatre qui était contre l'internement et qui luttait dans les années 60 pour interdire les internements, qui était pour le fait que les personnes pouvaient circuler librement et que l'on pouvait traiter la folie hors les murs. Et que les murs finalement cristallisaient cette folie. Elle m'avait dit une chose qui m'a énormément marqué par la suite comme éducateur, elle m'a dit : “ de toute façon, on ne sait pas grand-chose. Les sciences humaines sont des sciences molles et on apporte un éclairage à côté de la plaque. On apprend beaucoup plus de vous, parce que vous, les éducateurs, avez une pratique régulière, quotidienne de ces publics, votre regard est plus aiguisé sur les parcours dans la durée. Vous nous alimentez plus à cet endroit-là et on est dans ce cas, plus à même de pouvoir apporter des éclairages sur les comportements psychopathologiques ”.

(...) Une dernière chose qui me semble importante, dans le clivage entre le sanitaire et le social... Un des premiers pédo-psychiatre au début 20e qui s'appelle Hubert Flavigny, a été le

premier à remettre en cause cette vision de la psychiatrie. On peut avoir un gamin qui peut être un “ névrosé classique ” mais qui peut être dans des phases de crise sur des comportements de psychotique, sans être totalement psychotique. J'avais travaillé cette question notamment sur les situations de crise des adolescents qui peuvent avoir des symptômes qui relèvent de psycho-pathologie mais sans les réduire à la psychiatrie. Il y a une singularité de l'adolescence où il faut être vigilant parce que les symptômes de l'expression adolescente, la prise de risque.... Moi-même, des prises de risques, j'ai en fait, j'ai utilisé des produits psychotropes, etc. C'est aussi l'histoire de ces jeunes qui me parlait, parce qu'avec le décalage que j'avais, j'étais aussi beaucoup dans l'opposition, dans la transgression des interdits, dans l'utilisation des produits. Mais moi, dans les années 70, l'opposition à l'adulte, l'opposition aux normes, étaient politiques. J'étais militant d'extrême gauche mais je dis fréquemment que, si je n'avais pas été militant d'extrême gauche, j'aurais pu être délinquant et j'en suis convaincu. Or l'environnement dans lequel j'étais, nous a politisé et cela met du sens... Moi, j'avais toujours ce côté, quand je voyais ces gamins, comment ils agissaient, j'avais toujours cette question en tête. Finalement ils n'agissaient pas avec discernement et inconsciemment, je me voyais un peu à travers eux, dans ce qu'il faisait... Et j'aurais peut-être pu faire pareil, voire pire! Je ne l'ai jamais dit à mes collègues mais, j'essayais d'amener mes collègues à ne pas les réduire à ce qu'ils observaient des jeunes. Par exemple, je me souviens d'un gamin, dans la journée, il n'avait pas quinze minutes pour se poser, ça lui était interdit. Le traitement de la délinquance à l'époque, c'était de dire que l'inactivité était une forme de déviance et donc il fallait que l'enfant reste actif. S'il était inactif, il risquait de devenir déviant. Et inconsciemment, aujourd'hui c'est encore porté dans certaines institutions... Pourtant l'activité leur permettrait d'évacuer, mais bon, c'est une aberration lorsque c'est à outrance.

(...) J'ai eu des vraies rencontres, avec certains jeunes, où j'ai fais ce pas de côté là, où j'ai accepté d'aller les rencontrer à partir de ce qu'ils sont et non pas de ce que l'on pouvait dire d'eux. Je disais au gamin “ tiens, on va aller faire du foot... ” et il me disait “ non, j'ai pas envie, j'ai envie d'écouter de la musique dans ma chambre ”. Et je les accompagnais pour écouter de la musique dans leur chambre. J'ai pu me faire retoquer par le chef de service parce que l'équipe disait “ Franz, il ne fait pas ce qu'on avait dit...”. Mais j'ai quand même pu expliquer que c'était important de prendre le temps. Mais c'est là où ils ne comprenaient pas comment je pouvais arriver à faire en sorte que les gamins soient moins tendus et arrivent à poser des mots alors que certains collègues n'y étaient pas arrivés. Parce que j'avais fait cet effort, de faire un pas vers eux, parce qu'on était pas uniquement dans un rapport de contrainte et de contention, d'activité ou d'activisme qui menaient à des dérives incroyables.

(...) Tout cela c'est un cheminement, c'est une histoire de vie. Moi je suis arrivé à l'éducation spécialisée par des engagements. C'est important de comprendre toutes les choses qui marquent une vie. Mon engagement a émergé quand j'étais militants politique et quand j'ai fait partie d'un comité de défense des appelés pour défendre la liberté de la presse à l'armée. (...) Et quand j'étais dans l'armée, j'étais confronté à des gamins qui avaient mon âge, vingt ans, et qui étaient souvent illettrés, qui venaient du fin fond de la campagne, qui étaient à des années-lumières d'un fonctionnement social classique. Et j'ai pu leur donner des cours de

français, je leur lisais des extraits de romans, j'ai créé une bibliothèque... J'ai commencé comme ça en fait... Tout simplement parce que je me suis retrouvé en immersion avec des gamins à l'époque et mon parcours m'a amené, petit à petit, à devenir éducateur sur le tard. Mais finalement, c'est quelque chose que j'avais toujours en moi, j'ai compris quand j'avais vingt ans que je fonctionnais déjà comme ça.

(...) Non, j'ai pu intervenir sur le travail que l'on a fait en CEF avec N. et C. mais tout ce que j'ai pu faire de ce point de vue-là, je l'ai peu partagé. Je l'ai partagé avec Boualem, avec quelques-uns mais... J'ai un rapport très pudique avec ce sujet là, je ne suis pas quelqu'un qui se met en avant. J'en ai parlé à certains, j'en ai parlé à D. parce que je trouvais que c'était quelqu'un qui n'était pas dans le jugement. On a pu en discuter, comment j'ai tenu mon carnet de bord, etc. (...). J'ai alors pu en échanger de façon intime mais je ne l'ai pas partagé professionnellement. Y compris avec mes collègues, je n'ai jamais tenté... C'est aussi lié à mon histoire, j'ai une forme de pudeur qui fait que, voilà... Par contre dans le cadre des accompagnements individuels, quand il y a une vraie rencontre avec certains étudiants, je peux le mentionner. Mais sinon, je ne vais pas en parler. J'aurais pu parce que ça aurait pu être utile et on m'aurait dit " oui, fais-le... ". Mais je n'étais pas à l'aise pour le faire. Il aurait fallu que je sois avec des profils qui me permettent d'être à l'aise pour le faire. J'étais peut-être avec des personnes qui ne me permettait pas de pouvoir l'exprimer de cette manière-là.

(...) Parmi les collègues, un petit peu N. mais pas tant que ça. Celui avec qui j'en ai le plus parlé, c'est avec Boualem mais ce n'est pas par hasard... C'est parce qu'en 2003, quand j'ai commencé mon travail de recherche pour mon mémoire de Master, j'ai interrogé différents professionnels du secteur dont un professionnel qui s'appelait Boualem X. Je l'avais interrogé sur des situations qu'il avait vécu en AEMO, à la Sauvegarde. Et quand j'ai fini mes travaux, je lui ai fait part de tout ça. Et je l'avais fait intervenir en binôme avec moi. Je rendais compte de mes travaux de Master auprès des Caferuis et lui il venait témoigner des vignettes cliniques sur lesquelles je m'appuyais pour mon travail de Master.

(...) J'ai beaucoup hésité à publier. N. a beaucoup insisté. Je ne voulais pas mais il a beaucoup insisté. Je sais que N. est bienveillant. Mais je crains toujours le fait d'être prisonnier de quelque-chose qui m'amène à écrire des choses que je ne voudrais pas écrire. Il m'a dit " écris comme tu le perçois... ". Après il m'a prévenu qu'il y avait un certain nombre de contraintes, mais ce qui était intéressant c'est qu'il a pu lire mon article et me dire de retravailler certaines choses. Il n'a pas dénaturé ce que j'ai pu dire. Mais je craignais que cela arrive, c'est pour ça que je ne voulais pas le faire au départ. Mais autrement, naturellement, je n'aurais jamais pris cette initiative d'aller dire " tiens, je vous fais un article si vous voulez... ". N., je lui ai lâché des extraits de mon carnet de bord, sur des observations de gamins... Et il a été assez étonné de la manière dont j'écrivais les choses, j'avais écrit notamment sur les institutions contraintes et les gamins qui étaient finalement dépossédés de leurs places de jeunes adolescents (*anecdote de la boucle d'oreille et de la casquette la nuit, mentionnée durant notre premier entretien*).

(question de la signature de l'article) Je ne me rappelle même pas, je ne m'attache pas trop à

ça. Je n'ai même pas regardé dans le Sociographe comment cela apparaît, je suis incapable de te répondre. N. m'a donné deux exemplaires de la revue et je n'ai pas regardé. C'est pour dire à quel point je ne suis pas préoccupé par ça. J'ai laissé à N. le soin de le faire : il m'avait demandé de me présenter et il devait compléter, mais je n'ai pas regardé comment il l'a fait. C'était dans un hors-série sur cette question, il y avait un article de N., un article de Louis et de je ne sais plus qui d'autre avait écrit... Mais moi, je suis incapable de savoir comment j'ai été présenté parce que je n'ai pas regardé. (...) Il y a des étudiants, quand ils étaient dans leur mémoire et qu'ils bossaient sur la question des " incasables ", j'en ai vu certains qui venaient me voir en me disant " au fait, est-ce que je peux vous interroger ? ". Ils avaient dû lire l'article. C'est la raison pour laquelle un moment donné, j'ai eu des contacts avec certains étudiants à ce sujet-là mais ce n'était pas lié du fait de mes interventions. Parce que je ne suis jamais intervenu en filière " classique " sur les " incasables ", jamais, jamais. Mais aussi parce que pendant très longtemps, j'avais la responsabilité de la filière plus une semaine d'immersion par mois en CER. Donc j'étais énormément pris par des histoires organisationnelles, de programmation, etc. J'avais peu de marge de manœuvre alors je l'exprimais à d'autres endroits. Je crois que sur cette question là, avec qui j'en ai parlé le plus, c'est avec C., avec D. et en partie N. Et Boualem parce que je l'avais sollicité comme professionnel mais avec les autres, j'en ai jamais parlé.

(...) Je dois dire que je n'ai jamais aussi peu lu et écrit que depuis que je suis formateur. En lecture spécifique, j'entends. Quand j'étais éducateur et que j'ai fait ma formation, j'ai lu beaucoup et en fait toute la base de mes lectures en sociologie, en psychologie, en anthropologie, sont antérieures à ma position de formateur. Quand je me suis retrouvé formateur, qui plus est à organiser la planification, je me suis retrouvé à ne plus lire du tout. Parce que l'on a pas d'autres espaces pour le faire. Ce temps de lecture, c'est du temps de lecture personnelle, la littérature, la philosophie... Mais je ne vais pas lire de la socio. Alors que l'on est censé le faire. Et c'est un phénomène... Je peux le dire pour la totalité des formateurs. Les formateurs sont pris dans un système, un fonctionnement d'annualisation. Et toi je pense que tu commences à le vivre aujourd'hui... Ce qui fait que cet espace où l'on peut s'octroyer du temps pour lire et bien finalement, c'est très difficile. Et la façon d'enseigner, si tu lis, c'est que tu ne fais rien. Il y a un rapport d'orthodoxie au travail du formateur qui ne correspond pas à ce que l'on attend d'un formateur : il doit se nourrir pour nourrir. Or, il y a une forme d'assèchement de la réflexivité et de la démarche réflexive... Je me rappelle, au départ je lisais beaucoup et petit à petit, tu es pris par une sorte de dynamique générale d'organisation " tu fais ci, tu fais ça, etc. ". Et au bout d'un moment, tu n'as plus le temps. Moi, c'est flagrant... Je l'ai vécu (...), j'étais sidéré de voir la pauvreté réflexive de la direction dans ce sens-là, la pauvreté de la pensée dans un institut de formation comme le nôtre chez les directeurs y compris dans l'analyse qu'ils font de l'institution et des stratégies d'organisation, du fonctionnement des formateurs, c'est d'une pauvreté édifiante. (...) Et puis comment veux-tu qu'un directeur, pour prendre un exemple, c'est une illustration mais tu prends A., c'est quelqu'un qui ne lis pas. La preuve, quand je lui ai parlé de Deligny, elle ne savait même pas qui c'était. Quand tu es directeur d'un centre de formation... Ce sont des gens qui vivent sur des petits bouts d'articles comme ça mais il n'y a pas vraiment de fondement réflexif. (...) C'est là où à mon avis le bas blesse dans nos organisations. Si tu

demandes aux étudiants... Il y en a une qui lit pas mal mais beaucoup plus de choses personnelles, c'est Virginie. Mais ce n'est pas de la lecture qui est directement liée aux sciences humaines, c'est de la lecture personnelle. Il y a peut-être C. qui lit aussi mais c'est lié au fait qu'elle soit à mi-temps et qu'elle travaille moins aujourd'hui. Mais autrement, la majorité des gens ne lit plus.

Au tout début, je me souviens, on avait mis des projets en place. J'avais dit qu'il fallait que l'on puisse s'octroyer une demi-journée de travail où l'on puisse travailler la posture de formateur et que l'on puisse le transmettre (...). On avait commencé en soirée, les vendredis dans un bar. Mais ça n'a pas tenu parce qu'après c'était “ je n'ai pas le temps, je dois faire ci, je dois faire ça ”. Et ça s'est perdu. Mais il y avait de la volonté! Et ce sur quoi il va falloir que tu te battes pour te protéger, c'est à cet endroit-là. Parce que tu peux être très vite prise dans quelque chose : “ tiens, tu es disponible, tu veux pas remplacer untel ? Tu peux pas faire ça ? ”. Et ça ne va pas le faire, tu vas te retrouver dans une forme d'appauvrissement de la pensée, la réflexion, ce qui va t'amener un moment à ne plus donner de sens à ce pourquoi tu es là (...).

Franz a pu mentionner de façon informelle à la fin de notre entretien une fois l'enregistrement coupé, qu'il se sentait et restait « un éducateur avant tout ».

ANNEXE 6 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN D'APPROFONDISSEMENT BOUALEM

IREIS - ENTRETIEN APPROFONDISSEMENT 2		
Boualem X Entretien réalisé le 9/07/2018 dans une salle de cours	Formateur	Loire - Firminy
Boualem X., formateur à l'IREIS de Firminy depuis presque 10 ans, formé à l'IREIS (vacations avant d'être embauché), recruté par cooptation. Actuellement en train de finaliser son DEIS (certification en Décembre 2018).		

Le contexte de cet article, c'est dans le cadre de la formation DEIS. On doit écrire un article en lien avec la pratique professionnelle dans le secteur du travail social. L'objectif de l'article est d'avoir une approche, quel est le terme exact déjà? L'idée, c'est d'avoir quelque chose qui soit opérationnel et qui apporte des réponses concrètes, à la fois concrète mais avec une réflexion assez poussée sur l'objet sur lequel on travaille. Le choix que j'ai fait, c'est que je me suis appuyé sur mon travail de recherche de Master 2 en sociologie où je travaille sur la question des jeunes majeurs. A travers cet article, j'ai zoomé sur une thématique qui m'intéressait beaucoup, c'est-à-dire le passage à la majorité, ce qu'il se passe pour ces jeunes issus de l'aide sociale à l'enfance. Cet article retranscrit ce passage douloureux pour ces jeunes.

(...) Publié, non, je ne l'ai pas fait publier. Effectivement, il y avait N. qui m'avait proposé de le publier dans le Sociographe mais la temporalité ne correspondait pas, ça n'a pas pu se faire car quand j'ai fait mon article, le Sociographe était déjà sorti, c'était trop tard. Par contre je m'en suis servi dans trois interventions que j'ai fait. Une première, lors de l'assemblée générale de l'association de l'Adepape42. Le président m'avait invité à venir faire part de mes travaux de recherche. J'avais un créneau horaire assez restreint et je me suis donc appuyé sur mon article pour témoigner. Je voulais vérifier si mes hypothèses de travail étaient justes car il y avait pas mal d'anciens jeunes de l'ASE dans l'assemblée, devenus adultes. Et j'ai eu un écho très favorable à mon article. Dans les échos que j'ai eu, il y avait des anciens, placés à l'époque à la DDASS et ils reconnaissaient s'être posés les mêmes questions, avoir traversé la même période de doutes à l'arrivée de la majorité, la question de la solitude qui reste fortement ancrée. La solitude au sens du sentiment de se sentir seul dans son histoire... Même si l'on peut être très entouré, on reste seul avec son histoire. Ça c'est quelque chose qui reste que ce soit à la DDASS ou à l'ASE.

Ensuite, j'ai été invité par l'Association des Familles d'Accueil, qui était à l'assemblée générale de l'ADEPAP42 et qui m'avait demandé si je voulais bien venir leur faire part de mes travaux de recherche. Ce n'était pas une conférence mais une rencontre qui était organisée avec leur association. Et là, pareil, les familles d'accueil étaient très sensibles à ces questions là. Ils me demandaient des conseils sur des choses très pragmatiques : « on s'y prend comme ça, est-ce que c'est bien, est-ce que c'est pas bien ? ». Donc, il a fallu que je me

décale un peu et que je leur explique que le sens de mon travail n'était pas de déterminer si c'était bien ou pas, mais plutôt de les aider, les éclairer sur les parcours de ces jeunes. En échangeant avec eux, on voit que ça reste compliqué, y compris pour les familles d'accueil. A travers tous mes entretiens, j'ai essayé de cibler ceux qui étaient le plus représentatif en m'en servant non pas d'exemple, ni de modèle, mais en montrant qu'il y avait un nœud. Et que ce nœud, on pouvait le retrouver dans plusieurs situations et qu'il s'exprimait de différentes manières mais qu'il était bien présent. (...).

(Question des pistes et des préconisations) Dans mon travail de Master 2, dans les réponses à apporter, je ne suis pas allé jusque-là, ce n'était pas l'objet. Mais j'ai essayé de comprendre et d'analyser ce qu'il se passe, il y a des pistes possibles mais mon M2 ne servait pas à ça. Par contre dans mon DEIS, il y aura toutes ces préconisations là, que je suis en train de construire.

Et après, il y a eu la conférence au Fogières. Ils ont organisé une conférence sur « Que sont devenus les enfants de l'ASE ? », notamment par rapport à ceux qui leur ont été confié. Donc ils ont fait leur propre étude, par rapport à leur propre public. Ils m'avaient demandé de venir compléter leur présentation avec mes propres travaux. Donc il y a eu dans un premier temps leur travail et dans un deuxième temps, il y a eu ce que j'ai pu présenter en m'appuyant sur mon article. Ce qui était cocasse dans l'histoire... En terme de communication, stratégiquement, je pense qu'ils ont fait une erreur. Ils voulaient tellement montrer qu'ils avaient fait des chiffres et des statistiques... Ils ont beaucoup présenté leurs chiffres, comme si pour eux, c'est ça qui était important scientifiquement et que la valeur du témoignage était moindre. Et moi qui suis arrivé derrière, en parlant de la valeur du témoignage, cela a créé un décalage monstrueux. J'ai des collègues notamment C. qui leur avait posé la question et qui était venue me voir après pour m'expliquer qu'on avait bien vu à travers les témoignages que les gens avaient plus compris les nœuds, qu'avec les chiffres. Les chiffres, ça veut tout dire et rien dire si ce n'est pas commenté. Alors, ils avaient fait l'effort de les commenter mais il y en avait beaucoup trop! Ce n'est pas tant que les chiffres n'étaient pas bon, c'est qu'il y en avait trop. Alors que ce qui était fou, c'est qu'eux aussi, ils ont fait des enquêtes et des entretiens, ils ont fait un travail remarquable mais qu'ils ont peu restitué, c'était dommage. Par contre, ce qui était bien, c'est que cela fait l'équilibre pour ceux qui ont assisté à la conférence, entre les chiffres et les témoignages.

Il y en a beaucoup qui sont venus me voir et qui m'ont dit « c'est dommage que vous ne soyez pas intervenu au début et qu'on ne vous ait pas laissé plus de temps pour expliquer parce qu'on aurait aimé en savoir plus ». Certains m'ont donné leur adresse mail pour que je leur envoie mon mémoire de Master 2. Donc j'ai renvoyé mon mémoire à certaines personnes qui me l'avaient demandé. Il y avait aussi les gens du département qui étaient présents à cette conférence et par contre ils ont été... Mais je m'en doutais un petit peu, la réception de mes travaux a été un peu plus compliquée dans le sens où ils avaient l'impression que je pointais les dysfonctionnements de l'ASE. C'était Madame M. qui m'a interpellé, je lui ai expliqué que ce n'était pas l'objet de mon travail mais je pense qu'elle voulait marquer son territoire, car il y avait beaucoup de responsables de l'ASE qui étaient présents. Et si elle avait compris

le fond de mon travail, elle aurait compris que je ne faisais que restituer la parole du public: c'est leur perception et c'est ça qui m'intéresse. Je lui ai expliqué ensuite en aparté et elle a compris car elle est assez ouverte. Mais pendant le débat, je n'ai pas voulu rentrer dans les controverses et les polémiques. Je trouve ça dommage que, de la part du département, il n'y ait pas eu compréhension de cette perspective de travail là. Même si cela peut choquer ou déranger, la perception du public reste la perception du public et à ce titre on doit en tenir compte.

(...) Quand le département a su que je faisais un M2 sur ce sujet, ils m'ont demandé mon écrit. Donc je me suis demandé si je le transmettais ou pas, est-ce que je le transmets en l'état ou pas? Et je me suis dit, par honnêteté par rapport au public, par respect par rapport à ce qu'ils m'ont dit, que ça plaise ou pas, ils le veulent alors je vais leur donner. Donc j'ai fait suivre mon mémoire à la chargée de mission à l'Observatoire de la Protection de l'Enfance du département et elle m'a fait un retour par mail me disant qu'elle avait grandement apprécié mon travail, qui était très éclairant et qui donnait une autre lecture des situations et de la prise en charge de ces jeunes majeurs par rapport à ce que le département pouvait percevoir et qu'elle le diffuserait dans les services. Sauf qu'à mon avis, elle a dit ça de sa place de chargée de mission, mais elle n'est pas travailleur social, ni professionnelle de l'ASE et je pense que la réaction de Madame M. est liée à cela. Parce que, j'ai pu notamment parler de ce qui se passe avec les inspecteurs et que leurs réactions sont parfois un peu raides. Et en fonction de ce que les jeunes ont vécu, ça peut être dur à entendre je pense de la place du département. J'ai su par la suite que le département est en train de mettre en place une réflexion sur comment aider les inspecteurs du département. Et je me dis tant mieux, si cela les a dérangé et que ça les a fait bouger par rapport à cela, qu'ils se questionnent par rapport à cela, ça va dans le bon sens. Madame M. n'est pas fermée là-dessus. Mais, de sa place de directrice dans un espace collectif, une assemblée, elle ne pouvait pas ne pas intervenir, non pas pour se défendre mais pour en dire quelque chose. Je pense qu'elle a conscience de ces dérives là sauf que les inspecteurs, à cause des restrictions budgétaires, sont dans des situations compliquées qui fait qu'ils n'ont plus le choix. Leur gestion financière a pris le dessus sur l'accompagnement éducatif, ce qui fait que les réponses aux jeunes peuvent être “ trash ” : il faut libérer de la place, il faut que les jeunes s'en aillent, etc. (...)

(...) Ce que j'explique, dans les parcours de ces enfants-là, ce qu'il se passe globalement, quand ils sont petits, placés en foyer ou en familles d'accueil, rapidement l'institution prend une place, à la fois pratique et à la fois une place qui relève... d'un inconscient dans la tête du jeune. C'est à dire que l'histoire de l'ASE est toujours là, j'ai appelé ça dans mon mémoire “l'omniprésence de l'ASE”. C'est-à-dire une institution qui protège. Au bout d'un moment, les enfants s'habituent à vivre avec cette institution qui est tout le temps là et qui représente un peu la mère symbolique qui protège. (...) Il y a une espèce de stigmatisation qui s'installe en référence à l'ASE, le stigmate de l'enfant placé. (...) Mais comment faire autrement? Parce que juridiquement, ils sont responsables donc pour n'importe quel acte usuel de la vie courante, tout passe par l'ASE. Le revers de la médaille c'est lorsque tout s'arrête administrativement, psychologiquement c'est difficile (...).

(...) Avec les étudiants, oui, je m'appuie beaucoup sur cela. La recherche est tombée à point nommé dans mon parcours à l'Ireis. Quand je suis arrivé formateur, je m'appuyais beaucoup sur mes expériences professionnelles finalement. Et ce regard avec le terrain, le croisement entre la théorie et la pratique, c'était facile de le mailler. Quand tu es jeune formateur, tu sors tout juste du terrain, tu as les exemples qui viennent tout de suite sauf qu'au bout d'un certain temps, ces exemples s'essouffent et sont moins d'actualité, parce que les publics changent, etc. Et la recherche est venue me réactualiser, me remettre dans le bain (...). J'ai perçu, dans le regard des étudiants, leur appréciations de mes prestations, une forme de plus-value. Beaucoup d'étudiants me demandent mon mémoire, ils sont souvent intéressés lorsque j'aborde ce sujet là. J'essaye dès que j'en ai l'occasion en petits groupes, en SIC, etc. J'essaye de leur parler de ça autant sur le fond que sur la forme, en terme de méthode d'enquête, de techniques d'entretien, mais aussi la capacité de réflexion et d'analyse. Je trouve que c'est un sacré vivier d'information. Et cela m'a donné une autre place je trouve. J'ai pris une autre place auprès des étudiants.

(...) Auprès des collègues? C'est partagé... Il y a deux profils. Il y a ceux qui ne sont pas au courant, qui ne savent pas sur quoi je travaille. Faut pas chercher plus loin, ça s'arrête comme ça... Mais c'est marrant, une fois qu'on peut discuter en aparté, il y a une espèce de curiosité qui s'installe et certains sont surpris de voir... la qualité de la recherche, de ce que cela peut produire et la place que tu peux prendre par rapport à cela, comment tu peux en parler. Et tout de suite, ils sont intéressés : « c'est dommage que tu ne nous en parle pas, que tu ne fasses pas une conférence dessus... ». Mais je leur dit : « il y a eu une conférence, il fallait venir ». Et beaucoup te diront : « oui, mais c'est dommage, je l'ai appris trop tard ou j'ai pas pu venir, je n'avais pas le temps... ». (...) Oui, c'était celle des Fogières qui s'est passé à l'Ireis.

Après, il y a le deuxième profil, c'est ceux qui savent sur quoi je travaille et qui sont très intéressé mais... Personne ne m'a demandé mon écrit. J'avais fait une intervention auprès des 3ème année, pour présenter la méthodologie de recherche, etc. Et certains formateurs m'avaient demandé de pouvoir assister à cette intervention. J'avais dit oui mais j'avoue que, quand j'ai fait mon intervention en amphithéâtre, j'ai j'ai fait mon truc, je suis parti mais je n'ai pas vérifié qui était là ou pas. Et je n'ai jamais eu de retour direct des formateurs par rapport à ça. J'ai eu des retours indirects de certains collègues par les étudiants, des formateurs qui ont parlé mon intervention dans les SIC par exemple.

(...) On avait organisé une journée sur les jeunes majeurs avec des intervenants extérieurs. D.M. était intervenue avec moi, c'était il y a deux ans. On avait fait une journée sur les jeunes majeurs avec les 3e année, dans le cadre du module "Enjeux et perspectives". J'en avais parlé avec A. en lui disant que ce serait dommage de perdre ça... Elle m'a dit qu'il lui restait un créneau pour le faire. (...) Donc on a fait cette intervention là, il y avait M.P et une collègue à lui, une psychologue. Ils sont venus présenter le travail de l'unité jeune majeur du Prado. Il y a une autre personne qui est intervenue, elle bossait dans un autre service avec les jeunes majeurs et elle a fait un Master 2 là-dessus. D. est intervenue pour parler des jeunes majeurs, mais plus sur le versant mineurs isolés étrangers. Et puis moi, pour tout ce qui était le contexte juridique des jeunes majeurs, avec des témoignages, etc. On avait construit la

journée comme ça, on était en binôme et il y avait un qui intervenait pendant que l'autre faisait le discutant et ensuite on inversait.

(...) Oui, les gens étaient à fond ! Ce qui est un peu dommage, c'est que cela arrive seulement en 3ème année. Beaucoup d'étudiants nous ont dit « c'est dommage ». Beaucoup travaillent avec les jeunes et ça arrive qu'en 3ème année. Et cette journée on l'a jamais reconduite, on nous a jamais demandé de la refaire.

(Question de projet de publication) Oui. Mais je ne sais pas du tout, enfin... J'ai beaucoup de mal à savoir quelle valeur a cet article en fait... (...) Ce serait intéressant, c'est des choses sur lesquelles en terme de perspectives... C'est là-dessus qu'il faut que j'avance un peu plus. Il faut que j'écrive plus sur ce sujet là, il faut que je communique plus sur ce que je fais, partager mes réflexions. C'est plutôt ça. *(Poursuite d'études?)* C'est sûr que lorsque tu es dans une recherche pure et dure, l'idée de faire une thèse, c'est tentant... Ça titille un peu. On se dit « pourquoi pas ? Pourquoi ne pas se lancer ? ». Mais après, il faut trouver le temps, les financements, tout ça. Moi, j'ai vécu le fait de faire la formation en travaillant à côté, c'est énorme, c'est vraiment lourd. Là, j'arrive en fin de DEIS et le temps que j'y ai passé... Je me dis que j'aurais mieux fait de faire une thèse!

(Question de la gestion du temps de travail) Et quand bien même, je suis toujours en débord. Actuellement, je suis à plus de 100 heures en trop. Mais en fait c'est tout le temps. L'année dernière, c'était 150 heures! C'est tout le temps, tout le temps... A. a dû reporter 200 heures de l'année dernière, il faudrait que je vérifie mais c'est un chiffre énorme. Et comme c'est lié au forfait, ça veut dire qu'en temps réel, c'est pas la même chose. Et puis il y a tout ce que l'on fait et que l'on ne dit pas où que l'on ne compte pas.

(...) Quand tu fais un travail de recherche, à la fois tu prends du plaisir à écrire parce que tu es content de restituer ce que tu as compris. Mais la difficulté, c'est l'exigence que l'on se donne. Parfois, je me mets la barre trop haute. L'exigence d'avoir bien compris, bien perçu et de réfléchir à chaque terme, à construire des phrases, dans l'enchaînement des idées... Il faut qu'il y ait une logique, ça aussi c'est un effort, une rigueur du travail de Master. Il y a une exigence lourde dans le sens où cela demande beaucoup d'investissement. Maintenant, quand je relis le travail que j'ai fait, je me dis finalement que c'est quand même pas mal. Mais, quand j'étais en train de l'écrire, quand je le faisais, c'était beaucoup plus compliqué. Je doutais beaucoup, c'est lié à ma personnalité aussi mais... Je me disais « c'est à peu près ça mais je n'ai plus le temps, il faut que j'avance ». J'avais besoin de travailler et retravailler encore. Un peu comme les écrivains qui vont mettre six mois pour écrire une page et qui ont besoin de reprendre chaque mot, chaque terme... Si j'avais ce temps là, oui. Mais malheureusement, on ne l'a pas. C'est en ce sens-là qu'il y a une frustration par rapport au temps, dans les délais que l'on se donne. Il y a des parties où je me souviens à la fin, si c'était à refaire, j'aurais fait mieux, j'aurais fait plus (...). Je pense que ce que j'ai apprécié dans cette écriture, c'est de prendre le temps de se poser sur un objet et de se donner à plein dans sa réflexion, essayer de comprendre, sortir des sentiers battus, essayer de comprendre ce qu'il se cache, ce qu'il faut mettre à jour, ce que l'on peut mettre à nu dans la compréhension de certains phénomènes.

C'est difficile mais c'est super riche. Mais cela reste difficile à repérer. Quand je relis mon mémoire, je me dis en fait que c'est super simple ce que j'ai écrit. Mais en fait, écrire cela, c'est ce qu'il y a de plus dur... Parce que j'en ai chié quand même pour l'écrire ! J'y ai passé du temps. Quand je dis passer du temps, c'est que j'avais besoin de temps pour penser. Et puis je trouve que, comme tout travail de recherche, ce qui est important, c'est d'écrire, de réécrire et de réécrire. C'est là que ça prend vraiment sens parce que tu l'as pensé. Souvent il y a un écart entre ton premier jet et ce que tu écris après mais ça permet de déplier sa pensée et de donner de l'épaisseur au contenu. Et pour donner cette épaisseur, les apports théoriques, la lecture, c'est important. Il y a des choses qui m'ont sauté aux yeux et je me suis dit « mince, finalement... ». Ou encore, découvrir des auteurs que je ne connaissais pas du tout, comme Vincent De Gaulejac, ce qu'il a écrit sur la scène psychique et la scène sociale... Il y a quelque chose de très percutant. Et ces éclairages là sont très précieux pour comprendre. Goffman par exemple, on parle du stigmaté mais on le connaît comme ça... Quand tu rentres dans le détail, tu comprends la profondeur de ce qu'il a pu écrire, la complexité de ce qu'il a repéré et tu rentres là-dedans. (...) Par exemple la stigmatisation de l'enfant placé, ça c'est fort ! Et je me demande encore... Il faut le poser, il faut le défendre car tu ne peux pas le poser comme ça et parler du processus de stigmatisation comme ça. Ça se construit dans le temps et à travers les témoignages, c'est ce que j'ai essayé de faire ressortir et je me suis inscrit complètement là-dedans. (...) Il a fallu que je l'intériorise pour le maîtriser et ensuite le restituer. Et ça, c'est un sacré travail. Si j'ai pu repérer ça dans les entretiens, je me dis que c'est bien mais il faut aussi le partager. (...) Ça m'a fait penser au bouquin de Pascal Pichon ("S'en sortir" co-écrit avec Thierry Torche). Je dis ça avec beaucoup d'humilité mais ce c'est ce chemin-là que je voulais prendre. J'en avais changé avec D. et quand j'ai lu ce bouquin et aussi son article sur "Léon Le Routard"... Quand tu lis ça, tu vois, tu n'as pas besoin d'en dire plus. Et je voulais, j'espérais que ce soit ça qui transparaisse de mes écrits.

(...) Ce que je ne voulais surtout pas, c'est d'un mémoire technique, je ne voulais pas que mon mémoire soit un mémoire technique. Je voulais qu'il y ait de la profondeur. J'ai trop lu trop de rapports, de choses... Les gens sont où ? C'est pauvre. Parfois tu as de belles idées quand même mais c'est à 100 000 lieux de la vérité de ce que rencontrent les gens. Tu prends la « garantie jeune » par exemple: c'était une bonne idée au départ, on consacre des moyens sur une année mais par rapport au public cible... Quand tu regardes dans les terminologies, ceux qui sont touchés ne sont pas ceux à qui était adressé ce dispositif. Il y a des choses qui au départ relèvent des bonnes intentions mais au final, ça fait un flop (...). On parle de dispositif et ce que j'avais perçu, ces jeunes viennent avec leurs vies, leurs vécus et en face, on leur parle de dispositif, il y a un truc qui colle pas.

(Question de la valorisation du discours des enquêtés) C'est un débat qu'on a eu justement durant la conférence avec les Fogieres à l'Ireis, certains professionnels de la MECS ont pu me dire : « oui, mais ces enfants-là ont droit à l'oubli, ils ont droit d'être oublié... ». Et pour en avoir discuté avec certains jeunes dans le cadre de mon enquête, je m'aperçois que ce n'est pas forcément le cas. L'un d'entre eux a pu me dire : « moi j'espère une chose, c'est qu'ils se souviennent de moi, parce que ce que l'on a vécu ensemble des choses importantes, ce n'est pas rien, ce n'est pas une parenthèse ». J'insiste sur cette notion de parenthèse car beaucoup

de professionnels peuvent parfois dire que « ce n'est qu'un passage dans notre vie professionnelle, ces jeunes, il ne faut pas s'y attacher, c'est une parenthèse ». Mais il y a quelque chose de paradoxal, comment faire confiance si cela ne constitue qu'une parenthèse? Ce n'est pas une parenthèse, les jeunes peuvent te dire « ma vie, ce n'est pas une parenthèse, c'est ma vie et cela fait partie des moments de ma vie, qui je suis finalement s'ils ne se souviennent pas de moi ? ». Quand les jeunes croisent un ancien éducateur, la première chose qu'ils font, c'est se remémorer des souvenirs avec l'éducateur : « tiens, tu te souviens quand tu m'avais dit ça... Ou quand on a fait ça ? ». C'est continuer à exister. (...) On est dans des rapports humains et les politiques, en haut, c'est quelque chose qui leur devient de moins en moins entendable, cette question des rapports humains.

(...) Les jeunes ont pu me remercier d'avoir pris ce temps-là avec eux, d'avoir pris le temps de les écouter, d'écouter leurs histoires et de montrer en quoi leur histoire était singulière et qu'elle pouvait aussi nous aider à comprendre la société. Parmi les jeunes que j'ai pu interviewer, il y en a un, aujourd'hui il est entraîneur d'un grand club de rugby... Je ne te dirai pas lequel... (*il rit*) Parce que personne ne sait qu'il vient de l'ASE. Il m'avait expliqué comment il s'est reconstruit. (...) Il explique qu'il a appris à vivre avec ça, à vivre avec cette étiquette là, qu'elle pouvait ouvrir des portes mais aussi jouer des tours. C'est pour ça que je parle de stigmaté, ça c'est propre au stigmaté, il est là que tu le veuilles ou non. C'est présent dans le regard de l'autre. (...) Il y a des bouts de témoignages que je n'ai pas mis dans le mémoire, mais c'est hallucinant ce qu'ils te racontent parfois. A l'école par exemple, ce qu'ils vivent à l'école, c'est dingue ! Et les choix qu'ils font, les stratégies qu'ils adoptent pour se protéger... Il y en a un qui m'a expliqué que les jeunes du foyer se mettaient toujours au fond de la classe. Pour les autres élèves, c'était normal, pour les profs, c'était normal, les gens du foyer devaient se mettre au fond de la classe. C'est un état de fait, c'est comme ça. Le stigmaté est entériné, celui qui est bon et bien, il ne peut pas être bon, parce qu'il est du foyer. Une autre expliquait qu'elle ne voulait surtout pas qu'on la voit comme la fille du foyer. Elle a tout fait pour ne pas que ça se sache. Et une fois, une de ces profs qui savait qu'elle était du foyer, mais les autres ne le savaient pas, en plein cours, cette prof dit à la jeune : « tiens, vu que vous êtes du même foyer et que untel est absent, tu lui donnera ces documents », en parlant d'un autre jeune du foyer. En quatre secondes, elle a tué trois ans d'efforts. Et tous les autres ne savaient pas et se sont tournés vers elle en lui disant « Mais, tu es au foyer ? ». Elle est donc allée voir la prof, en lui disant : « de quel droit ? ». Et la prof lui a répondu : « tu n'as pas avoir honte, tu es du foyer, tu es du foyer, ce n'est pas grave ». Sauf que lorsque que l'on a quatorze, quinze ans, que l'on est en pleine recherche d'identité, c'est violent. Elle expliquait qu'elle avait tout fait pour avoir des copines qui ne soient pas du foyer (...). Elle explique qu'elle en voulait beaucoup à cette prof parce que après, tout l'établissement était au courant, tout le monde savait qu'elle était du foyer et qu'elle avait tout fait pour le cacher. C'est elle qui explique aussi, quand elle rencontrait quelqu'un, la difficulté qu'elle avait à dire « je suis ou je ne suis pas de l'ASE ». Est-ce qu'on peut raconter qui on est ? Et elle explique dans quelle difficulté elle a pu se retrouver quand elle a commencé avoir une vie amoureuse et rencontrer des garçons. Sa plus grande peur, c'était que son copain lui dise « je vais te présenter à mes parents ». Elle avait peur qu'on lui pose des questions sur sa propre famille (...). Du coup, lorsque cela devenait trop sérieux elle arrêta, quitte à rompre sa relation

amoureuse. Elle savait qu'il y avait toujours un avant et un après. Elle avait repéré les attitudes des gens entre ceux qui sont super emmerdés, qui ne savent plus quoi dire... Soit ceux qui sont dans la pitié. Entre celui qui ne dit rien, celui qui va dire une connerie et celui qui fait de la surenchère parce qu'il a pitié... C'est pour ça que je parle de stigmat parce qu'on est en plein dedans (...). Pendant la conférence, c'était drôle de voir tous les anciens de l'Adepape⁴² qui étaient regroupés. Tu te regroupes avec tes pairs, ceux qui sont comme toi... C'est ce que Goffman explique, les mouvements de ces parcours entre le déni et le fait d'apprendre à vivre avec et le besoin finalement de se rassembler pour transmettre à d'autres afin de les aider.

(...) Pour finir avec cette jeune, j'ai pas pu la rencontrer. Elle était à Paris, on a fait un entretien par téléphone. Et c'est impressionnant par téléphone, tout ce qu'elle a pu me raconter. J'imaginais vraiment quelqu'un, j'arrivais à voir quelqu'un quand elle me racontait son histoire. Je n'arrivais pas à mettre un visage mais j'arrivais à imaginer quelqu'un... Ils ont vraiment une propension à raconter, c'est phénoménal! Et dans le détail de leur vie, rien à voir avec du voyeurisme, ils ont le souci de te faire comprendre. C'était assez fort et je pense que la force de mes récits, elle vient de là, c'est-à-dire la capacité qu'ils ont eu à me faire comprendre cette puissance là. J'ai voulu la restituer, dans le choix de l'écriture aussi, essayer d'amener tout ça.

(Question de l'écriture du mémoire, de l'article...) Oui, j'écris chez moi, tôt le matin. Je suis plutôt du matin pour écrire. Bien sûr, sur la fin, j'écrivais le matin, la journée, le soir, c'était un peu non stop. Mais cela m'arrivait souvent de me lever à 5h du matin pour écrire. (...) J'écris beaucoup de façon manuscrite et après je tape. Mais par contre, il y a un truc qui m'a beaucoup servi que j'ai gardé de l'époque où j'ai fait mes études de géographie ou même pendant la recherche avec le Québec. Toute la codification des entretiens, d'arriver à les couper, les ordonner, etc. Faire des mémos de ces entretiens, ça m'a beaucoup servi, je m'en rends compte aujourd'hui. (...) Et cela m'a permis d'identifier des parties d'entretien qui étaient cruciales et pour lesquelles il ne fallait pas que je passe à côté (...) Quand j'avais des idées, je les écrivais, je prenais le temps de les développer. Et dans mon carnet de terrain, j'en ai deux trois à la maison, je notais tout dessus (...).

(...) Oui, c'est tout ce que j'ai gardé de l'université et que j'ai réutilisé là. Et ce que j'ai pu aussi développer pendant la recherche avec le Québec. Discuter avec des sociologues, ça m'a fait du bien. Avec les Québécois c'était riche ! J'ai essayé de comprendre pourquoi ils étaient autant à cheval sur certaines choses. Comme je ne suis pas sociologue, je ne comprenais pas toujours cette rigueur et en fait j'ai compris là-bas mais ici aussi, l'importance de cette rigueur. C'est ce qui donne la scientificité, de bien comprendre, de croiser, de revisiter les grilles de codification (...). Je pense que la recherche peut servir à ça... On peut nous reprocher de ne plus être sur le terrain mais l'avantage de la recherche peut avoir cette force là, pour irriguer autrement les contenus de formation, pour le terrain et pour la formation, pour moi il y a un double bénéfice à fonctionner comme ça. En tout cas, c'est dans ça que je m'inscris aujourd'hui. Je ne peux plus envisager de travailler sans cette double casquette.

ANNEXE 7 - ARTICLE MARGUERITE

« HISTOIRES D'ADOLESCENTES PLACÉES... DES RENCONTRES AVEC L'ERRANCE »

Au cours de mon parcours professionnel en tant qu'éducatrice spécialisée, en Maison d'enfants à caractère social (MECS) ou dans un Service d'accueil et d'orientation (SAO), dans le cadre de placement au titre de la protection de l'enfance (en référence à l'article 375 du Code civil de l'enfance en danger), j'ai rencontré des adolescentes à l'approche de leur majorité en grande souffrance, avec des parcours institutionnels parfois chaotiques faits de ruptures successives. Cette période sensible de l'adolescence, en quête de leur identité, une période de transition de l'enfance à l'âge adulte, peut devenir un « cauchemar » pour ces adolescentes placées, dans lequel elles parviennent très difficilement à trouver une issue.

Par définition, cette phase d'errance vécue à l'adolescence, d'entre-deux, de chemin initiatique à l'âge adulte, peut devenir souffrance, synonymes de passage à l'acte et de mises en danger importantes. Chacune a pu l'exprimer de manière différente, mais parce ce que chaque parcours est unique. Au travers de rencontres, de ma place d'éducatrice, avec Élodie 17 ans, Cynthia 14 ans et Lucie 17 ans¹, je vais tenter de dégager des éléments de compréhension, autour de la question de la souffrance de l'errance, de l'errance de fuite et l'errance institutionnelle.

D'une souffrance de l'errance, expression d'un mal-être adolescent

Tout d'abord, il convient de définir le terme d'errance qui, pour décrire des conduites à risques, n'a pas toujours revêtu cet aspect péjoratif et pathologique. Du Ve au XIIe siècle, le terme « errer » désignait uniquement le fait « d'aller ça et là », « marcher à l'aventure », déambuler ou « faire fausse route », « vagabonder », « se tromper ». De nos jours, l'errance des adolescents s'apparente davantage à une tentative d'inventer un autre espace, avec d'autres règles de déplacement, avec la notion de désorientation, d'égarement du corps et de l'âme. Reprenant la théorie de « *toxicomanie sans objet* » d'Otto Fénichel (1974) un psychanalyste autrichien, Philippe Gutton psychanalyste évoque l'errance sous l'angle d'une conduite addictive : « *errer pour rien, le plaisir d'errer à vide* » (Gutton et Slama, 1994, p. 59). Ces adolescents « consomment » la route par ces fugues répétées. Telles des âmes en peine, ils errent pour fuir leurs pensées intérieures les plus profondes et peuvent traduire une volonté de disparaître de soi. Comme le souligne David Le Breton, « *leur Moi leur est*

1 Par souci d'anonymat, les prénoms ont été modifiés.

insupportable, l'indifférence de la rue est le seul lieu où habiter à travers un agir sans repos » (2008, p. 845).

Pour ces adolescentes placées en foyer (plus communément appelée les Maisons d'enfants à caractère social), fragilisées psychologiquement par une histoire semée souvent de vides (en terme de carences affectives), de ruptures (placements dans différents foyers ou familles d'accueil) ou de traumatismes (abus sexuels, incestes, deuils ou secrets de famille) qui n'ont pas pu être élaborés, le recours à des conduites à risque ou des passages à l'acte (comportements violents, scarifications, troubles de conduite alimentaire, fugues, dépression) devient une échappatoire nécessaire. Dans l'incapacité de verbaliser leur souffrance et penser l'événement traumatique, le passage à l'acte par des réactions immédiates agit telle une décharge émotionnelle.

Élodie a 17 ans lorsque je la rencontre sur la MECS (accueillant 12 adolescentes âgées entre 14 et 18 ans). L'adolescente est confiée aux services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) depuis qu'elle a 2 ans. Accueillie en famille d'accueil jusqu'à ses 13 ans, elle est ensuite orientée en MECS (accueillie les temps des week-ends et des vacances scolaires), tout en suivant une scolarité en Institut médico éducatif (IME) avec un internat semaine. L'adolescente présente une déficience intellectuelle légère. Le changement de structure est motivé afin qu'Élodie puisse se rapprocher de l'IME et du lieu d'habitation de son père. Au sein du groupe d'adolescentes, Élodie a du mal à trouver sa place. Il lui apparaît difficile de suivre et de participer pleinement aux échanges avec les autres jeunes filles accueillies sur la MECS. Rapidement, Élodie s'isole et est mise à l'écart du groupe, devenant le mauvais objet. L'adolescente tente de trouver sa place, mais au regard de ses difficultés et ses maladroits successives, l'isolement est renforcé. Elle est aussi régulièrement malmenée physiquement par les autres jeunes filles. À cet élément, s'ajoute un parcours de vie difficile, où Élodie se montre tiraillée, à l'approche aussi de sa majorité, par le souhait de retourner vivre chez son père, qu'elle voit à raison d'un samedi tous les quinze jours, et une colère à l'égard de sa mère. Un terrible secret de famille hante la jeune fille : la mort de son petit frère alors qu'elle était âgée de 4 ans, pour lequel sa mère a été reconnue coupable pour mauvais traitements, écartant le motif d'homicide involontaire. Les rencontres avec sa mère sont réglementées dans le cadre de visites médiatisées, organisées par les services de l'ASE. Néanmoins, Élodie communique avec sa mère via son téléphone portable. Les échanges sont parfois virulents et par les traces laissées de ces SMS, les blessures et souffrances chez l'adolescente sont ravivées par le rejet massif exprimé par sa mère. Élodie a connu un parcours institutionnel jonché de ruptures et de placements successifs. Ces « phénomènes de brisure », en référence aux travaux de Michel Lemay (1979), ces liens rompus et saccadés, viennent amplifier la souffrance de ces enfants carencés placés, qui à l'adolescence peuvent prendre une envergure dramatique.

Au sein de la MECS, Élodie, en quête de réponse et face à un mal-être en effervescence, entre dans des conduites à risque de plus en plus inquiétantes. Elle fugue régulièrement du foyer et nous échappe peu à peu. Les durées d'absence se rallongent, jusqu'à pouvoir rester sans nouvelles de sa part pendant plus d'une semaine. Malgré ses absences, Élodie tient une place dans nos préoccupations. La fugue, qui peut revêtir un rite initiatique, peut par ses répétitions successives prendre la forme d'une conduite d'errance pathologique. Cette fuite, comme le souligne Philippe Gutton (1994), agit tel un mécanisme de défense, face à une pulsion débordante. C'est aussi une manière pour ces adolescents de conserver les signaux du passé, évitant tout investissement des objets actuels. Par la fugue, comme le souligne Florence Goldberg « l'adolescent espère aussi se fuir lui même, se fuir pour s'échapper se retrouver autrement, se refaire » (1994, p. 93). C'est en ce sens que la fugue s'apparente à une forme d'errance de fuite, pour échapper en toute hâte, de manière non délibérée, à quelqu'un ou quelque chose de menaçant. L'adolescent peut lui même se surprendre à fuguer en réponse à un instinct de survie, dans l'espoir de ne pas emmener avec lui ses fardeaux. Élodie, prise dans cette conduite erratique, cette fuite inévitable, ne peut plus se projeter vers un futur. L'adolescente se retrouve coincée face à ses démons du passé au sein duquel aucune issue n'est envisageable, telle une addiction, dans le sens où à un prime abord, le côté jouissif de la fugue lui procurait un semblant de liberté et d'évasion.

Ponctuellement, Élodie rentre au foyer, l'occasion de prendre une douche, prendre des affaires propres, pour repartir aussitôt. Élodie dort dehors, dans un parc de la municipalité. Elle est parfois en état d'ébriété et montre des signes marqués par l'épreuve de la rue. Un soir, alors que je travaille le week-end, Élodie appelle le foyer pour annoncer qu'elle a été victime d'un viol. Aussitôt, je me rends à l'endroit où nous nous sommes accordées avec Élodie, laissant ma collègue avec le reste du groupe. Élodie se montre désespérée, mais rapidement elle se perd dans ses propos, notamment lors de sa déposition dans les locaux de la police. Après une enquête via les caméras de la ville, en fonction de l'endroit précis où les faits se sont déroulés, Élodie se perd et face à son hésitation un doute sur la véracité de ses dires apparaît. Néanmoins, il nous (nous au sens de l'équipe éducative) apparaît essentiel de poursuivre un accompagnement à partir de cet événement, face à une adolescente qui nous échappait jusqu'alors (examen auprès de la médecine légale, service de prévention des risques de contamination du VIH [Virus de l'immunodéficience humaine]...). Malgré la lourdeur de ces démarches, pour le moins intrusives, Élodie n'est jamais revenue sur ses dires.

L'adolescente a-t-elle cherché par cet appel à l'aide, un soutien et une présence, auquel seul le foyer a répondu ? Tout se délite autour d'elle. Son père refuse catégoriquement de la voir et son petit ami, qui représentait une certaine permanence, s'éloigne. Au regard de sa majorité, date butoir de son placement, nous tentons d'accompagner Élodie vers un projet de formation professionnelle afin

qu'elle puisse, aussi à sa demande, bénéficier d'une protection jeune majeure. Néanmoins, les ruptures et les blessures trop profondes n'ont pas permis à Élodie de se saisir du cadre éducatif proposé par la MECS. Les liens se délitent à nouveau et pour la première fois, je vois une adolescente quitter le foyer, son baluchon sur le dos, laissant derrière elle tout le superflu. Élodie part en errance, au nom d'une revendication de la liberté, portant tout le poids de ses souffrances de l'enfance.

Certaines situations nous amènent à l'épreuve d'une terrible impuissance dans le cadre de l'exercice de nos fonctions d'éducateur spécialisé. Ces adolescentes, au parcours institutionnalisé parfois long et saccadé ne leur permettent pas ou très difficilement de se saisir de l'accompagnement éducatif. Le nombre de fugues en institution tient parfois une place inquiétante et conséquente. L'éducateur doit faire avec ces va-et-vient incessants, accepter d'être celui qui accueille, ouvre la porte, propose une présence, une écoute et non pas celui qui sanctionne ou tient un discours moralisateur. Je ne dis pas que cette posture est à proscrire. J'ai tenu cette place d'éducatrice « cadrante » au retour de fugue de certaines adolescentes. Certaines en avaient d'ailleurs besoin inconsciemment. Néanmoins, il a fallu que j'accepte parfois de décaler ma posture afin que ces adolescentes « en errance » qui nous échappent totalement, puissent à nouveau accepter la perche que je pouvais leurs tendre. Accepter que l'autre refuse tout lien peut nous mettre à mal en tant qu'éducateur. Face à la mission qui nous importe, à savoir la protection de l'enfance en MECS, devenir le témoin du mal-être de ces adolescentes, sans pouvoir agir, peut plonger l'éducateur dans un sentiment d'échec, d'inutilité. Pris dans des sentiments de révolte (au regard des conduites à risque) et d'empathie (au regard de leur parcours de vie), ces deux forces s'opposent, donnant lieu à un conflit dans lequel l'éducateur se trouve tiraillé. C'est en ce sens que Sigmund Freud (2002) parle du métier d'éducateur comme métier de l'« impossible ». Les enjeux de la relation deviennent complexes et par cet accompagnement, l'éducateur cherche à se frayer un chemin vers l'autre, vers des sentiers non balisés, tel un « passeur », pour citer Joseph Rouzel (2000). « Porter », accompagner ces adolescentes (au sens winnicottien du terme), en leur offrant un étayage, une présence a pu se révéler de véritables épreuves de force. J'ai eu l'impression de déployer une énergie démesurée, pour tenter de raccrocher ces adolescentes en errance. En contrepartie, par ces refus répétés, j'ai pu me sentir littéralement désarmée, ne sachant plus comment m'y prendre dans la relation, tel un artisan qui n'aurait plus ses outils ! Les propos de Philippe Gutton font ainsi écho à ma pratique, à savoir que « l'adolescent se sépare d'autant plus difficilement qu'il est plus fragile » (1994, p. 102). Accompagner ces adolescents écorchés vifs demandent aux éducateurs une résistance à toute épreuve, pour tenir bon et ne pas « s'effondrer » avec eux dans leurs dérives, nous amenant à ce sentiment d'échec.

Au sein de ma pratique en SAO, j'ai rencontré d'autres adolescentes pour qui cette question de l'errance portait une autre signification, au delà de la simple expression d'un mal-être lié à un vécu traumatique, remanié durant cette période charnière de l'adolescence.

D'une errance de fuite vers un accompagnement éducatif, pour une relation d'aide

Les jeunes filles que j'ai pu rencontrer dans le cadre du SAO arrivent le plus souvent dans un contexte d'urgence, à la demande du procureur de la République sur Ordonnance de placement provisoire (OPP) ou du Juge des enfants. La mission de ce service a pour but, à travers un accueil à moyen court terme de trois à six mois, de pouvoir établir une observation, une évaluation, au regard des difficultés repérées, afin de proposer une orientation adaptée à l'adolescente et sa famille. Dans un tel contexte d'urgence, certaines jeunes filles peuvent se montrer réfractaires à tout accompagnement. Elles refusent tout lien et fuient l'équipe éducative, s'exprimant par différents passages à l'acte, tels que la fugue, le conflit ou autre mise en danger.

Lorsque Cynthia arrive au SAO, elle a 14 ans. Cette adolescente était placée depuis l'âge de 6 ans en famille d'accueil. Suite au décès de sa mère (d'un cancer), la jeune fille vit avec son père. Ce dernier refait sa vie, sa compagne a deux enfants d'une première union. Ils quittent le département et Cynthia ne voit plus sa famille maternelle. Rapidement, la situation familiale se délite. Les enfants se montrent livrés à eux-mêmes, Cynthia au sein de cette famille recomposée ne trouve pas sa place. Le père est souvent alcoolisé. À la suite d'un signalement par l'Inspection académique, la jeune fille se retrouve placée en famille d'accueil. Jusqu'à ses 14 ans, Cynthia a vécu dans cette famille, où des tensions et conflits de plus en plus prégnants apparaissent, à tel point qu'un terme est mis au placement. L'arrivée à l'adolescence fait état d'un bouleversement considérable pour la jeune fille. Cynthia ne voit plus son père. Elle se retrouve donc seule et isolée. Avant d'arriver au SAO, l'adolescente fait un bref passage en MECS qui demande l'arrêt du placement face à une recrudescence de passage à l'acte. Elle arrive ainsi au SAO dans un contexte anaclitique.

Cette adolescente se montre particulièrement revendicatrice et agressive à l'égard des éducateurs. Elle semble se protéger, comme si accepter à nouveau de se lier à quelqu'un signifiait souffrir. Elle affirme ne compter que sur elle-même et n'attend rien de nous. Paradoxalement, elle reste au SAO, sort la journée, mais rentre avec plus ou moins de retard. Au fil des semaines passées au SAO, à force de patience, Cynthia accepte la relation, l'échange avec nous. Finalement, cette adolescente cache une profonde avidité « d'amour et d'affection ». Un lien privilégié avec les femmes de l'équipe apparaît plus particulièrement, en référence très probablement à une figure maternelle. Progressivement, cette jeune fille qui refusait tout accompagnement et toutes perspectives de notre part accepte de se reposer sur nous. Cet étayage qui se met en place au fil du temps permet à

Cynthia de se remobiliser dans sa scolarité. Elle accepte de retourner au collège et commence à se projeter vers un futur, avec des projets de formation. Par cet accompagnement éducatif, elle déverse peu à peu ses souffrances et partage avec nous un petit bout de sa vie. Cette jeune fille, qui n'a comme lieu d'accueil que le SAO, (puisque'il n'y a pas de retours en famille envisageables) n'a pas d'autres choix finalement que de s'installer !

Or, comme j'ai pu le préciser, le SAO n'a pas pour vocation d'accueillir à long terme les adolescentes. Nous représentons un tremplin, une étape de transition qui paradoxalement, pour ces jeunes filles accueillies, doivent accepter de se poser pour envisager un départ/une orientation proche. Cynthia est restée presque neuf mois sur la structure, le temps de trouver une orientation qui pourrait lui convenir. Finalement, une porte s'ouvre et la question de la séparation et des « au revoir » se révèle une épreuve terrible pour cette jeune fille, elle qui refusait à tout prix de « s'allier, d'aimer » à nouveau, au risque de souffrir encore une fois. Malgré le fait que nous avons préparé avec Cynthia cette orientation, le jour du départ fut cinglant pour ma collègue éducatrice. Ce n'est qu'une fois le moment de quitter la structure, laissant Cynthia en lieu inconnu avec ses valises, que la jeune fille s'empresse de dégonfler les roues du véhicule de service, reprochant à ma collègue de « l'abandonner » à chaudes larmes. Ces abandons successifs se répètent à nouveau et deviennent insupportables pour la jeune fille. Si la vie est constituée de ruptures successives, pour ces enfants carencés, en référence aux travaux de Michel Lemay (1979), cela prend une tout autre ampleur. Notre mission d'éducateur de structure doit permettre à ces adolescentes d'accepter plus favorablement ces étapes de transition par l'accompagnement et l'aide que nous pouvons proposer. Comme le précise Philippe Gaberan, « *la finalité de la relation éducative n'est pas de normaliser la personne, de la guérir ou de réparer un préjudice. Elle est de l'aider à devenir actrice de sa vie en favorisant le passage du vivre à l'exister* » (2007, p. 139). Il s'agit ainsi pour l'éducateur de renoncer à une position de toute puissance, d'une dévotion totale à l'autre, en acceptant les limites auxquelles peuvent nous confronter certains adolescents plus particulièrement. Ceci prend du temps et parfois les placements successifs ne favorisent pas ces étapes de transition-rupture pour ces enfants en souffrance. Ces ruptures successives peuvent avoir, dans certaines situations, des conséquences dramatiques pour ces enfants-adolescents, « ballottés » de structure en structure où la question du rejet se rejoue perpétuellement.

De l'errance institutionnelle

Lucie arrive au SAO dans le cadre d'un primo placement à 17 ans. Elle est suivie depuis plus de trois ans dans le cadre d'une mesure d'Aide éducative en milieu ouvert (AEMO), ordonnée par le Juge des enfants. Lucie vit avec sa mère et sa petite sœur de 7 ans. Les parents de l'adolescente sont

séparés depuis plusieurs années. Lucie aimerait voir son père plus régulièrement, mais sa mère refuse. Durant cette période adolescente, Lucie ne se laisse plus faire, revendique son droit à aller voir son père. La mesure d'AEMO a pour objectif de faire tiers dans cette situation et de remettre chaque parent à sa place, laissant un espace de parole pour Lucie. Néanmoins, la mesure parvient très difficilement à remplir ces objectifs. Lucie exprime son mal-être à travers des passages à l'acte de plus en plus récurrents. Elle fugue du domicile maternel, traîne avec des jeunes majeurs et consomme du cannabis. Lucie ne se rend plus régulièrement en cours. Au regard de ces éléments, une demande de placement, validée par le juge pour enfants, est prononcée.

Lucie intègre donc le SAO dans ces conditions. Au sein du groupe d'adolescentes, Lucie ne trouve pas sa place. Tout comme Élodie, elle est stigmatisée, par le fait d'être scolarisée dans un dispositif ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire en collège pour des élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes). De nombreux conflits éclatent entre Lucie et les autres jeunes filles. Au bout du premier mois de placement, il est proposé à l'adolescente d'intégrer une autre structure de type SAO, qui accueille un groupe plus restreint transversal, accueillant six enfants âgés entre 6 et 18 ans. Qui plus est, l'intégration dans cette structure limitera les trajets scolaires longs et fastidieux. *A contrario*, Lucie va se retrouver à proximité du domicile maternel et de son réseau. Après une première période d'adaptation, très rapidement, l'accompagnement éducatif avec l'adolescente ne parvient pas à se mettre en place. L'adolescente refuse tout accompagnement, fugue régulièrement de la structure et se montre de plus en plus agressive à l'égard de l'équipe éducative (elle menacera même un éducateur au couteau). Finalement, la question d'un nouvel éloignement va se poser, afin de permettre à l'adolescente d'investir les « objets actuels », à savoir penser un projet de formation professionnel au regard d'une majorité proche.

Nous tentons d'explorer différentes pistes d'orientation avec l'adolescente, qui se montre plutôt « exigeante » : obtenir un appartement et vivre sa vie librement tout en obtenant l'aide de l'ASE. Autant dire que cela s'avérerait un véritable parcours du combattant. Finalement, une perspective s'ouvre vers un lieu de vie, qui travaille la question de l'autonomie via des logements individuels en « *mobile-home* » et de la formation professionnelle. Progressivement, le conflit qui anime Lucie à notre égard de par la fonction que nous représentons (une mission de protection de l'enfance via le placement) tend à s'atténuer. L'adolescente se montre plutôt réceptive et demande même cet éloignement du domicile maternel. Suite à une concertation avec les services de l'ASE et un accord de principe quant à notre proposition d'orientation, une visite de structure s'effectue, à la suite de quoi Lucie donne un avis favorable. Il est à préciser que ce type de structure se situe hors du département dont dépend Lucie. Les démarches administratives s'enclenchent et le jour où nous

conduisons Lucie à son nouveau lieu de placement, tout s'effondre. Sous prétexte d'un placement hors département et de crainte de ne pas être « rémunérée », la structure annule l'accueil de Lucie. Autant dire que cette réponse fût cinglante, tant pour l'équipe et surtout pour l'adolescente, qui finalement va finir par nous échapper littéralement. Le « peu de confiance », comme elle le disait, qu'elle a pu nous attribuer, a été anéanti tel un château de cartes. Ce qui est le plus dramatique, c'est les conséquences lourdes de cette gestion administrative dans une logique financière (usager = prix de journée) pour l'adolescente. Sous quel nom pouvons-nous encore parler de protection de l'enfance ? Dans quelles dérives avons-nous conduit cette adolescente, une dérive pour laquelle nous tenons une importante responsabilité ? En effet, les orientations successives, les placements, les ruptures-séparations répétées ou non (car des premiers placements en structure peuvent se révéler dans certaines situations malheureusement dévastateurs) peuvent conduire ces mineurs placés, et plus particulièrement les adolescents (à une période sensible à tous changements), à des conduites d'errance, voire des conduites à risque. Au nom d'une protection, n'amenons-nous parfois pas certains mineurs à se mettre davantage en danger ? La question d'un placement et de la séparation d'un mineur avec son milieu familial peut effectivement être lourde de conséquences et il nous faut faire preuve de vigilance quant à ces orientations au nom de l'intérêt de l'enfant. L'éducateur doit œuvrer entre des perspectives éducatives, en terme de projection et d'idéal, et la réalité du mineur et sa famille.

À travers les trois situations proposées, nous pouvons constater à quel point cette question de l'errance peut se révéler complexe. Plusieurs pistes de compréhension peuvent être considérées, d'une souffrance de l'errance dans laquelle certains adolescents peuvent s'enfermer face à un mal-être de plus en plus prégnant par des passages à l'acte récurrents (fugues) : d'une errance de fuite où la question de la relation serait à bannir au risque de réveiller des souffrances sous-jacentes, à une forme d'errance institutionnelle qui par des placements successifs conduisent certains adolescents à une mise à mal de leur devenir. Il convient ainsi aux éducateurs d'établissement auprès de ces publics, de prendre en considération tout un ensemble : du parcours de ces adolescents placés, du mal-être et la souffrance dans lesquelles ils se retrouvent enfermés ; aux logiques institutionnelles parmi lesquelles ils sont tributaires

ANNEXE 8 - ARTICLE FRANZ

« L'IMPORTANT N'EST PAS LA CHUTE, MAIS L'ATTERRISSAGE »¹

Ma réflexion sur la question des mineurs délinquants s'inscrit à partir d'une double posture : celle d'une expérience d'éducateur spécialisé auprès d'adolescents délinquants placés en institution puis de formateur en immersion durant plusieurs années en Centre Éducatif Renforcé. Mon approche se situe donc au carrefour de ce double regard, à la fois en tant que professionnel intervenant auprès de ces publics avec une connaissance des pratiques éducatives mais aussi à partir d'une démarche réflexive qui s'appuie sur des éclairages issus des sciences humaines.

Cette démarche m'a conduit à esquisser la complexité de ce phénomène grâce aux rencontres que j'ai pu faire avec ces adolescents et les personnels éducatifs et soignants qui les accompagnent au quotidien, tout en ayant le souci d'examiner ce que j'appellerai « les angles morts ». Délibérément, je prendrai quelques distances avec les discours très généralistes qui rendent, pour l'essentiel, les grandes évolutions sociales responsables des phénomènes observés au niveau des jeunes délinquants. Je m'attacherai par contre à rendre compte de quelques observations pour ensuite réaliser une lecture macro-sociologique de la mise en perspective des adolescents-délinquants et des modalités de leur « traitement ». Quelques hypothèses pourront alors contribuer à ouvrir d'autres perspectives.

Des adolescents-délinquants comme objet discursif

La lecture de plusieurs dizaines de dossiers de jeunes placés en CER (centre éducatif renforcé) sur plus de cinq années, permet de vérifier que les trajectoires de ces adolescents sont liées au caractère relativement aléatoire de leurs placements. En effet, c'est en reconstruisant le cheminement et les mutations des jeunes placés que nous avons pu avoir une meilleure intelligibilité de la situation et d'une population prise dans un schéma éducatif qui combine contrainte et « normalisation ». Bien que ces adolescents soient placés pour avoir commis des actes délictueux et relèvent donc du pénal des mineurs, il n'en demeure pas moins que leurs problématiques sont polymorphes avec une dimension « sociale » et psychologique, les deux étant souvent imbriquées. La plupart d'entre eux ont une histoire familiale chaotique avec des négligences et des violences familiales récurrentes. Pour autant, les jeunes qualifiés de délinquants recouvrent toute une gamme de comportements extrêmement divers combinés à des personnalités elles mêmes extrêmement diverses. Des éléments

¹ Expression de Hubert Koundé, La Haine (1995), écrit par Mathieu Kassovitz : « C'est l'histoire d'un homme qui tombe d'un immeuble de cinquante étages. Le mec, au fur et à mesure de sa chute se répète sans cesse pour se rassurer : jusqu'ici tout va bien, jusqu'ici tout va bien, jusqu'ici tout va bien. Mais l'important n'est pas la chute, c'est l'atterrissage. »

extraits de mon carnet de bord permettent d'éclairer ce ces derniers nous montrent à voir ou à questionner.

« Ils ont une capacité extraordinaire à détecter les failles, les limites et les résistances des personnels et de l'institution. Cependant, dans un contexte qui n'active pas trop leurs problématiques, ils peuvent se montrer attentifs, pertinents, responsables et communicants. Ils ont de bonnes capacités de réflexion, de rebond et de récupération rapide dans leur contexte de vie. Enfin, une adaptabilité circonstancielle peut leur permettre de se présenter de façon adaptée (...) ».

« Un contrôle extrêmement difficile des émotions. Les sentiments, les affects : envie, colère, angoisse ne sont pas endigués et contenus dans la plupart des situations de vie. Ces adolescents ont une très faible estime de soi. Ils doutent d'eux-mêmes, ont peur de l'échec, de ne pas être à la hauteur et le vivent de manière directe, abrupte, massive (...) ».

*« Ils sont dans une « détresse existentielle » et une forte quête affective. Leur existence a tendance à se réduire aux binômes suivants : « tout ou rien » et/ou « ici et maintenant (...) »
« Ils ont un mode relationnel où l'affrontement défensif domine. Ne se sentant eux-mêmes pas dignes d'un statut, ils ne respectent pas les adultes dans leurs rôles et surtout dans leur fonction d'autorité. Ils peuvent aussi « instrumentaliser » les pairs les plus faibles ou les plus vulnérables ».*

« Un mode relationnel où le repli défensif est privilégié. Lorsque la confrontation au désir de l'autre ou aux attentes novatrices paraît trop périlleuse, la stratégie de la « forteresse » est pour certains d'entre eux de temps à autre, le seul recours (...) ».

« Ils ont un rapport perturbé à la temporalité. La considération de l'avant et de l'après a un caractère pénible comme si tout effort de mémoire ou de projet activait leur détresse existentielle. Quand ils nous parlent de leur histoire familiale, il apparaît un brouillage des liens intergénérationnels. En effet, la représentation et les rôles de membres de la famille au sens large apparaissent souvent ambivalents, ambigus, fluctuants et flous (...) ».

« Ils ont une intolérance à la frustration. Ces enfants sont souvent en recherche insatiable de plaisir immédiat, dans la négation de l'autre comme personne et en difficulté d'inscription dans un groupe social (...) ».

« Ils nous montrent beaucoup d'instabilité psychique. L'agitation, l'éparpillement, les troubles de la concentration et de l'attention peuvent traduire une excitation ou un effondrement dépressif.

Derrière ces différents troubles, on peut en général, détecter sur le plan cognitif : des difficultés à faire des liens, des difficultés d'abstraction, des difficultés à mentaliser (pauvreté et rigidité de la pensée), voire parfois de grandes difficultés de compréhension. (...) »

Chaque adolescent est une personne unique à appréhender dans sa singularité. On ne peut les réduire à leurs problématiques familiales. Cela suppose en outre de croire à la réversibilité des trajectoires et à la capacité d'évolution de chacun. Certains psychiatres et psychologues, en font une autre lecture.

« J'ai l'impression, plus par rapport à ma pratique de consultation, qu'on est davantage sollicité pour des douleurs de l'âme que des vrais problèmes mentaux. C'est vrai que de plus en plus, on a affaire à des jeunes qui souffrent d'échec scolaire, de problèmes familiaux, de l'exclusion, des difficultés sociales des parents, enfin, des choses comme ça... ça tire plus vers la pathologie sociale. » « Il y a de plus en plus de trucs qui ne sont pas psychiatriques. Des sociopathies qui ne nous concernent pas à mon avis. Maintenant on a des trucs qu'on n'aurait jamais vus avant » (Entretien mené avec M., Psychiatre).

Les psychologues rencontrés sur ces établissements utilisent des figures catégorielles : « pathologie sociale », « sociopathie », « altération dans les processus de construction de la personnalité liés à un environnement familial défaillant »². Comment, conceptualiser, élaborer ce que font vivre ces adolescents qui sont qualifiés de difficiles, insupportables ou « trop lourds ? », « Cas sociaux », « délinquants », « incasables », adolescents qui semblent être porteurs d'une symptomatologie clinique très bruyante. De nombreux psychiatres et psychologues s'accordent sur le fait que nombre parmi ces derniers ont une « mentalisation très pauvre », comme si « leur monde psychique fonctionnait sur le mode d'une projection massive, d'une externalisation des conflits, pouvant faire vivre des sentiments de culpabilité et d'impuissance » ainsi l'exprime M. V, psychologue d'une structure CER. On retrouve d'autres propositions dans des entretiens menés avec M. R. également psychologue :

« Ces manifestations émotionnelles semblent souvent faire écho à l'enfance de ces sujets, heurtés dès leur plus jeune âge à un chaos affectif familial, à l'origine de placements itératifs en familles d'accueil et institutions. Leurs parents, pris dans l'anarchie de leurs pulsions et émotions, leur ont donné peu de limites fiables. L'absence de repères temporel et spatial (leurs difficultés à se

² Classifications utilisées par le psychiatre du C.E.R. en référence au DSM IV.

positionner dans leur propre histoire familiale) ne leur permet pas de se situer dans la réalité extérieure et face à des repères symboliques. (...) »

« Nous pouvons supposer que ces adolescents ont souffert au cours de leur petite enfance d'un arrêt développemental au stade de la première séparation-individuation. Ils sont à mi-chemin entre deux phases du développement : la phase symbiotique et la phase de séparation-individuation conduisant l'autonomie. Ils sont à un stade de fixation narcissique orale. (...) »

« Les passages à l'acte s'inscrivent dans une modalité économique préférentielle qui privilégie les réactions aux tensions, au détriment de représentations objectales nuancées et d'une activité symbolique. La perspective temporelle est celle du « maintenant », déconnecté du passé et du futur : absence de lien entre mémoire, sensation et comportement. L'acte témoigne d'une rupture, d'un clivage. Leurs capacités d'élaboration des angoisses sont réduites et l'extériorisation prime sur une impossible intériorisation. La destructivité en est le corollaire, reflet d'une déstructuration psychique ; le soi unifié, fragile, comporte une faiblesse narcissique patente (...) »

« Ces adolescents ne semblent pas pouvoir accéder à la culpabilité et le clivage leur permet de lutter contre un effondrement dépressif au prix d'un affaiblissement du moi. Les sentiments d'incapacité et d'impuissance auxquels nous nous heurtons renforcent en même temps chez ces adolescents un fantasme de toute-puissance narcissique et des revendications (« vous ne faites rien pour moi »), en place d'une demande affective manifeste (issus d'échanges avec des psychologues.) (...) »

Pour avoir « pratiqué » ces publics durant de nombreuses années en qualité d'éducateur spécialisé, j'ai pu faire plusieurs constats : ces jeunes qui ont recours à l'usage de la violence disposent de peu de mots pour traduire ce qu'ils ressentent. La caractéristique du langage observable chez ces jeunes est d'appartenir au registre du constatif « vise la belle caisse », vise la belle meuf » ou du performatif « *je vais me la faire* », mais très peu à celui de l'émotif. Ils expriment souvent leur difficulté par des mots forts, des expressions à connotation sexuelle ou morbide ou traduisant un rapport de force comme, « *ta phrase, elle tue !* ».

Il est aussi frappant comme le précise Xavier Pommereau « *de constater l'usage banalisé du verbe « casser » à propos de la rupture amoureuse « j'ai cassé », du sentiment de victoire ou de défaite dans l'affrontement à l'autre « je l'ai bien cassé », « il m'a vraiment cassé », ou de la fatigue « je suis cassé »*. D'une manière plus préoccupante, le même verbe s'emploie dans des conduites de rupture, qui occupent dans nos pratiques le devant de la scène, depuis le « *on va tout casser* » hurlé par les jeunes se livrant à des actes de violence hétéroagressive, en passant par le « *je me casse* »

des fugueurs ou le « on va complètement se casser » de ceux qui visent la rupture par la prise d'alcool ou de produits stupéfiants » (Pommereau, 2010, p. 43).

Les jeunes qui utilisent ce langage sont en quelque sorte des « déficients » du langage émotif. Par ailleurs, les effets de la banalisation outrancière de toutes les insultes verbales « nique ta race, fils de pute... » font que lorsqu'ils sont très vite à cours de mots, ils passent donc plus aisément à l'acte. Ils agissent leurs émotions à défaut de pouvoir les exprimer : une émotion un passage à l'acte ! Aussi, par leurs provocations incessantes, les jeunes testent le degré d'intérêt que leur portent les adultes ainsi que leur niveau de cohérence. Pour comprendre ces provocations, il faut avoir en mémoire leur comportement paradoxal, pour reprendre une expression du pédopsychiatre Philippe Jeammet, que vit l'adolescent. *« Il a besoin de l'adulte, car il sait que, sans lui, il ne peut encore se débrouiller seul. Mais cet adulte dont il a besoin, est aussi vécu comme menaçant face à son désir d'autonomie. Il veut se dégager de son emprise pour penser et agir de lui même. Autrement dit, celui dont il a besoin le menace. La violence peut paraître permettre de sortir d'un tel paradoxe »* (Jeammet, 1995, p. 18).

Face à cela et en terme de positionnement, la tentation des institutions comme les CER et les CEF semble être l'uniformité de la contrainte comme réponse à leurs passages à l'acte. Or, tout le travail instituant repose justement sur la possibilité de faire des différences, d'adapter des conduites, de prendre du recul. Face à la violence des jeunes, la réponse institutionnelle réside beaucoup dans cette imposition d'un temps social uniforme où les articulations sont impossibles. Cette tendance des institutions est bien analysée par Cornélius Castoriadis. : *« Ainsi tout se passe comme si le temps du faire social, essentiellement irrégulier, accidenté, altérant, devait toujours être imaginairement résorbé par une dénégation du temps moyennant l'éternel retour du même, sa représentation comme pure usure et corruption, son aplatissement dans l'indifférence de la différence simplement quantitative, son annulation devant l'éternité »* (Castoriadis, 1975, p. 3).

À présent, il nous appartient d'appréhender les institutions qui mettent en tension, dimension éducative et logiques contraignantes.

Tendre vers des institutions flexibles pour des adolescents à géométrie plurielle

Aujourd'hui, de nombreuses institutions spécialisées censées accueillir des jeunes délinquants sont mises à mal dans leur principe de fonctionnement et sont contraintes d'opérer des mutations. Or, l'étude de certaines trajectoires d'adolescents montre le caractère relativement aléatoire de leur orientation sur des filières sanitaire, sociale et judiciaire. Les problématiques des adolescents délinquants ne se réduisent pas à leur simple catégorisation pénale. Elles relèvent d'une double dimension, à la fois sociale et psychologique, voire psychiatrique, les deux étant souvent

imbriquées. Face à des adolescents aux problématiques polymorphes, la question est de savoir comment travailler ensemble et faire en sorte que les mondes professionnels se rencontrent afin de « faire institution » à plusieurs et d'éviter le cloisonnement des prises en charges. En effet, il s'agit de sortir de cette double illusion, celle d'une institution unique qui pourrait à elle seule gérer ces adolescents et celle de mise en place de dispositifs qui se superposent telle un « mille-feuilles » avec une inefficacité indéniable et le risque d'un morcellement des problématiques des adolescents placés.

Dès lors, la question est d'envisager une autre perspective. Face à ce genre de situation, Yves Barel conseillait sur le plan théorique « d'accepter simplement la complexité plutôt que de vouloir absolument simplifier le complexe » (Barel, 1989, p. 17). À cet endroit, les contextes de l'action tel que Anselm Strauss les décrit nous apparaissent pertinents pour y dessiner l'action éducative à envisager. On trouve chez ce dernier, une présentation très argumentée du contexte de l'action que l'on peut schématiser comme un module à deux étages : proche (le contexte immédiat de l'action) et lointain (le contexte structurel, c'est à dire « *les conditions globales et générales qui pèsent sur l'action et les stratégies d'interaction comme le temps, l'espace, la culture, le statut économique...* ») (Strauss, 1992, p. 12). Il développe une vision de la société comme production collective, ce qui signifie étudier les institutions non pas comme des entités objectives préexistantes et déterminant l'activité humaine mais comme le produit des hommes. C'est à dire des groupes au travail : des négociations, des conflits et leurs issues, des processus de connaissance et d'apprentissage. Il précise qu'on ne peut réduire l'action à une conduite déterminée par l'environnement. On ne peut séparer la mise en place d'une action du contexte de l'action qui y mène. « *Les organisations doivent être conceptualisées comme des systèmes de négociation permanente* » (Strauss, 1992, p. 28).

À ce titre, les professions du sanitaire et du social doivent être appréhendées comme un monde non homogène en constante évolution, composé de « segments » porteurs chacun de conceptions, d'idéologies différentes quant à la spécificité de leur pratique et de leurs activités centrales. On peut attirer l'attention sur les problèmes que les troubles du comportement des jeunes et les moyens mobilisés par les professionnels pour y faire face posent au secteur sanitaire et social. La transformation des cadres de l'action suppose un changement de modèle de prise en charge qui implique un double déplacement :

- L'acteur central du modèle serait l'adolescent dans sa singularité et non plus le groupe éducatif ;
- Le centre géographique en serait son environnement social et familial et non plus l'institution.

Le terme « *trajectoire* » renvoie non seulement aux évolutions des troubles du comportement et des passages à l'acte des jeunes mais également à toute l'organisation judiciaire, éducative et psychiatrique déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur les professionnels impliqués. La trajectoire d'un jeune « difficile » peut être vue comme une imbrication et une succession de tâches dont l'ensemble constitue « l'arc de travail ».

Le travail judiciaire, éducatif et de soins doivent être isolés et analysés comme des types de travail : le travail du secteur, le travail sur les impressions, le travail sur les erreurs, le travail d'information, le travail de « *négociation* », le travail « *d'articulation* », le travail de « *traduction* ». Mais les types de travail engagés et leur combinaison varient en fonction des trajectoires du jeune et de leur arc de travail. Comprendre les actions et les interactions qui tissent le déroulement d'une trajectoire avec son arc de travail, ses phases, ses types de travail, ses groupes de tâches et l'articulation de cet ensemble de types de travail et de tâches, deviennent un objectif essentiel.

Pour que ces tâches soient effectuées, il faut s'attacher à comprendre les liens entre tâches et professions et les chaînes de responsabilité dans la mesure où la combinaison et l'articulation des tâches varient, la distribution des personnes varient aussi. L'analyse doit être portée sur les variations dans le travail et sur les compétences et les actions, et pas seulement sur la catégorie professionnelle de celui qui l'accomplit. Des compétences différentes sont donc nécessaires pour accomplir les différentes dimensions de ce travail, discerner une erreur, y remédier et gérer l'accomplissement de cette rectification. Une des conséquences essentielles de cette approche est d'établir « *une distinction entre les actes et les acteurs* », la même tâche pouvant être réalisée par des acteurs différents, avec des qualifications différentes, à des moments différents de la trajectoire.

Un travail qui est étranger à ce que l'équipe définit comme ses attributions, par exemple faire face à un problème d'identité majeur provoqué par les jeunes délinquants ou devoir se débrouiller seul avec un problème que l'équipe définit comme votre problème. Il s'agit de travailler pour et sur les situations car les jeunes « difficiles » ne se contentent pas de réagir à ce qui est fait pour eux au quotidien, mais devraient être l'objet d'un dispositif dans son entier. À ce stade, une définition générale du concept de « *trajectoire* » peut nous éclairer : « *Une trajectoire renvoie au cours d'un phénomène et à l'action entreprise dans la durée pour en gérer le déroulement, le traiter, le mettre en forme (...) L'ensemble d'actions lié à une trajectoire engage de multiples acteurs, chacun ayant sa propre image du déroulement du phénomène et sa propre vision de l'action nécessaire pour le mettre en forme et le gérer. Ces représentations et ces visions sont pour une part constitutives des positions que les acteurs prennent sur l'action. Ces positions doivent être harmonisées par une série d'interactions tant avec soi-même qu'avec les autres. Leur alignement, leur harmonisation*

nécessaire et l'exécution de l'action (les performances) sont compliqués par une grande variété de conditions proches et lointaines. Ces conditions doivent, d'une manière ou d'une autre, être manipulées et traitées pour que l'on suive le déroulement de la trajectoire. L'action entreprise a des conséquences directes sur le phénomène étudié et sur n'importe lequel des acteurs engagés dans sa mise en forme. Ces conséquences entrent alors en scène et deviennent une partie des conditions (ou événements) qui influenceront le prochain ensemble d'actions. » (Strauss, 1992, p. 36). Ainsi, gérer les troubles du comportement des jeunes délinquants nécessite de travailler dans trois directions ou lignes de travail sans les opposer, à savoir : gérer leurs symptômes, gérer leurs biographies, gérer leur vie quotidienne.

Vers le champ des possibles

L'équilibre durable qui avait permis aux institutions spécialisées de fonctionner sans penser à une place spécifique du travail éducatif et sans prendre en compte les mutations des adolescents placés en institution se trouve rompu actuellement et met à mal les équipes éducatives. Il faut donc trouver aujourd'hui de nouvelles formes de médiation en tenant compte des difficultés spécifiques des jeunes et d'une situation sociale qui bouleverse le rapport au travail éducatif tel qu'il était pensé depuis des décennies.

Il me paraît nécessaire pour les travailleurs sociaux de se dégager de positionnements idéologiques et d'aborder avec toute la lucidité nécessaire cette réalité. La question n'est pas de savoir s'il y a plus ou moins de délinquants aujourd'hui mais de se saisir de ces nouvelles formes de délinquance afin de tenter d'apporter des pistes de réflexion et de travail sur de nouvelles postures à adopter et tendre vers le champ des possibles en terme de perspectives éducatives afin qu'elles soient plus efficaces. Cependant, ne doit-on pas reconnaître que ce qui caractérise les politiques publiques est ce décalage entre la réalité telle qu'elle peut s'analyser et les réponses qui sont toujours construites sur des systèmes de représentations qui ne correspondent plus à la réalité. En d'autres termes, nous sommes face à un « effet Tex Avery », où l'on retrouve de manière récurrente un personnage qui court encore, alors que la falaise s'est depuis, dérobée.

ANNEXE 9 - ARTICLE BOUALEM

« Le passage à la majorité des jeunes issus de l'Aide Sociale à l'Enfance une zone de turbulence : entre réalité administrative et aspirations personnelles »

L'évolution de la protection de l'enfance a été jalonnée ces vingt dernières années par différentes lois tendant vers une déjudiciarisation des mesures. La loi du 5 mars 2007 a renforcé cela en donnant plus de prérogatives au département. Prise dans le transfert de compétences de l'État au département et dans un contexte de rationalisation des politiques publiques, la situation des jeunes majeurs est devenue de plus en plus critique. Les délais d'accompagnement au-delà de la majorité se raccourcissent grandement au point de laisser certains dans une impasse.

L'article que je présente ici est issu d'un travail de recherche mené en 2016 dans le cadre d'un master II de sociologie politiques sociales et développement territorial, portant sur le récit de quatorze adultes anciennement confiés à l'ASE¹. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une sociologie compréhensive initiée par Max Weber². J'ai pu mettre en exergue les logiques de parcours des enfants placés et identifier le passage à la majorité comme un moment de rupture. Dans ce dernier, le jeune majeur se trouve pris dans une équation difficilement résolvable avec, d'un côté, une injonction à l'autonomie immédiate portée par les dispositifs de protection de l'enfance et, de l'autre, une volonté d'émancipation progressive du jeune. Il est très souvent question d'incertitude quant à leur devenir, voire d'incompréhension, d'angoisse et de solitude. Je propose dans ce qui suit de nous intéresser à deux situations particulières : celles de Cynthia et de Marion tirées des entretiens biographiques, notamment lors de leur rencontre avec les services de l'ASE. Ce choix s'est fait en raison de leur représentativité forte au regard de mon échantillon.

1/ Le choc des annonces : le rendez-vous avec l'Inspecteur de l'ASE

Cynthia a été placée en famille d'accueil à l'âge d'un an du fait de la situation de sa mère en grandes difficultés pour pourvoir à son éducation. Elle sera confiée à l'ASE du département de la Loire conformément à l'article L221-1 du Code de l'action sociale et des familles. Pour elle, le passage à la majorité et la signature de son contrat jeune majeur restent ce qui l'a mise la plus en difficulté. Cynthia a mesuré la réalité de sa situation d'enfant placé lors du rendez-vous avec l'Inspecteur de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce dernier est un responsable des services du département qui, par délégation du président du conseil départemental, a en charge entre autre les

1 ASE : Aide Sociale à l'Enfance

2 Max Weber, Économie et Société, Tome 1, les catégories de la sociologie, Poche, Paris, 2003

services de l'ASE. A ce titre, il lui revient la responsabilité de l'octroi et du suivi des contrats jeunes majeurs. C'est dans cette perspective qu'il les reçoit en entretien pour évaluer leur situation, leurs projets et voir s'il y a nécessité de proposer un contrat jeune majeur. On pourrait imaginer que ce rendez-vous n'est qu'une simple formalité administrative mais, comme nous allons le voir, cela dépasse largement ce cadre. Ainsi, Cynthia a appris pendant son entretien que le travail de sa famille d'accueil s'arrêtait du fait de sa majorité. Cette annonce a été un véritable choc, elle ne pouvait pas se considérer « comme étant le travail de quelqu'un ». Elle considère sa famille d'accueil comme sa famille, comme beaucoup d'enquêtés. Ces derniers n'ont jamais pensé, ni imaginé la quitter un jour. C'est en cela que cette annonce a été un vrai traumatisme pour Cynthia : « *Il m'avait donné un coup de couteau dans le dos en me demandant de quitter ma famille d'accueil et de rechercher du travail* ». Beaucoup exprimeront cette impression de ne pas être compris par l'Inspecteur ASE dans les liens qu'ils ont construits avec leur famille d'accueil. A travers leurs propos, on ne peut s'empêcher d'avoir en tête l'image d'une procédure qui a ses propres logiques : celles-ci doivent s'appliquer, au risque de bloquer le système car il y a nécessité de libérer régulièrement des places dans les familles d'accueil.

Dès lors, la dimension personnelle serait-elle passée au second plan ? Avec le contrat jeune majeur, on entre dans une période insécurisante où chaque rendez-vous avec l'Inspecteur et l'éducateur référent est perçu comme un moment de contrôle, de tension et de pression. Cela doit se comprendre dans un contexte plus large où le discours politique en vogue défend l'idée que le jeune adulte doit montrer qu'il est responsable³. Cette situation a installé chez Cynthia la peur de son devenir, ne sachant quoi construire afin de rester conforme à ce qu'on attend d'elle. De nombreux jeunes adultes, quand ils sont confrontés à une difficulté majeure, s'appuient le plus souvent sur leur entourage familial. Mais, vers qui se tourner quand cette famille est absente ou défaillante ? Ou quand on vous annonce que le lien avec votre famille d'accueil va devoir cesser ? Vers les dispositifs de droit commun ? Un dispositif peut-il prévenir, s'inquiéter, comme peut le faire une famille ? À juste titre, un jeune majeur passé par l'Aide Sociale à l'Enfance en vient à se demander : « Qui va se préoccuper de moi ? ». Une orientation possible, faute de solutions d'hébergement, est d'orienter les jeunes majeurs vers les Foyers Jeunes Travailleurs (FJT). Ces structures sont destinées à des jeunes autonomes qui ont un emploi ou qui sont en formation. Recourir à ce dispositif de droit commun peut être une première étape pour résoudre la question matérielle de l'hébergement, mais comme nous allons le voir cette orientation peut aussi renforcer les difficultés du jeune majeur si elle est précipitée et peu accompagnée.

3 Jacques Moriau, Sois Autonome ! Les paradoxes des politiques publiques à destination des jeunes adultes en difficulté, in Martin Goyette, Annie Pontbriand, Céline Bellot : « Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté, concept, figures et pratiques », Presses de l'Université de Québec, Québec, 2011, p.24

2/ Marion : l'après 18ans... Le FJT, « une non solution »

Quand je demande à Marion (19 ans) s'il y a dans son parcours d'enfant placé des choses qui l'ont plus marquée que d'autres, elle pointe sans hésitation son passage à la majorité. Entre 18 et 19 ans, elle est restée dans sa famille d'accueil après une longue négociation avec l'Inspecteur qui ne souhaitait pas qu'elle y demeure plus longtemps. Mais, quatre mois avant la fin de sa scolarité, on lui a demandé de regagner un Foyer Jeunes Travailleurs. N'ayant plus le choix, Marion l'a rejoint contrainte et forcée du jour au lendemain. Elle se demande : « Qui je suis pour le service pour qu'il me traite ainsi ? Toute cette attention portée pendant toute mon enfance et mon adolescence n'était-elle que provisoire ? N'était-ce qu'un faux semblant ? ». Puis, un peu ici, un peu là bas, elle navigue entre le FJT et sa famille d'accueil, sans jamais défaire sa valise. Cette période de transit donne l'impression d'un entre-deux, inconfortable, un non-choix auquel Marion finit par se résigner, même si pour elle, le FJT ne sera jamais « un chez soi ». Concomitamment avec son nouvel accueil, une période de tensions s'est installée avec son éducatrice de l'ASE pour qui la question du travail est devenue centrale. Marion doit impérativement trouver un emploi alors qu'elle préparait son bac. Elle pense aujourd'hui l'avoir échoué en raison des pressions quotidiennes liées à sa recherche d'emploi et la peur de se retrouver sans ressources.

On voit avec Cynthia et Marion combien ce passage à la majorité est venu rappeler, de façon brutale leur situation de jeune adulte sortant des dispositifs de la protection de l'enfance. On peut penser que l'attachement à leur famille d'accueil a amorti ce moment car elles ont gardé avec elles un lien soutenu. Cependant, en raison de cette échéance, elles ont été face à cette responsabilité de devoir s'assumer seules : elles n'imaginaient pas que cela se ferait aussi brutalement et, finalement, avec si peu de solutions. Ainsi que le diagnostique la sociologue Émilie Potin, on pourrait dire que ces dernières « *prennent conscience qu'elles sont à la merci d'événements sans que les ressources leurs soient données pour qu'elles puissent s'en protéger* »⁴.

3 / Vers une autre considération

Le couperet des 18 ans est souvent présenté comme ayant un avant et un après, instaurant une véritable rupture, alors que pour la plupart des jeunes ce moment n'est pas aussi brutal. Passé 18 ans, les jeunes issus de l'ASE sont considérés essentiellement en regard de leur majorité juridique, laquelle appelle à une responsabilité assumée. De fait leur passé n'est plus aussi significatif aux yeux de l'institution. Au fil du temps, la prise en charge des 18-21 ans, qui était une obligation légale pour l'Etat, est devenue une compétence facultative des départements⁵. Compte tenu de la situation alarmante des jeunes majeurs, le législateur à travers la loi du 14 mars 2016 a proposé de

4 Émilie Potin, Enfants placée, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance, Erès, Toulouse, 2012 p.159.

5 Flore Capelier, l'accompagnement vers l'autonomie des jeunes majeurs, ONED, janvier 2015, p. 21.

nouvelles orientations. Mais seront-elles répondre aux nouveaux enjeux de ce public ? Le texte prévoit bien un accompagnement du jeune majeur mais sur une durée limitée⁶, puisque l'obligation de financer s'arrête au terme de l'année scolaire en cours. N'était-il pas souhaitable que la loi propose de suivre le jeune non pas exclusivement en fonction d'une durée, mais bien en regard de ses besoins ? Par ailleurs, la loi institue un entretien obligatoire un an avant la majorité pour faire un bilan du parcours et envisager les conditions de l'autonomie⁷. Cette orientation semble aller dans le bon sens, cependant il paraît plus judicieux de considérer le passage à la majorité non pas sous le joug fatidique de la date des 18 ans mais dans une temporalité plus large de 16 à 20 ans. Le jeune peut alors se penser au-delà de cet anniversaire hautement significatif, sans que cela constitue le couperet précédemment évoqué. Il paraît nécessaire de sortir de cette injonction à l'autonomie pour ne plus malmenier les jeunes dans ce passage à la majorité. Même si le texte prévoit qu'un projet d'accès à l'autonomie soit élaboré, il est difficile d'imaginer que les objectifs d'autonomie⁸ puissent être atteints dans des délais si courts.

Il me semble que le défi est de préparer progressivement les futurs majeurs à assumer leur histoire de façon à ce qu'ils arrivent à se projeter plus sereinement dans leur avenir. L'accompagnement des professionnels sur ce point est capital tant il est difficile pour certains jeunes de vivre avec leur histoire. Dans tous les cas, les professionnels témoignent d'une pression due à l'échéance courte de la mesure. Quand on prend en compte le poids du passé des jeunes dans ce qu'ils vivent au quotidien, il paraît difficile d'imaginer que cette pression supplémentaire mette les jeunes majeurs dans les meilleures dispositions pour réfléchir et décider des choix qui vont orienter leur vie. L'ambition pour eux est de tendre vers un parcours d'accompagnement qui sécurise et non qui insécurise, comme on a pu le voir précédemment. Pour ce faire, il convient de donner du temps d'accompagnement tant aux jeunes qu'aux professionnels. Amener les premiers à penser sa majorité passe par une mobilisation et un décloisonnement en amont des différentes pratiques des professionnels intervenant dans leur situation. La constitution d'une équipe dédiée pluri-professionnelle pour penser et accompagner la majorité pourrait permettre de répondre à ce nouvel enjeu. Pour répondre aux situations d'isolement que peuvent connaître les jeunes majeurs, il importe d'introduire dans leur accompagnement la capacité à « réseauter »⁹ c'est à dire à se constituer un réseau de relations sur lequel ils puissent s'appuyer et se ressourcer. Compte tenu des fragilités qu'ils connaissent, il est indispensable de multiplier les espaces propices à faire émerger

6 Article L.222-5 du code de l'action et des familles.

7 Article L.222-5-1 du code de l'action et des familles.

8 L'autonomie au sens de l'ONED peut être considérée « comme la capacité d'un individu de se donner lui-même sa propre loi », cette capacité concerne la vie familiale et professionnelle mais aussi les dimensions affectives et psychologique de son parcours », ONED, janvier 2015.

9 Ibid. Martin Goyette

cette capacité de réseautage. Enfin, suivant la même idée de maintenir des continuités dans les accompagnements des jeunes majeurs, il conviendrait de clarifier davantage la situation des familles d'accueil, notamment quand elles souhaitent poursuivre leur travail auprès de l'enfant.

« Quand les formateurs jettent l'encre... »

Sociologie d'une professionnalité en écriture(s)

Gaëlle GRAND – Master ANACIS 2018-2019

« Nous sommes des formateurs “hybrides” (...) et nous apprenons à devenir formateur à partir de notre expérience métier. De fait, nous ne sommes pas vraiment formateurs puisque c'est “en devenir” ». Jeune formatrice dans un établissement de formation en travail social situé en région Rhône-Alpes, j'ai décidé d'investir mon terrain professionnel et de mener l'enquête parmi mes collègues formateurs. Quel rapport les formateurs en travail social entretiennent-ils avec l'écriture ? Cette question, qui fut le point de départ de mon travail de recherche, m'a conduit à explorer les pratiques d'écriture des formateurs en travail social et plus spécifiquement, les articles qu'ils peuvent produire en dehors de leur temps de travail. Pourquoi se livrer à ce genre d'écriture ? Qu'est-ce qui peut conduire les formateurs en travail social à écrire des articles ? Et quelles sont les répercussions de cette écriture sur leur environnement professionnel, sur leur métier, sur eux-mêmes ? A travers une enquête inductive qui s'inscrit dans une démarche sociologique compréhensive, j'ai pu mettre en exergue que l'écriture de ces articles est bien loin d'être anodine. Cette pratique dépasse largement le geste scriptural et constitue une démarche qui permet aux formateurs en travail social d'affirmer leur professionnalité, d'établir leur légitimité dans un contexte professionnel incertain et d'écrire eux-mêmes les contours d'un métier qui reste encore à inventer collectivement.

Mots clés : Formateurs en travail social – écriture – articles – métier flou – indétermination-épreuve – attachement – inscription – auto-conception du mandat professionnel