

« Paroles en tension dans les écrits éducatifs », en collaboration avec Françoise Rouard, Défaillances et inventions de l'action sociale, Bureau MC, Dugué E, Rist B, Rouard F (coord), L'Harmattan, 2006.

Résumé

La loi 2002 cadre le travail social dans une tension entre les législateurs et les acteurs professionnels. Ceux-ci doivent décrire leur activité, en rendre compte et la soumettre à évaluation. Ces nouvelles contraintes génèrent, dans le secteur, des écrits et modifient le positionnement professionnel des acteurs à travers des processus oraux-écrits.

L'article propose la chronique d'une intervention sur l'un de ces nouveaux écrits, la procédure. Il s'attache à décrire le dispositif dialogique et la construction des valeurs à partir des traces énonciatives.

1. Contexte de production des écrits dans le travail social

Le travail social est, aujourd'hui, dans une phase de réorganisation que cadre la loi du 02/01/02 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Des premières règles d'observation prônées par les associations caritatives au 19^{ème} siècle¹ aux pratiques actuelles, il est possible de retracer les transformations du secteur à partir de trois thèmes essentiels : la légitimité des acteurs professionnels, la place des usagers dans l'activité, ainsi que les représentations de l'activité par les différents acteurs.

La profession des éducateurs, depuis qu'elle existe, aussi bien que le secteur, ont toujours été en évolution parce qu'ils sont fortement liés l'un et l'autre aux représentations qu'a la société, à un moment donné de la pauvreté, de la déviance, et de ses moyens d'action et de réaction.

Ainsi, le secteur est passé successivement par les modèles caritatif, hygiéniste, pédo-psychiatrique et économique.

Aujourd'hui, une nouvelle représentation du secteur s'installe, celle du service. Elle apparaît progressivement à partir des années 80 et à la suite de la loi de 1975 sur l'action sociale. Cette logique de service ne remplace bien sûr pas les modèles précédents, mais y ajoute plutôt une strate.

Ce passage à la logique de service s'accompagne d'un passage d'une logique d'intégration à une logique d'insertion. Comme le souligne Elisabeth Dugué² :

“ La notion d'insertion modifie donc l'ensemble du système de pensée et d'action dans lequel interviennent les travailleurs sociaux. Dorénavant l'individu est considéré comme un citoyen à part entière parce qu'il est autonome, qu'il peut sortir de la dépendance et entraîner d'autres à faire de même. La philosophie de l'intégration, qui prévalait antérieurement, repose sur des bases presque opposées : l'individu peut faire entendre sa voix, être considéré comme sujet autonome parce qu'il s'inscrit dans un collectif dans lequel il occupe une place fonctionnelle et dont il a assimilé les règles. ”

La loi de 2002 intervient dans cette évolution des représentations et pose l'individu à la fois comme un usager et un partenaire.

Au regard de cette nouvelle relation, elle impose des systèmes de contractualisation et d'évaluation de l'action sociale et éducative à travers l'exigence d'écrits de procédures et de prestations. Concrètement, elle ajoute une section “ droit des usagers ” et précise par ses articles les exigences imposées au secteur.

Rappelons deux extraits d'articles de la loi :

"l'action sociale et médico sociale repose sur une **évaluation continue** des besoins et des attentes (...) et sur la mise à leur disposition de **prestations** en espèces ou en nature." (Article L116-1)

"Le contrat de séjour "définit les objectifs et la nature de la prise en charge (...), des **recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Il détaille la liste et la nature des prestations offertes(...)**" (Article L311-4)

La loi 2002 pose enfin l'individu comme un citoyen.

Alors que dans le secteur social, et particulièrement celui de l'insertion professionnelle, il y a contradiction entre l'intégration et l'insertion, dans le secteur éducatif, il y a plutôt tension entre l'intégration voulue par les acteurs et l'insertion prescrite par la loi. En effet, les demandes faites aux éducateurs varient selon les interlocuteurs et les textes. Ainsi, les juges, les familles peuvent avoir un double objectif d'intégration et d'insertion. Le juge ou la famille demandent d'abord des enfants “ intégrables ”, alors que l'objectif prioritaire des législateurs est de former des citoyens. Les éducateurs élaborent donc leurs procédures et leurs références entre ces deux pôles et en prenant en compte ces demandes contradictoires.

Dans ce cadre législatif, l'écrit a une place essentielle ; les écrits de travail, comme les procédures et les prestations, prennent place parmi des écrits de différentes natures :

- des textes officiels (des lois, des mesures, des décrets d'application...) ;
- des textes du milieu professionnel comme colloques, ouvrages de formateurs ou d'anciens éducateurs ou de partenaires juges par exemples, articles... ;
- des écrits professionnels produits par les institutions - par le directeur avec ou sans son équipe - comme projet d'établissement, projet de service, listes de prestations, procédures, recommandations de bonnes pratiques ;
- des écrits professionnels produits par des travailleurs sociaux, notamment des éducateurs, dans le cadre de leur activité professionnelle : rapport au juge, rapport d'évolution, signalement,...

Entre ces différents écrits, se construit une dialogie au sens bakhtinien. Rappelons que selon M. Bakhtine³, tout discours emprunte au discours d'autrui et que le terme de dialogie désigne le flot ininterrompu de discours qui circulent. "Car tout discours concret (énoncé) découvre toujours l'objet de son orientation comme déjà spécifié, contesté, évalué, emmitouflé, si l'on peut dire d'une brume légère qui l'assombrit ou, au contraire, éclairé par les paroles étrangères à son propos. Il est entortillé, pénétré par les idées générales, les vues, les appréciations, les définitions d'autrui. Orienté sur son objet, il pénètre

¹ Baron de Gérando, Manuel du visiteur du pauvre.

² Dugué, Rist, article dans le présent ouvrage.

³ M. Bakhtine, Esthétique et théorie du roman, Gallimard, collection Tel, Paris, 1987.

dans ce milieu de mots étrangers, se faufile dans leurs interactions compliquées, fusionne avec les uns, se détache des autres, se croise avec les troisièmes.(...)

Un énoncé vivant, significativement surgi à un moment historique et dans un milieu social déterminé, ne peut manquer de toucher à des milliers de fils dialogiques vivants, tissés par la conscience socio-idéologique autour de l'objet de tel énoncé et de participer activement au dialogue social."

2. La dialogie entre les écrits législatifs et les écrits de travail , une spécificité des écrits dans le travail éducatif liée à la construction collective de la place des acteurs.

Un premier constat : l'activité sur le terrain est cadrée par de l'écrit législatif qui la prescrit, mais au-delà du travail prescrit, il y a le travail réel et donc des logiques d'acteurs. Les places des acteurs ne se déterminent donc pas seulement par rapport au papier mais aussi par rapport à la réalité vécue sur le terrain et par rapport aux valeurs qui se construisent dans l'histoire professionnelle.

Et cette tension entre travail réel et travail prescrit se résout non par une opposition, une fracture entre des logiques différentes, mais plutôt par un ajustement dans une dialogie généralisée.

Un deuxième constat : le travail social est un univers en mutation, repérable dans l'abondance et la disparité des écrits produits, mis en circulation.

C'est précisément cette circulation des discours en termes de reprise ou d'effacement qu'on s'attachera à décrire dans cet article. Comment les éducateurs disent ce qu'ils font dans une logique de transparence et de rentabilité ? Comment les éducateurs se placent ils aujourd'hui dans leur relation aux jeunes et à l'activité éducative ? Quelles valeurs défendent-ils autour des notions d'identité professionnelle, d'actes, d'activité, de collectif de travail ?

Nous avons étudié la circulation des discours dans le cadre d'un groupe de travail avec un expert langagier, mis en place par la direction d'une institution qui accueille des jeunes en difficulté scolaire et éducative. L'objectif managérial est un objectif pratique de production de procédures dans le contexte de la loi 2002. Cette prescription législative, au sein du secteur, a permis que se construisent des collectifs de travail qui élaborent des outils, et à travers les outils des valeurs. Ces outils sont des outils langagiers oraux et écrits, comme des réunions avec synthèse, des réunions d'élaboration de projet individuel, ou de projet institutionnel.

Les écrits sont de nature différente. Ce sont, pour une part, des "écrits produits", c'est-à-dire des écrits appelés à durer, à circuler et formalisés à des degrés divers ⁽⁴⁾. Ils ont plusieurs fonctions. Une fonction de construction identitaire pour l'institution qui les produit puisqu'ils donnent à l'extérieur une image de l'institution qui les produit. Une fonction de visibilité puisqu'ils rendent visibles pour l'extérieur le travail éducatif. Enfin une fonction de contrôle, par l'institution et par l'extérieur, du travail éducatif. Ce sont également, pour une autre part, des "écrits outils" du travail collectif qui permettent de tracer le travail d'ajustement et d'élaboration du collectif, de formaliser les accords du collectif.

Au delà des écrits, en terme disciplinaire et contextuel, c'est plus largement le modèle psychologique de référence pour l'éducation spécialisée qui a changé. Le modèle d'analyse psychanalytique cède la place à un modèle d'action comportementaliste. Le modèle psychanalytique posait l'idée du soin et d'une réparation de la souffrance par la parole, le modèle comportementaliste pose la notion d'aide à l'utilisateur dans son processus d'accession sociale. La parole y a une place d'instrument, d'apprentissage des codes sociaux et d'adaptation. Elle se décline dans une série d'écrits techniques comme les procédures ou les prestations.

3. Le contexte langagier de la dialogie

3.1. De la parole personnelle à la parole collective

L'histoire des écrits professionnels du secteur est aussi l'histoire d'un passage d'une parole personnelle et narrative professionnelle, à travers laquelle l'éducateur exprime son ressenti, à l'exigence d'une parole professionnelle, collective et intersubjective.

Par exemple, coexistent aujourd'hui des visions contradictoires du métier d'éducateur. D'un côté, des prescriptions qui posent l'observation comme le métier premier du travailleur social : celui-ci doit repérer, seul, en tant que référent, les difficultés qu'il transmet ensuite lors d'une réunion de synthèse. D'un autre côté, une prescription à l'intersubjectivité et au collectif comme outil de travail pour construire l'intervention : chacun doit repérer les difficultés, les présenter à l'équipe pour confrontation et analyse, et participer à la construction d'un projet d'action collective.

Ce passage d'une parole individuelle à une parole collective est difficile, notamment à cause de la difficulté à passer de la description individuelle et additionnelle à une intersubjectivité d'ajustement. Ainsi, les réunions de synthèse étaient surtout jusqu'alors des additifs d'observation, des portraits juxtaposés de l'enfant par les différents interlocuteurs. Aujourd'hui, pour construire une nouvelle professionnalité, la loi prescrit une description collective et pluridisciplinaire et l'échange de points de vue que les acteurs ont de l'utilisateur.

La formation est alors sollicitée pour permettre ce passage du discours individuel au discours collectif. Dans ce cadre, s'opère un déplacement, les échanges ne concernent plus le jeune, mais l'activité de l'éducateur et de l'équipe à destination du jeune. Ce changement de thématique s'inscrit dans la dynamique du projet individuel tel qu'il est exigé par la loi. Il s'agit alors de réfléchir collectivement à ce que l'on a fait, en équipe, pour le jeune, et sur les conséquences de ces actions.

Ainsi, on passe d'un discours sur le jeune à un discours sur l'activité des travailleurs sociaux.

Ce travail d'élaboration et de mise en mots de l'activité, d'une part, crée pour les individus un engagement dans le collectif, d'autre part, à travers la constitution de traces, permet l'élaboration d'une mémoire collective et la construction de l'identité.

⁴ Moatty F., Rouard F., Teiger C., "Les temps de l'écrit dans les nouvelles formes d'organisation du travail", in Les Figures du temps (dir.Lallement M., L'Harmattan, 2003 .

3.2. Une injonction managériale : rendre visible

Du point de vue de l'organisation, la fonction de l'écrit dans ce contexte est de rendre visible.

Cette injonction managériale de visibilité se déroule ici dans un contexte organisationnel spécifique de grande mobilité des personnes caractéristique du secteur.

Dans ce cas précis, l'action a démarré pour répondre à des situations de violence entre jeunes et éducateurs vécues dans l'institution. L'équipe s'est alors beaucoup renouvelée, y compris pendant les neuf mois du groupe de travail, ce qui renforçait la nécessité de construire une identité collective professionnelle.

La direction s'est beaucoup impliquée dans le travail d'élaboration, mais rappelons aussi que dans le secteur, les structures sont de petite taille, avec peu d'échelons hiérarchiques, à fort enjeu identitaire et de reconnaissance. Cela explique la participation de l'ensemble de l'équipe de direction (directeur et chef de service) et l'encadrement (psychologue) au travail de groupe des éducateurs.

L'objectif était de redonner de la cohérence au travail éducatif et de rendre visible pour l'extérieur les réponses apportées dans certaines situations, pour cela, l'institution a commandé la production de procédures autour de la violence. L'expert a alors proposé un dispositif d'intervention de type dialogique. Neuf séances de travail ont été mises en place, à raison d'une par mois. Elles avaient la particularité de se dérouler sur une journée, avec deux groupes différents le matin et l'après-midi. Chaque groupe reprenait et poursuivait le travail du groupe précédent : une synthèse orale était présentée par l'expert au groupe de l'après-midi, une synthèse écrite était proposée, amendée éventuellement, puis validée pour chaque nouvelle journée. La commande avait pour objectif la production d'un écrit appropriable par le groupe et communicable à l'extérieur.

3.3. Chronique des interactions et construction du dispositif d'intervention

3.3.1. Les effets de la loi sur ce contexte dialogique

Avant la loi 2002, les groupes de travail produisaient des écrits institutionnels sur des objectifs pédagogiques, sans intervention d'experts extérieurs et sans visibilité extérieure. Depuis cette loi, les groupes de travail produisent des écrits institutionnels sur des objectifs opérationnels et rendent visibles leurs travaux, souvent avec l'appui d'un expert.

Autrefois, l'expert, quand il intervenait, faisait la synthèse de ses interventions et produisait un résumé de sa parole de formateur. Aujourd'hui, l'expert fait la synthèse de la parole collective, celle de l'équipe éducative et managériale, et de la sienne. L'écrit produit sert de support au travail collectif du groupe, il est l'outil de construction d'une parole et d'une pensée collectives. Dans ces écrits de synthèse, il y a donc circulation et dialogie des discours de formation, des discours de l'équipe éducative et de l'équipe managériale.

La mise en place de groupes de travail et la dialogie entre ces différents discours est l'un des éléments de la commande managériale : il s'agit de faire circuler la doxa et produire des écrits institutionnels de type procédure ou projet institutionnel qui découlent de la doxa.

Les directeurs attendent ces écrits pour les montrer à l'extérieur comme support de faire valoir et de reconnaissance de leur institution, pour obtenir des financements et pouvoir réaliser les projets qui leur tiennent à cœur.

Quant aux équipes éducatives, elles s'approprient ces temps de travail collectif pour dire et construire leur positionnement. Ainsi, dans cette intervention de l'expert langagier pour accompagner l'écriture d'une procédure, les synthèses produites sont distribuées au groupe et à la direction, leur mise en circulation est un outil de construction de la résistance de l'équipe éducative à la commande de procédures. Les synthèses rendent publique la résistance, certains arguments peuvent ainsi être repris de manière positive ou négative. Pour l'équipe éducative, cette reprise de leur discours dans la synthèse est la garantie d'avoir été entendue à défaut d'être suivie. De plus par ce biais et sur un plan organisationnel, la dimension collective du travail est rendue publique, et effective. La parole circule...

L'équipe éducative trouve son compte dans cette circulation : elle produit une procédure collective qu'elle reconnaît comme sienne, alors qu'elle était au départ opposée à sa fabrication. Mais, entre-temps, elle a pu poser les conditions de réalisation, elle a pu transformer la commande, et en modifier le format et le contenu. En effet, alors que la direction avait pensé élaborer une liste centrée sur les situations violentes et les actes afférents, l'équipe s'est centrée sur l'activité à développer, dans une attitude plus globale.

3.3.2. Le profil de l'expert comme un élément de l'interaction

Dans le contexte précis de cette intervention, l'expert est linguiste. En effet, l'objectif de la direction est de produire une mise en mots des règles, externalisable. C'est par ailleurs une linguiste du travail ayant une activité de formation, de conseil et de recherche dans le secteur. L'objectif est donc une production, et pas seulement l'analyse et la discussion au sein du groupe de travail, telle qu'aurait pu la conduire un expert psychologue ou un spécialiste de l'organisation du travail.

Cette fonction professionnelle de l'expert a été rappelée à deux moments par le directeur. A un moment où le travail de production des procédures ne débouchait pas, et à la fin, dans un rappel de la demande de produire un document présentable. Le directeur avait recruté un linguiste comme garant de la production d'un document formalisé. Or le linguiste était non seulement dans une logique de formalisation, mais également dans une logique d'élaboration linguistique du travail notionnel. Dans cette logique, tous les documents, y compris les écrits intermédiaires relèvent du travail. Le linguiste avait une double fonction, celle d'expert en écriture et celle de personne-ressource pour le travail langagier d'élaboration collective.

3.4. Tensions de valeurs chez les éducateurs dans le nouveau cadre législatif.

L'attention portée au langage dans une tension entre parole et écriture permet l'élaboration des discours dans une tension entre doxa et valeurs professionnelles de l'équipe. Les échanges des éducateurs font apparaître trois thèmes principaux impliquant des valeurs professionnelles. Ces thèmes sont repérables par la quantité d'échanges et de réécritures qu'ils ont suscités. Il s'agit de la centration sur l'activité, de l'importance du collectif et de l'identité professionnelle.

3.4.1. De l'acte à l'activité, de la procédure à la prestation

Nous entendons par "acte", toute chose faite qui se porte à la rencontre d'un résultat. La particularité de l'"activité", quant à elle, est d'être orientée vers un destinataire.

Ainsi, selon Bakhtine, l'activité est simultanément tournée vers son objet et l'activité d'autrui sur cet objet.

Rappelons les définitions des termes "prestation" et "procédure" données par le dictionnaire (Petit Robert) :

- *prestation* : action de fournir un bien ou un service contre paiement. Exemple prestation de qualité
- *procédures* : ensemble des procédés utilisés dans la conduite d'une opération technique complexe.

Pour les éducateurs, élaborer et suivre une procédure, c'est d'une certaine manière déqualifier leur métier, dans la mesure où il leur semble que n'importe qui peut effectuer des actes éducatifs de manière procédurale.

Ils craignent que la procédure autorise des gens non qualifiés comme les stagiaires ou les animateurs à effectuer seuls ces actes éducatifs. Ils craignent également une instrumentalisation du personnel éducatif par la construction d'outils tels que ces procédures qui figent et prescrivent les manières de faire. Ainsi, lors de la deuxième séance, comme le rappelle la synthèse de cette séance, « Il a été reproché à la procédure de figer les réponses et d'être limitée à son adaptation dans chaque situation ». Cette crainte de déqualification du métier intervient dans un contexte professionnel nouveau, avec un changement de point de vue centré sur l'action et non sur l'analyse de la situation. Le modèle de référence est moins le modèle psychanalytique que le modèle comportemental, orienté vers les outils et les modalités d'action. Or cette doxa, présente dans les ouvrages de référence, est contestée au sein des équipes. Elle fait l'objet d'une importante dialogique et les échanges qu'elle suscite construisent l'ajustement entre l'acte et l'activité, la procédure et la prestation.

Tant que le métier de l'éducateur était thématiqué sur l'observation, sa parole professionnelle était narrative. Aujourd'hui, le métier de l'éducateur est thématiqué sur l'activité et la parole professionnelle est dialogique et donc en tension. Dans cette tension dialogique, souvent synonyme de conflit pour les acteurs, se construisent les représentations du métier et l'organisation effective du travail.

Le fonctionnement du groupe de travail confirme le passage à la prestation, de l'acte à l'activité, de l'individuel au collectif. Le travail d'élaboration a connu trois phases : le rejet de la commande initiale de procédure, la construction identitaire, la rédaction de la prestation. Il y a eu détournement de la commande initiale de procédure et production d'une prestation.

L'écrit-prestation finalement produit a une forme linguistique spécifique, il porte les traces d'un positionnement intermédiaire entre procédures et prestations.

Il possède plusieurs éléments stylistiques des écrits d'action : verbes à l'infinitif (Boullier, 97)⁵, questions sur les actions "*permettre au jeune de se situer par rapport à l'acte violent. Est-il à l'origine de cette violence ? En quoi est-il responsable de son déclenchement ?*", liste de règles à suivre, "*chaque enfant reçoit un livret de règles de vie. Ce livret est lu avec l'enfant et signalé/connu/présenté à la famille. (Ce livret a été écrit avec les jeunes). L'équipe éducative fait référence à ce livret par rapport aux règles pour la vie collective, les jeunes également*", et organisation temporelle qui renvoie au séquençage des actions. Par tous ces éléments, l'écrit prestation relève de la procédure.

Parallèlement, il possède des formes spécifiques à la prestation. En terme de contenu, les formules désignent des objectifs et non des actes, comme par exemple "*(des temps collectifs) favorisent l'apprentissage des échanges, de l'expression des points de vue. Ils permettent à chacun de prendre sa place dans le groupe*", il qualifie, définit l'activité plus qu'il ne séquence⁶. Les actes "*aider le jeune à réagir face à la violence/se positionner /réagir à la violence*".

Parallèlement à ce travail d'élaboration collective traçant la tension entre procédure et prestation, le directeur a construit une fiche de procédures pour le signalement des incidents qu'il a proposé à l'équipe comme outil de travail. Ce sont donc deux dispositifs managériaux différents que le directeur a mis en place pour réagir à des situations de violence, d'une part, l'élaboration d'une parole collective et de sa trace, à travers un groupe de travail, d'autre part, la transmission à l'équipe d'une norme d'intervention, sous forme d'une procédure d'intervention qu'il a lui-même rédigée dans le format strict de la procédure.

La loi exige des acteurs qu'ils disent et écrivent ce qu'ils font et comment ils le font, qu'ils se positionnent professionnellement. Les hésitations observées autour du format de l'écrit entre prestation et procédure et les centrations successives autour de l'acte ou de l'activité témoignent des tensions et des difficultés des acteurs à se positionner.

3.4.2. Importance du collectif

La loi demande aux institutions de produire des projets d'établissement, les institutions doivent répondre à cette prescription de manière cohérente. Cette cohérence institutionnelle peut être le résultat d'une écriture managériale de procédures auxquelles vont se soumettre les acteurs, elle peut aussi résulter d'une écriture collective qu'élabore les acteurs.

⁵ D. Boullier, Sciences Humaines, n°76, Octobre 97.

"Une langue opératoire" (d'un mode d'emploi ou d'une procédure) "tend inévitablement vers le code : la terminologie doit en être fixée et systématisée (d'où les nécessaires répétitions de termes), l'essentiel de l'action doit être découpée en opérations élémentaires et énoncée brièvement, le style de l'action doit s'imposer (verbes d'action plutôt que formes nominales, voix active plutôt que passive, etc...).

⁶D. Boullier, "Terminologie des interfaces et construction des connaissances de l'utilisateur", in DELAVIGNE V., BOUVERET M., *Sémantique des termes spécialisés*, Université de Rouen, (coll. Dyalang, 1999, p 53-69.

Note sur le séquençage de l'action en opérations élémentaires et donc l'organisation linéaire d'un écrit procédural.

Dans ce cas précis, la direction a choisi de répondre à la commande par la mise en place d'un dispositif qui implique le collectif, à travers un groupe de travail, et des activités de langage.

Le collectif apparaît à la fois comme mode d'organisation de l'activité écriture et comme thème essentiel des échanges. Ainsi, dans les premières séances, le thème de la cohérence éducative est très présent dans les synthèses : "ajustement", "ajustement par rapport aux collègues", "nécessaire d'avoir un **niveau d'exigence cohérent**, médium et tenable entre les 5 membres de l'équipe", "c'est la **cohérence de l'équipe** qui permet de faire relais", "rappeler les règles et coordonner les réponses de l'équipe éducative" "notion de vie de groupe" "cohésion", "exigence", "cohérente", "cohérence de l'équipe", "**cohérence de l'action éducative**", "**cohérence et crédibilité éducative**".

Dans ce parcours sur la cohérence et le collectif, plusieurs thèmes se succèdent : l'action, l'activité, le métier.

Lors des deux dernières séances, qui sont les séances d'écriture collective de procédures ou de prestations sur transparents, l'implication croissante du collectif dans la production est également visible à travers l'augmentation des corrections. Certaines de ces réécritures portent d'ailleurs précisément sur l'opposition individuel/collectif.

Ainsi, dans une démarche d'écriture qui vise la stabilisation des pratiques, les participants ont cherché à faire rentrer dans un moule général, et donc collectif, des pratiques variées et diversifiées liées à la singularité des acteurs qui sont des individus. En témoignent les hésitations binaires : *diversité, variété, varié // complémentarité, acceptable, possible, correct et cohérente*.

Ces réécritures ont permis aux acteurs de passer de l'individuel au collectif. A près avoir posé leur identité, ils ont pu se recentrer sur les gestes techniques d'une procédure, après avoir posé leur identité. On est passé de la description d'une prestation à celle de comportements et de savoirs faire professionnels issus de la pratique. Le groupe de travail est ainsi passé tout seul d'une description de prestation à l'élaboration d'une procédure. Il s'est approprié ce cadre de travail pour répondre à sa façon à l'injonction de procédure Il a produit un écrit difficile à caractériser en termes de genre, entre procédure et prestation, en utilisant parfois le prescrit, parfois le réel,⁷ pour décrire et définir l'activité des acteurs. Cette indéfinition de l'écrit est un signe de leur difficulté de positionnement et de l'inconfort qui en découle, dans le cadre professionnel posé par la loi. Indéfinition de l'écrit, indécision et inconfort des acteurs, et difficultés à formaliser leur positionnement professionnel sont les indices de la réaction de ces acteurs professionnels à la loi.

3.4.3. L'identité professionnelle

Cette identité professionnelle passe par une phase d'appropriation de la commande et se construit au travers des hésitations, reformulations au plus près de l'activité réelle et des représentations. Elle met en jeu l'image que les acteurs veulent construire de leur activité à travers leur positionnement professionnel et leur vision du jeune et de l'éducation.

Cette identité professionnelle apparaît autour de plusieurs thèmes : l'image du métier, la vision du jeune et de l'éducation, des fonctions éducatives, l'engagement professionnel de l'éducateur.

En ce qui concerne l'image du métier, l'une des hésitations a porté sur : *Assurer/garantir au jeune une protection contre la violence*".

Pour choisir, la discussion a porté sur la caractérisation. Il y a eu variation d'un groupe à l'autre et un choix ultérieur argumenté autour du vocabulaire de métier : *"on n'est pas des assureurs, on est garant auprès du jeune."*

Leur hésitation et leur positionnement se font donc par rapport à la doxa. Ils empruntent aux textes de loi, aux revues et aux ouvrages professionnels et leur sentiment d'être contraints par la loi à l'assurance-qualité les amène à construire cette opposition et à la justifier par un terme de métier (garantir).

En ce qui concerne la vision du jeune et de l'éducation, les hésitations ont porté sur deux items : *"Lui permettre d'intégrer/s'approprier les règles /normes sociales"*

Dans les deux cas, l'hésitation témoigne d'un écart de valeurs entre intégration et insertion : *"Intégrer les règles"* s'oppose à l'expression *"s'approprier les règles"* et pose le jeune comme un acteur, un sujet. D'autres formulations posent le jeune comme sujet, notamment les expressions verbales telles que *"aider le jeune à +verbe"*, *"permettre au jeune de +verbe"*.

L'hésitation entre *règles* et *normes sociales* pose un écart du même type. Rappelons que les règles sont externes et imposées alors que les normes sont sociales et produites par le groupe donc, d'un certain point de vue, internes. Il y a donc tension entre l'externe et l'interne.

En ce qui concerne les fonctions éducatives, le positionnement des éducateurs s'effectue dans le contexte du discours politique actuel sur les vertus de l'autorité.

Le directeur a rappelé, souhaitant cadrer le travail de formulation du groupe :

"on est des professionnels dans un cadre d'éducation, l'éducation c'est dire non, poser des limites par rapport à la violence", "les individus font partie d'un collectif, ils sont là pour une fonction et on attend d'eux des compétences professionnelles".

Les éducateurs ont répondu à ce cadrage par une contre-définition de l'éducation :

"l'éducation, c'est dire oui, c'est répondre à l'enfant, à ses actes, à ses demandes par oui ou non, c'est possible /tu peux". Il y a donc eu tension entre la représentation sociétale et la représentation éducative.

En ce qui concerne l'engagement professionnel des éducateurs, les hésitations ont porté sur les principes d'action suivants :

"garantir/rassurer/garder/proposer la maîtrise des situations" ; *"garantir/offrir au jeune une protection/protéger"*

Les choix faits caractérisent les engagements de l'équipe sur son activité.

⁷ Thomas Reverdy "L'écriture des procédures" in D.Vinck (dir.) Ingénieurs au quotidien Presses Universitaires de Grenoble (Pug) 1999. "Une écriture trop encadrée devient une écriture déductive" alors qu'une procédure efficace doit être également inductive et construite à partir du réel.

L'engagement professionnel des individus s'est construit collectivement dans un dispositif mis en place par le management pour répondre à la demande législative de procédures, registre de bonnes pratiques (cf article 22 L 312-8 du code de l'action sociale et des familles) : « les établissements et services (...) procèdent à l'évaluation de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent au regard notamment de procédures, de références et de recommandations de bonnes pratiques professionnelles validées (...) par un Conseil National de l'évaluation sociale et médico-sociale ». Par leurs hésitations, les professionnels ont résisté à la doxa et proposé des formulations plus proches de leur engagement réel.

Le travail de groupe s'est organisé autour d'un socle commun de valeurs :

- l'objectif du métier : *intégrer les règles ou se les approprier ; l'éducation c'est dire non* ;
- les valeurs autour de la technicité : ce qui relève des équipes et pas du directeur comme *prévenir l'engrenage* qui relève du quotidien, le savoir-faire ;
- les valeurs autour des places professionnelles dans un processus de positionnement des acteurs⁸.

4. Des valeurs construites à travers des processus dialogiques oraux et écrits, dont la matérialité reste à décrire

Le groupe de travail a été un espace de parole dans lequel les éducateurs ont pu affirmer ce qu'ils sont. L'écrit joue un rôle essentiel dans la construction dialogique et dans la mise en tension et la résolution des tensions. Ainsi, l'écriture collective a généré des activités dialogiques variées- reprise, contestation, contournement, ajustement. L'activité dialogique s'est inscrite dans la durée, et le temps a été un élément structurant pour la construction des valeurs puisqu'il a permis de passer d'un objectif technique à la construction de l'identité collective.

Par ailleurs, au delà de la mise en mots et de la catégorisation, le passage à l'écrit a permis un travail d'organisation et de hiérarchisation des composantes de l'activité éducative.

Le groupe de parole a construit lui-même son prescrit en élaborant des prestations centrées sur des principes d'action et donc les valeurs professionnelles. Cela a été l'occasion de confronter les pratiques de chacun et les valeurs liées à la pratique à travers une hiérarchisation .

Le collectif a été réaffirmé comme une des valeurs du travail social. Cela n'est pas sans importance dans la mesure où la loi 2002, qui induit un recentrage sur la production et l'action implique des acteurs qu'ils se repositionnent. Dans le passage d'une logique métier individuelle à une logique pluridisciplinaire centrée sur l'action, les identités et les valeurs se construisent à travers des processus oraux et écrits, entre tensions et ajustements, contestation et contournement

⁸ DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail, pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Septentrion, 1997.

Bibliographie

- Mikhaïl BAKHTINE, Esthétique et théorie du roman, Gallimard, Paris, 1978.
- Dominique BOULLIER, Sciences Humaines, n°76, Octobre 97.
- Dominique BOULLIER, "Terminologie des interfaces et construction des connaissances de l'utilisateur", in DELAVIGNE V., BOUVERET M., Sémantique des termes spécialisés, Université de Rouen, (coll. Dyalang, 1999.
- Marcel DAVID (dir.), L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs, Economica, Paris, 1977.
- Pierre DELCAMBRE, Ecriture et communication de travail, pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, Septentrion, 1997.
- Baron de GERANDO, Manuel du visiteur du pauvre.
- Jack GOODY, La raison graphique, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.
- Isabelle LÉGLISE (dir.), Pratiques, langues et discours dans le travail social, L'Harmattan, Paris, 2004.
- Frédéric MOATTY, Françoise ROUARD, Catherine TEIGER, "Les temps de l'écrit dans les nouvelles formes d'organisation du travail", in Les Figures du temps (Lallement M. dir), L'Harmattan, 2003.
- Béatrice PELUAU, "Engagement du sujet et altérité", in Langage et société, septembre 1995.
- Françoise ROUARD, "Ecrits de travail : Sur la piste de l'auteur", in, Pratiques d'écritures et champ professionnel (3), Petites fabriques d'auteur, (Pène S., Delcambre P. dir), Etudes de communication n° 16, Université de Lille 3, 1995.
- Thomas REVERDY "L'écriture des procédures" in Vinck D. (dir.) Ingénieurs au quotidien Presses Universitaires de Grenoble (Pug) 1999.