Evaluation d'une pratique d'entretien et développement des compétences des personnels d'éducation[1]

Marie-Jeanne COLLIGNON[2] , Chargée d'études (évaluation de pratiques professionnelles), formatrice
Bernard BALZANI, Conseiller technique, DRPJJ Lorraine, Champagne-Ardenne

A l'occasion d'une réunion de la «Marmite» (le 1er avril dernier), nous avons présenté une technique d'entretien, ELP (Entretien pour L'élaboration du Projet), utilisée par des professionnels éducatifs et techniques auprès d'adolescents et adultes en grandes difficultés sociales et professionnelles. L'exposé avait été construit à partir des résultats de l'évaluation de cette pratique professionnelle mise en place par la Protection judiciaire de la jeunesse (Ministère de la Justice) entre 2001 et 2003. Disposant d'un capital de savoirs formels et d'expériences[3] acquis tout au long de la carrière et des modules de formation continue (auxquels on peut ajouter leur formation initiale), les participants avaient pour objectif de mettre à plat une pratique professionnelle explicitée, analysée et intégrée dans un ensemble de nouvelles compétences individuelles et collectives. La question pouvant être de savoir si ces « nouvelles » pratiques professionnelles dégageaient un nouveau corpus de savoirs chez les professionnels concernés par la pratique de l'outil d'entretien.

La présentation et les résultats de l'évaluation voulaient répondre précisément aux questions situées au croisement des deux dynamiques trop souvent étudiées de façon disjointe, celles des savoirs théoriques formalisées dans l'espace-temps de la formation et celle des savoirs d'action issus de l'expérience. Les éducateurs et autres professionnels de l'action éducative coproduiraient, en lien avec la recherche à partir de réalités situées (ici la pratique de l'entretien ELP), des savoirs d'expérience. La finalité était d'arriver à une théorisation de l'action éducative pour sortir de l'implicite des situations professionnelles qui ne permettent pas de rendre visible les compétences développées.

L'intérêt de l'auditoire et la pertinence des commentaires, notamment au travers des questions soulevées durant l'exposé, nous ont incités à proposer cet article.

Introduction

La question de l'évaluation des pratiques professionnelles est une question à la fois récurrente et ancienne dans le travail social. Chez les travailleurs sociaux de «tout bord», cette question est presque aussi ancienne que l'histoire des institutions sociales elles-mêmes et des politiques d'action sociale qu'elle interroge.

Aujourd'hui encore, en 2005, le Travail social n'échappe pas à ces interrogations ! La difficulté se situe dans le fait que le projet d'évaluation, la mise en œuvre et l'analyse échappent constamment aux acteurs eux-mêmes, soit au nom de la scientificité de la démarche qui nécessite une position extérieure à l'action, soit au nom de moyens insuffisants affectés à ce projet et qui ne permettraient pas aux acteurs de participer aux travaux qui s'engagent. Or, il est tout à fait possible d'envisager le développement d'une pratique d'évaluation dégagée de ces enjeux, pour en faire un espace de professionnalisation, de développement des compétences des personnes, de qualification de l'action éducative, sociale ou encore d'accompagnement des publics en difficulté.

Dans ce contexte général, renforcé par la promulgation de la loi du 02 janvier 2002 relative à la rénovation de l'action sociale, l'objectif de l'évaluation[4] était de comprendre comment les professionnels s'étaient appropriés cette technique d'entretien, comment l'outil s'était enrichi aux contacts de ceux et celles qui ont partagé ces moments ELP (et nous pensons aux deux acteurs centraux de l'action : le jeune et l'adulte) et comment il avait évolué dans le temps. Nous n'oublions pas que le processus engagé a pour effet une reconnaissance et la valorisation professionnelles des personnels concernés.

Une approche maïeuticienne de l'évaluation des pratiques professionnelles

L'objectif était de comprendre comment les professionnels s'étaient appropriés cette technique d'entretien, comment l'outil s'était enrichi aux contacts de ceux et celles qui ont partagé ces moments ELP (jeunes et adultes) et comment il avait évolué dans le temps. Pour ce faire, nous devions créer les conditions nécessaires pour que chaque participant puisse s'exprimer, pour que chacun trouve une place, se sente bien, ait envie de partager ses expériences et, ainsi, contribuer à évaluer les pratiques ELP en tant qu'outil, technique d'entretien et méthodologie d'accompagnement des publics en difficulté[5].

Un premier travail a été de rendre explicite toutes les questions soulevées par l'outil et son utilisation. Ce travail, effectué dans chaque groupe, a débordé la simple question de la technicité dans l'entretien, il s'est poursuivi par une opération de formalisation des pratiques pour aboutir à une connaissance appréciable de l'inscription d'un savoir-faire et de nouvelles compétences spécifiques à ELP, dans la globalité des compétences individuelles et institutionnelles des participants et des

professions représentées. Deux modes d'intervention ont été développés durant l'évaluation :

- Une entrée *formation-action*. En partageant, en échangeant et en confrontant leur pratique avec celle des collègues, les participants s'inscrivent dans une logique d'analyse de celle-ci, ils deviennent acteurs dans le processus de leur propre formation.
- La seconde entrée, la *recherche-action*, a généré un mouvement qui est parti de l'action pour s'en distancier dans un processus d'implication/distanciation/conceptualisation/théorisation et, au terme de l'évaluation, revenir à l'action enrichie de savoirs nouveaux. La compétence individuelle que l'on trouve ordinairement dans la pratique de l'entretien, s'est ainsi doublée d'une compétence collective.

Une entrée *formation-action*

Les participants ont travaillé à partir et autour de leur pratique et se sont répartis dans l'un des quatre groupes de travail définis lors de la mise en place du projet d'évaluation : entretien - outil - pédagogie du projet - compétences (*Voir ci-contre*). Ces groupes ont travaillé ensemble durant les quatre premiers regroupements dans un fonctionnement de type *formation-action*. Cette méthodologie a permis à chacun de cheminer et de progresser dans sa pratique de ELP : les groupes se sont construits une histoire, une confiance et une ambiance se sont installées, offrant ainsi les conditions optimales pour investir cet espace de parole. Pour créer les conditions favorables à ces travaux, il était important de faire naître et de maintenir des liens entre l'ensemble des participants. Le choix de réunir l'ensemble des groupes dans un même lieu et aux mêmes dates, a permis à tous de se retrouver autour d'un café avant de débuter les journées de travail, chacun a pu ainsi faire connaissance avec l'ensemble des collègues inscrits dans ce dispositif d'évaluation et, ce qui ne gâte rien, commencer la journée par un moment convivial.

Il était important également que chaque participant suive et se sente concerné par les travaux des autres groupes. Pour ce faire, chaque animateur de groupe s'était engagé à rédiger une synthèse des contenus des travaux des journées. Diffusés avant le regroupement suivant, ces écrits ont permis à chaque participant d'être informé du travail des autres groupes et, pour les collègues ne pouvant être présents sur une journée, de maintenir un lien avec les réflexions engagées. Ces comptes-rendus sont devenus à la fois la mémoire collective du travail réalisé et la concrétisation de l'appartenance de chacun dans la globalité de l'évaluation.

Les animateurs des groupes ont été choisis en fonction de leurs compétences, de leurs domaines professionnels dans le souci de doter le dispositif d'éclairages multiples provenant de disciplines différentes : les sciences de l'éducation, la psychanalyse,

Les quatre groupes de travail de la phase de *formation-action*

Les entrées thématiques ont été arrêtées lors d'un séminaire de travail qui s'est réuni à Nancy les 25 et 26 septembre 2000 et confirmées lors du premier comité de pilotage du dispositif du 02 avril 2001. Les questions et les pistes de réflexion ont été proposées, à titre introductif :

- Le groupe **PEDAGOGIE DU PROJET,** animé par Pierre-André DUPUIS, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Nancy 2, avait comme projet d'évaluer l'outil sous un éclairage à dominante sciences de l'éducation. Les principaux points analysés étaient : les mécanismes qui permettent l'émanation du désir chez un jeune et les mécanismes d'émergence d'un projet ; l'inscription dans une démarche de projection ; la formalisation d'une méthodologie de pédagogie du projet à partir de la pratique de l'outil ; l'influence de l'outil ELP sur la perception du travail éducatif ; le rapport au temps; les 4 phases ; les performances de l'outil en fonction des situations et du contexte ; les savoirs théoriques et praxéologiques nécessaires pour maximiser les performances de l'outil ; l'influence de l'outil sur l'action éducative et pédagogique ; fonction de médiation de l'outil ; l'auto-évaluation du jeune dans son inscription ELP.
- Le groupe **ENTRETIEN,** animé par Liliane GOLDSZTAUB, psychanalyste, enseignante-chercheure en psychologie à l'Université de Strasbourg, projettait d'évaluer l'outil ELP sous les angles technique et relationnel de l'entretien, sous un éclairage à dominante psychologique. Les principaux points analysés étaient : la technique d'entretien avec les savoirs mobilisables et ceux à acquérir ; l'influence de l'outil dans la relation qui s'établit entre le praticien et un jeune ; la phase d'entretien dans la globalité de la prise en charge d'un jeune ; le rôle facilitateur de l'outil dans l'entretien ; en quoi l'outil aide un jeune dans la verbalisation de son passé et dans la construction de son futur ? La parole des jeunes, l'exploitation des informations recueillies ; la gestion du temps ; les modifications de la perception de l'entretien ; l'aspect confidentialité de l'entretien ; réflexion autour des mots inscrits sur les cartes de l'outil ; les 4 phases visitées sous l'angle de l'entretien (exploration, cristallisation, spécification et réalisation) ; l'évolution de la pratique de l'entretien à travers l'outil.
- Le groupe **COMPETENCES**, animé par Robert VILLATTE, ergonome consultant à Paris, a évalué l'outil principalement sous l'angle des savoirs dans la pratique professionnelle des praticiens de ELP. Les principaux points analysés ont été : les compétences de base nécessaires et les compétences développées avec l'expérience de l'outil ; les modifications de la pratique professionnelle ; le transfert de compétence ; les appuis théoriques nécessaires ; le rapport savoir, savoir-faire et savoir-être pour savoir s'y prendre.
- Le groupe **OUTIL**, animé par Marie-Jeanne COLLIGNON, chargée d'étude et intervenante dans des formations de travailleurs sociaux, principalement dans l'analyse des pratiques professionnelles, a évalué ELP en tant qu'objet qui sert à agir dans une pratique professionnelle. Les principaux points analysés furent : la formation ; la question de "l'expert" ; les différentes utilisations de l'outil (exploration, investigation, aide dans la définition du projet, travail sur l'histoire de vie d'un jeune et du récit qu'il en fait ; la fonction de médiation de l'outil ; le support technique de l'outil dans l'entretien, son cadre et sa structuration) ; les techniques habituelles de travail sont-elles remises en question par l'outil ; le temps nécessaire à l'entretien et à son exploitation ; le protocole ; doit-il exister une déontologie et une éthique liée à l'outil ; l'inscription de l'outil dans l'individuel, le collectif et l'institutionnel ; l'appropriation de l'outil en tant qu'objet.

Ce fonctionnement a favorisé l'échange, la réflexion et il a permis de travailler autour des questions soulevées par la pratique de ELP sous des entrées différentes, avec des perceptions différentes, à des moments différents. De ces 4 groupes, ont émergé les thèmes proposés aux participants lors des 2 dernières journées. Dans une logique de *recherche-action*, les participants se sont inscrits dans les groupes en fonction de leur intérêt pour les thématiques proposées.

l'ergonomie et l'analyse de pratique professionnelle. En adhérant au principe fondateur de l'évaluation selon lequel ce sont les praticiens de ELP qui détiennent les informations sur leur pratique, ils ont accompagné les groupes dans leurs réflexions, ils sont devenus les maïeuticiens de cette évaluation des pratiques de l'entretien ELP. Ce fonctionnement a favorisé l'échange, la réflexion et il a permis de travailler autour des questions soulevées par la pratique de cet entretien sous des entrées différentes, avec des perceptions différentes, à des moments différents.

Les professionnels qui ont participé à ces rencontres sont devenus actifs dans leur propre formation, ils ont investi l'espace *formation-action*, se le sont appropriés pour qu'il réponde à leurs besoins « d'auto-formation guidée », chacun pouvant devenir « personne ressource » pour l'autre, dans le cours du processus de formation.

Une entrée *recherche-action*

Des groupes de travail différents se sont constitués lors des deux dernières journées, ils ont travaillé autour de questions ciblées lors des séances précédentes, dans un fonctionnement de type *recherche-action*. Ce fonctionnement a favorisé la réflexion et il a permis de travailler autour des questions soulevées sous des entrées différentes, au nombre de sept (Voir ci-dessous) : 1) Les compétences collectives ; 2) L'appropriation de l'outil ; 3) Le fil rouge ; 4) Les 4 phases ; 5) La place des professionnels dans la prise en charge d'un jeune ; 6) La diffusion de l'outil ; 7) La force de l'outil.

Le choix de la technique de mixage s'est révélé performant : chaque professionnel, en participant aux groupes successifs de travail dans la phase de *recherche-action*, a enrichi les débats de la mémoire des groupes qu'il a fréquenté auparavant. Progressivement, tout un réseau de fils reliant l'ensemble des éléments abordés tout au long de cette évaluation s'est construit, la dotant ainsi d'une cohérence productrice de savoirs nouveaux, mobilisables pour le développement de l'outil ELP.

En résumé, cette double logique a permis à chacun de cheminer et de progresser dans sa pratique professionnelle de l'entretien. Le schéma n° 1, page suivante, présente l'ensemble de la démarche suivie par les professionnnels dans le projet d'évaluation.

les sept thèmes de réflexion de la phase de *recherche-action*

COMPETENCES COLLECTIVES
- Comment ELP amène-t-il à considérer sa pratique autrement ou comment s'inscrit-il dans les orientations fondamentales qui la caractérisent ?
- A quelles conditions, même si les autres membres de l'équipe ne pratiquent pas ELP, cet outil peut-il contribuer à la compétence collective d'une institution ou d'un service ?
- Dans ce but, comment sensibiliser les autres à cet outil, à cette démarche ? Sous quel angle est-il pertinent de le présenter ?

APPROPRIATION DE L'OUTIL
- Quels sont les effets de l'intégration de la pratique de ELP dans la perception de l'entretien ?
- Quels savoirs antérieurs mobilise-t-on ?
- La pratique de ELP constitue-t-elle un moyen de faire évoluer sa pratique professionnelle ?
- En quoi ELP modifie-t-il les pratiques professionnelles ?

FIL ROUGE
- Comment ELP peut-il aider un jeune à se ressaisir de son parcours, à en dégager le sens et à ouvrir des perspectives nouvelles qui partent de lui ?
- ELP peut-il contribuer à assurer une continuité du parcours «ressaisi» et être repéré comme un fil rouge entre les institutions ou les services que rencontre le jeune ?

LES 4 PHASES : EXPLORATION - CRISTALLISATION - SPECIFICATION - REALISATION
- A partir de quel moment un jeune entre dans une démarche de projet ?
- A partir de quel moment un jeune s'approprie sa vie ?

Qu'est ce qui vient du sujet ? Qu'est ce qui vient de l'outil ?

PLACE DES PROFESSIONNELS DANS LA PRISE EN CHARGE D'UN JEUNE
- Comment se situer par rapport aux commandes ? Par rapport aux demandes ?
- Quoi, comment et dans quel but restituer ?

DIFFUSION DE ELP
- Qu'est ce qui a permis de diffuser ELP ?
- Qu'est ce qui ne permet pas la diffusion de ELP ?
- Les difficultés rencontrées dans la diffusion de ELP (difficultés rencontrées lorsque la personne formée est seule à l'être dans sa structure ?
- Quels seraient les apports individuels et professionnels (collectif de travail, identité professionnelle et institutionnelle) d'une formation ELP dans une formation initiale ?

LA FORCE DE L'OUTIL
- Qu'est ce qui fait la force de l'outil ?
- Le média ? Le cadre qu'il propose ? Sa philosophie ? Ou encore…

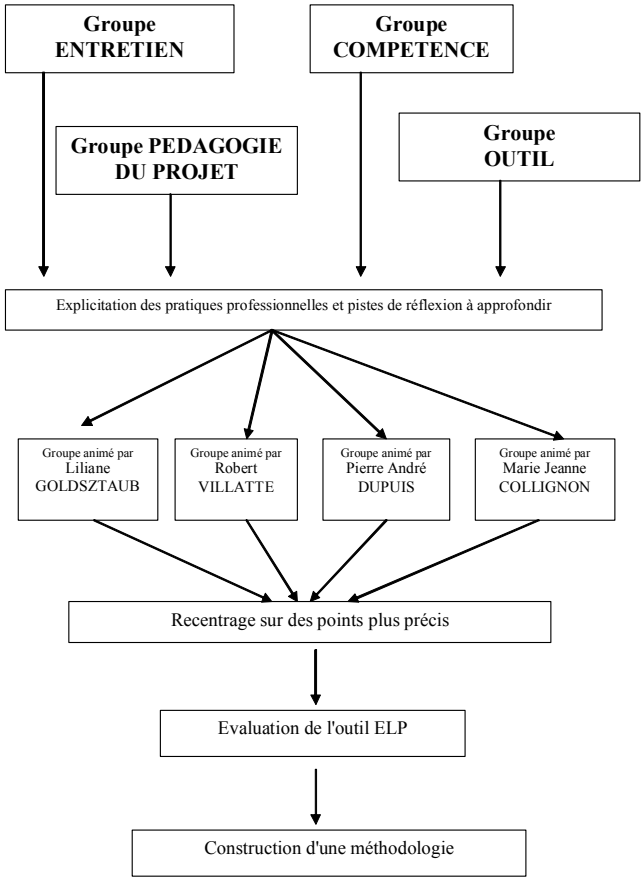
Un premier ensemble de résultats : cycle de l'action et compétences

L'échelonnement des journées de regroupement sur quinze mois a été un facteur décisif dans la réussite de l'alliance entre les travaux des groupes dans la phase de *formation-action* et la production des « savoirs »[6] nouveaux nés de la phase de *recherche-action*. Durant les quatre premières journées, les professionnels ont travaillé autour des réalités que les uns et les autres rencontraient, ou ont rencontré, dans leurs expériences avec ELP. Ils ont investi et se sont appropriés cet espace de liberté et de parole, ils ont trouvé comment travailler ensemble et ont mis en place, « sans le savoir » ou spontanément, un mode de fonctionnement opérationnel en sept étapes successives, s'inscrivant ainsi dans un processus de développement de leur pratique professionnelle.

Un mode opérationnel de l'action en sept étapes

Pour présenter ce mode de fonctionnement concret que l'on a retrouvé dans tous les groupes quel que soit le thème de travail, prenons un sujet commun à tous les participants : la question des traces dans l'entretien ELP, de ce qui reste de l'entretien une fois celui-ci achevé. L'entrée dans le sujet se fait toujours sur un aspect technique, une question concrète qui ouvre le travail dans chaque groupe de formation. Un cycle de pensée se met en place en sept étapes.

***Schéma n° 1** : Logique d'animation du projet d'évaluation des pratiques d'entretien*



Concernant l'exemple des traces de l'entretien, nous pouvons les résumer de la manière suivante (voir *schéma n °2* ci-contre):

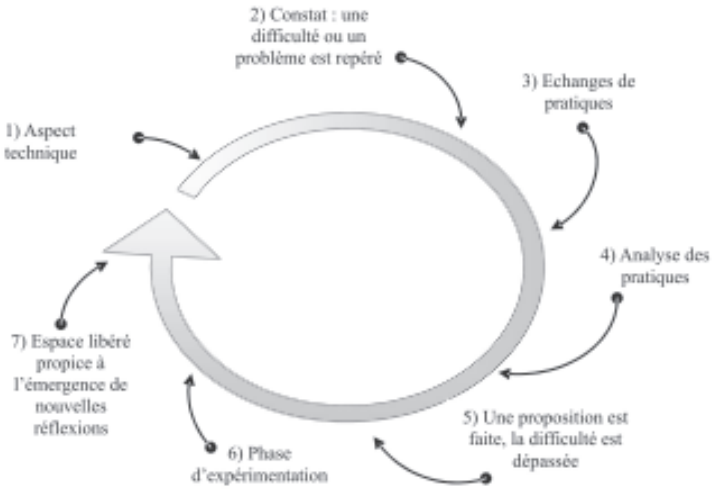
1) Dans la mallette, cinq fiches techniques sont proposées: a) "Identification du jeune", b) "Classements des mots", c) "Fiche « objectifs »", d) "Dynamique de l'entretien" et e) "Utilisation technique de l'outil". Elles doivent faire l'objet d'un travail de saisie lors de chaque entretien, de la part de l'animateur et/ou du secrétaire de la séance.
2) Un constat est posé : ces cinq fiches techniques ne sont pas ou très peu utilisées. Une difficulté ou un problème est repéré par l'utilisateur.
3) L'échange autour des pratiques permet d'exposer sa propre pratique, d'écouter celles des collègues. De cette confrontation, un début de réponse voit le jour : pour la fiche technique « classement des mots » par exemple, quelqu'un se sert d'une photocopie du glossaire et use de couleurs différentes pour différencier les mots « importants » des mots moins « importants », pour souligner les hésitations, inscrire les mots ajoutés, etc.
4) L'analyse de pratique prépare les fondations d'un possible changement : les supports sont nécessaires dans ELP. Ils ont pour fonction de garder une trace d'une action éducative et, pour le jeune, de repartir après son ELP avec un « matériel » concrétisant son entretien.
5) Une proposition est faite au sein du groupe de travail, la difficulté est dépassée. Pour garder l'exemple de l'action de classement des mots, le glossaire sera modifié : les mots ne seront plus classés par thème, ils apparaîtront par ordre alphabétique. Cela facilitera le travail de la prise de note des mots retenus par le jeune lors de la phase d'exploration, le glossaire pouvant ainsi devenir un outil.
6) La proposition entre dans une phase d'expérimentation, si cela s'avère nécessaire, les observations seront travaillées ou ajustées, un point sera fait lors de la prochaine séance de travail.
7) La résolution du problème va libérer l'espace mental du groupe de travail. Cet espace ainsi libéré laisse le champ libre à d'autres réflexions, à d'autres préoccupations ou d'autres aspects techniques issus de l'expérimentation ou bien encore, des aspects révélés par les changements produits dans la pratique de l'entretien.

Un nouvel « aspect technique » va pouvoir faire l'objet de l'attention du groupe de travail, un nouveau cycle pouvant commencer : la prise en note des mots durant la phase d'exploration n'étant plus prioritaire dans les difficultés rencontrées, une réflexion sur la prise de notes des informations dispensées par les jeunes durant l'entretien occupera le devant de la scène, par exemple. Et ainsi de suite !

Un cycle de l'action qui se présente sous la forme d'une spirale structurante

Ce fonctionnement pourrait être schématisé par une spirale ascendante, chaque rotation complexifiant la pratique de l'entretien ELP en la dotant de connaissances nouvelles, donc de savoirs nouveaux, s'incorporant aux précédents, produisant de nouvelles compétences acquises.

***Schéma n° 2** : la spirale structurante du cycle de l'action*[7]



Ce qui est intéressant dans ce mode de fonctionnement, c'est que chaque « aspect technique » résolu lance une invitation à un nouvel objet pour être analysé, travaillé ou retravaillé. L'engagement des participants dans ce processus de *formation-action*, suivi de leur engagement dans la phase de *recherche-action* font l'originalité et la force de cette évaluation : elle s'est fait sur une pratique professionnelle explicitée, comprises, analysée, développée avant d'être intégrée dans un ensemble de compétences individuelles et collectives (Bujold, 1989). Le propos sur l'intégration des connaissances souligne une question, celle de savoir si ces acquis de l'expérience peuvent avoir le statut de «compétences incorporées», si l'on poursuit la réflexion d'un auteur comme Jacques Leplat (1995) ? Ou est-il question d'autre chose ?

Un second ensemble de résultats : exprimer les compétences nouvelles acquises...

Fidèle au fonctionnement de l'ensemble des journées, la restitution des travaux contribuant à l'évaluation des pratiques de l'entretien ELP s'est construite autour de récits d'expériences

portant sur le suivi de prise en charge éducative[8]. Nous proposons deux récits[9] qui ont fait l'objet de concertations avec leurs auteurs.

Un outil qui invite le professionnel vers des savoirs nouveaux

En travaillant autour de l'expérience de Danièle, professeure technique, une limite à l'utilisation de l'outil s'est estompée. En confrontant plusieurs expériences, nous avons compris que l'illettrisme n'est pas forcément un handicap pour que l'entretien ELP permette à une personne de cheminer dans une démarche de projection. Après avoir échangé autour de cette ouverture sur d'autres dimensions des difficultés des publics, ce « nouveau savoir » issus du dispositif d'évaluation a été intégré dans la pratique de l'entretien et figure maintenant dans les contenus des formations ELP (voir *récit n°1*, ci-contre).

Un outil qui favorise l'émergence de perspectives éducatives

Le récit suivant aborde une préoccupation présente chez beaucoup : la place du projet pour des jeunes pris en charge dans le cadre de mesures pénales. En évoluant sur le terrain d'un jeune, ELP permet de percevoir et de mettre à jour ce que peuvent cacher les comportements et les passages à l'acte. C'est un peu comme avoir accès à une parcelle de cette partie cachée de l'iceberg, si souvent évoquée dans les professions en contact avec le public délinquant. Dans ce récit, Sandrine, éducatrice en Milieu Ouvert, est surprise par l'orientation que Pascal donne à « son » ELP et se laisse « inviter » dans son univers (voir *récit n°2*, page 31).

Conclusion

Le dispositif d'animation nous a permis de prendre en compte les pratiques réelles (et non prescrites) pour évaluer un outil et une technique d'entretien. Un des effets de cette démarche d'évaluation a été de renforcer et de valoriser l'expérience et les savoirs d'action des professionnels engagés dans le processus. De professionnels peu assurés de leurs compétences, ils sont devenus des apprenants soucieux d'acquérir de nouveaux savoirs qui les valorisent pour devenir des acteurs-auteurs. Les nouveaux savoirs différenciés, avec la distinction proposée entre savoir théorique et savoir d'action, constituent un nouvel ensemble de valeurs, de principes et de connaissances : le dispositif d'évaluation devenant un espace et une méthodologie agissante, « désirante ». Il permet la reconnaissance et la valorisation professionnelles. Mais il n'est pas encore question de passer à une étape de reconnaissance et de validation institutionnelles au sein de la PJJ, concernant ces acquis de l'expérience professionnelle.

Récit n°1 qui invite le professionnel vers des savoirs nouveaux

« Je suis professeur technique et, dans le cadre de ma fonction, j'interviens dans un atelier scolaire en partenariat avec le secteur habilité. C'est dans ce contexte que j'ai fait la connaissance d'Antoine. A 17 ans, il vient de vivre son troisième séjour en maison d'arrêt. Sa sortie de prison a été conditionnée par une admission dans une session CER[10], condition qu'il a acceptée. Quand on parle d'Antoine, on parle de lui comme d'un jeune «qui fait de gros dégâts et qui est capable d'être dangereux».

Quand je rencontre les jeunes pour un premier entretien, je rappelle toujours le cadre de mon intervention et de ma prise en charge en tant que professeur technique Culture et Savoirs de Base, puis je leur propose de retracer avec eux leur cursus scolaire. D'emblée, Antoine se présente d'une façon très agressive, il est sur la défensive, dans la provocation.

Avec lui nous sommes loin des savoirs scolaires, ce gamin est très très mal, il est dans des passages à l'acte très «hard», les faits pour lesquels il a été incarcéré l'inscrivent dans «le criminel». Je me suis dit qu'il me fallait absolument trouver un média qui puisse faire que je ne sois plus seule avec lui comme dans nos deux premières rencontres. Je lui propose ELP pour que nous soyons trois lors de nos rencontres, pour le rassurer et pour me rassurer aussi je crois. En fait nous sommes deux à devoir être rassurés (rires). D'ailleurs, il m'est déjà arrivée à plusieurs reprises d'utiliser ELP ainsi, avec des jeunes mutiques qui refusaient de parler. La parole n'est devenue possible qu'à partir du moment où il y avait un autre truc avec nous.

Je lui propose ELP également pour voir où je peux aller avec lui. En lui présentant le but de l'entretien («je te propose de voir plus clair dans ce qui te branche») j'ai vraiment l'impression de me dire : «je me propose de voir plus clair dans ce qu'on va pouvoir faire ensemble». Je me dis alors que ELP c'était pour le jeune, c'était pour moi, c'était pour nous. ELP répond à deux inquiétudes, à deux vides. Allez-y en bon psy, régalez-vous (rires) ! Avec Antoine, j'ai l'impression de partir un petit peu à tâtons, il faut dire que dans notre boulot on est souvent dans le tâtonnement, je cherche à ce que ce soit le gamin qui m'éclaire dans ce que je vais pouvoir faire avec lui.

Personnellement, avoir recours à ELP me permet d'avancer dans le contact, d'avancer dans la relation, de découvrir le jeune sous des aspects nouveaux et ainsi, avancer également dans sa connaissance. Pour le jeune, ELP c'est un moyen qui lui permet d'éclaircir sa situation, il est intéressé par le déroulement de l'entretien, il y a un côté ludique, et il peut, ensuite, s'en approprier le contenu.

Comme Antoine ne sait pas lire, je lis moi-même les mots avant de les lui proposer. Je pose la carte devant lui, il la prend, la regarde, l'enregistre avant de la garder en la posant sur le tas des «importants» ou de la rejeter en la posant sur le tas des «pas importants». Son vocabulaire est simple, il y a des mots qu'il faut un peu expliquer, pour d'autres mots ses commentaires orientent la définition qu'il lui donne : *«NOURRICE, c'est pour les bébés, quand j'étais petit j'ai été en nourrice et quand j'aurai un bébé, peut être que j'aurai une nourrice.»* Dans cette étape de l'entretien, pendant le tri, les jeunes nous donnent plein de pistes qui sont parfois difficiles à saisir ou à reprendre quand on est seule pour passer ELP, quand il n'y a pas un collègue qui fait office de «secrétaire». Quand Antoine prend la carte REJETER, il me dit (ou peut être se le dit-il à lui-même) : *«moi on m'a rejeté parce que je ne sais pas écrire».* La carte SÉPARATION : je la lis, la relis, Antoine reste longtemps avec cette carte dans

la main, il hésite avant de la jeter dans le tas des «pas importants». Pour les autres cartes de ce tas, le tri a été rapide.

Je le félicite à l'issue de ce premier tri, son tas des «importants» compte 85 des 129 cartes que comporte la mallette sans oublier le mot qu'il a rajouté, ce qui lui fait 86 mots en tout. Je lui explique les consignes pour la suite de l'entretien : tu vas maintenant trier les «mots importants» pour regrouper dans un même tas ceux qui vont ensemble. Ensuite tu donneras un nom à chaque tas, un nom à chaque thème.» Il prend en main le tas des «importants», et repasse chaque carte et étend l'ensemble devant lui sur la table de camping. Je suis assise en face de lui, il arrive à déchiffrer beaucoup de mots qu'il a photographié. Pour les autres, je lui propose de l'aider, je les relis à l'envers avec lui. Antoine paraît sûr de lui dans ses prises de décisions : il prend le mot, se l'approprie et fait son tri d'une manière qui me semble originale. A ma surprise, il fait le tri assez rapidement, il est assez sûr de lui, n'hésitant qu'à de rares moments. Je plaisante en lui disant qu'il pourrait travailler au tri postal ! *«Je ne sais pas lire»* me répond-il. Je lui souris et dis : «ah bon ?». Son visage s'est illuminé.

Je découvre alors chez Antoine des qualités que je ne soupçonnais pas. Il a une certaine acuité dans le tri des mots et dans les noms qu'il donne aux thèmes. Il est très, très clair dans ses choix, dans la répartition de ses mots et dans la construction de ses thèmes. Je le félicite : « tu vois, au niveau de ton tri, tu as un esprit de synthèse, on appelle ça comme ça, cela veut dire que tu arrives bien à voir les choses, que pour toi c'est clair, tu prends de bonnes décisions… c'est très bien.» A ce moment, Antoine découvre qu'il n'est pas «gogol», qu'il peut être perçu comme un garçon intelligent sans pour autant savoir lire.

J'explique à Antoine l'étape suivante : «dans tous ces tas que tu as faits, tu vas en choisir un, celui qui a le plus d'importance pour toi». Il choisit le tas ECOLE.

L'entretien se poursuit sur l'explicitation des mots des tas. Par exemple : «PROFESSEUR… *Oui c'est important le professeur parce que c'était la première fois que je n'étais pas jeté»* (sous entendu : jeté par un prof). La suite de nos échanges me permet de comprendre les représentations qu'il met dans ce mot «école». Des pistes de projets se dessinent au fur et à mesure de l'entretien. Pour éviter qu'Antoine polarise tout ce qui peut être lié à sa scolarité sur une seule personne, la mienne en l'occurrence, je commence à introduire mes collègues dans la suite de nos rencontres : «cette semaine, j'ai une collègue agent de justice qui travaille avec moi. La prochaine fois elle viendra avec nous et tu pourras aussi bosser avec elle, si tu veux». Pour moi, il est important que je puisse aussi passer le flambeau aux collègues éducateurs.

Le projet d'Antoine, pour ce thème de «l'école», sera de suivre des cours avec l'atelier SES jusqu'à la fin de sa session au CER. Il m'informe qu'il désire aussi travailler seul en dehors de nos rencontres : «*j'ai réfléchi à ce que vous m'avez dit la première fois sur faire du travail un petit peu scolaire, je suis d'accord. Je veux bien des trucs à apprendre et à recopier, je me mettrai dans ma chambre.»* Bien sûr il ne faut absolument pas que les autres sachent qu'il ne sait pas lire. D'après ses éducateurs il travaille et il se tient aux moyens définis lors de l'entretien ELP. Ce qui me fait peur chez Antoine c'est qu'il polarise absolument tout sur cet apprentissage : *«le reste viendra»,* il pense que quand il saura lire tout s'arrangera pour lui. Il est dans l'excès. Par exemple : lors de nos temps de travail ensemble, il refuse la pause que je lui propose, on bosse de 9h à 12h sans interruption. Ses éducateurs me confirment qu'il travaille dans sa chambre, etc. Ce n'est pas pour ça qu'il devient un «enfant de chœur», il reproduit exactement les mêmes comportements qu'avant : *«les éducs, c'est tous des enfoirés»…* ce qui change, c'est qu'il saura bientôt l'écrire (rires). Il peut commettre un énième délit et se retrouver incarcéré de nouveau. J'ai vraiment l'impression que tout ne tient qu'à un fil. Pour l'instant, Antoine est dans son truc mais le jour où il décidera que ça se casse la figure, tout ce qu'il a mis en place sera balayé. Avec lui je travaille un peu par contrat : «on se voit tel jour et on fera tel travail». Il me semble quand même qu'il ait fait un grand pas : il a intégré le fait que quelqu'un puisse dire qu'il ne savait ni lire ni écrire, et ça, je pense que ça restera quoi qu'il arrive.

Après ce premier tas «ÉCOLE», le tas qui vient en second par ordre d'importance c'est «TRAVAIL». Il parle de ce choix : *«oui, quand je saurais écrire, il faudra que je travaille donc je pourrai trouver un patron.»* Pour Antoine les moyens à mettre en place pour trouver un travail sont d'apprendre à lire et à écrire… Antoine poursuit sa réflexion : *«oui mais pour trouver un travail, mis à part qu'il faut écrire et tout ça, je n'y avais pas pensé mais il faut absolument que je m'occupe de mes dents».* Effectivement il n'a plus toutes ses dents, il a perdu ses incisives suite à une *«baston qui a mal tourné».* Il a toujours refusé que quelqu'un approche de ses dents et s'en occupe : *«ce sont tous des enfoirés ces pédés là ! Faut pas qu'ils me touchent la bouche…»* A ce moment, il se passe quelque chose chez Antoine, il commence à faire du lien entre les différentes composantes de sa vie : *«si je veux trouver un boulot, si je veux moi avoir une vie, mon chez moi, et tout ça, il faut quand même que je m'occupe de mes dents.»* Lors de son tri, il avait mis la carte DENT dans le tas «SANTE», elle apparaît dans le travail parce qu'il *«faut se présenter pour un boulot»* et très vite il fait le lien avec sa vie et avec ce qu'elle pourrait être : *«Je ne peux pas avoir une copine en ce moment, parce que je n'ai pas «mon chez moi». Bon, «mon chez-moi» c'est bien joli, ça pourrait être mon studio ou j'en sais rien… mais avant tout il me faut mes dents. Quand je les aurai, je m'installerai dans un studio, au début je serai tout seul, après je pourrai installer ma copine, ce sera propre… ah oui ! Mais il faut mes dents.»* Les dents sont présentes dans le travail et dans sa vie : *«alors évidemment avec mes dents imagine, les filles ne me regardent pas !»*

Au retour du chantier, Antoine a pris rendez-vous chez le dentiste et nous nous sommes fixés deux rencontres par semaine pour faire du travail scolaire et poursuivre ELP. Mais… Antoine est parti en fugue la semaine suivante alors qu'il savait qu'il était au CER dans le cadre de l'alternative à l'incarcération. Sitôt récupéré, il est parti pour la maison d'arrêt. C'est dommage, mais je pense qu'il n'était pas prêt à faire autre chose que d'aller en maison d'arrêt. Je pense qu'il avait une réelle panique du vide à l'issue de la session CER, qu'il avait peur de se confronter à la réalité même s'il avait beaucoup avancé.

Avec le recul, ce qui restera de cet entretien ELP pour Antoine c'est :

- Il a pu dire, il a pu montrer et accepter un moment qu'il ne savait pas écrire.
- Il a entendu (et y a réellement cru) qu'il était intelligent, qu'il avait des capacités scolaires (même sans posséder l'écrit)
- Avec des mots clés, il a réussi à faire un lien entre l'école, l'écrit, les dents et l'amour. Pour moi cela a été spectaculaire : j'avais l'impression qu'il découvrait que les mots ça existe et que ça a du sens !
- Après la passation de ELP j'avais beaucoup d'éléments pour pouvoir travailler avec Antoine. ”

Récit n°2 qui favorise l'émergence de perspectives éducatives

“ J'ai fait la connaissance de Pascal alors qu'il venait d'être interpellé pour une affaire d'agression sexuelle. J'intervenais au titre d'une mesure de Liberté Surveillée Préjudicielle (LSP). Depuis, une tentative de meurtre sur le magistrat qui instruisait cette affaire (il suivait aussi son dossier socio-éducatif) lui a valu dernièrement une condamnation à six ans ferme. C'était alors un jeune considéré comme dangereux, quand je le rencontrais, il m'était demandé de prendre un certain nombre de précautions de base, comme ne pas porter de foulard autour du coup ou ne pas être seule avec lui dans la même pièce.

Aujourd'hui, je le rencontre une fois par mois et nous sommes en train de travailler l'idée de préparer la conditionnelle. Ce n'est pas évident, il sera jugé pour sa première affaire (agression sexuelle) pendant son temps de préventive pour sa seconde affaire (tentative de meurtre sur magistrat), il lui reste encore au moins trois années de détention à effectuer, l'idée de sa sortie de prison s'inscrit sur du long terme. Malgré cette perspective, sa vie continue.

Pendant sa première année de détention, j'ai eu l'impression que rien ne sortait de nos entretiens et c'était à ce moment que j'ai suivi la formation ELP. L'idée d'avoir recours à cet outil pour essayer d'avancer avec lui s'est progressivement imposée. Certes, il est en détention encore pour un moment, certes je devrai être seule avec lui durant l'entretien alors que le juge d'instruction interdit à quiconque de le rencontrer seul, mais ça vaudra peut-être le coup.

J'avoue que je lui ai proposé ELP, il y aura bientôt deux ans, sans trop savoir vers quel objectif m'orienter : préparer un projet pour une sortie en conditionnelle ? M'aider à formuler une proposition d'alternative à l'incarcération alors que ses chances sont bien minces au regard des deux agressions dont il est coupable ? Préparer son jugement et commencer à mettre des mots sur toutes ses préoccupations ? Cette affaire d'agression sexuelle en tant qu'auteur le renvoyait à sa propre histoire en tant que victime, lui-même, d'agression sexuelle. Lui proposer ELP pour faire un point et lui permettre de se situer, de savoir où il va et, par la même occasion, de savoir moi-même où je vais avec lui ?

C'est un peu compliqué : qu'est-ce qu'on fait avec un gamin pareil ? Comment je vais pouvoir travailler d'un point de vue éducatif, dans ces conditions-là ? Il va mal, il a une histoire pas possible. Pascal doit être le jeune le plus difficile que j'ai rencontré en 10 ans de PJJ. Quand je projette d'avoir recours à ELP, je pense qu'il est préoccupé par ce premier jugement qui va arriver (agression sexuelle), qu'il nous faut travailler dessus : il aura lieu dans le tribunal où il a essayé de tuer le juge, cela ne sera pas facile de revenir dans ces lieux chargés d'émotions pour tout le monde.

En fait, rien de tout cela ne ressort dans ELP. Ses préoccupations principales sont d'avoir une formation professionnelle pour «*quand il sera dehors après son jugement*». ELP me permet et lui permet de se rendre compte que «*tout se mélange*» : il va être jugé donc il va sortir… Mais non il y a l'autre affaire avec le juge, ce n'est pas les mêmes trucs… Pascal commence à se confronter à la réalité : qu'est ce qui est plus grave ? L'agression sexuelle ou la tentative de meurtre ? Comment on fait dans tout ça ?

Ce qui ressort de cet entretien c'est : «*il faut que je travaille sur mon histoire… Comment je peux m'y prendre ?*» Pour établir les modalités de réalisation de ce projet nous nous sommes donné du temps : chacun va réfléchir de son côté sur ce qui pourrait se mettre en place et nous en rediscuterons lors de notre prochain rendez-vous.

Il me semble que ELP déclenche quelque chose chez Pascal, un peu comme si un déclic se produisait. Alors qu'il avait jusqu'alors refusé un suivi psychologique durant sa détention, il accepte l'idée de rencontrer un infirmier psychiatrique une fois par semaine. Le service psychologique de la maison d'arrêt, avec qui il est réellement possible de bien travailler, privilégie cette réponse à celle d'une rencontre avec un psychiatre avec la mise en place d'une thérapie. Les professionnels de ce service sont preneurs des éléments issus de ELP, autant sur le plan des contenus que sur celui des liens que Pascal fait entre les différents évènements de sa vie. Ils s'en serviront dans les propositions qu'ils feront à Pascal par la suite. Aujourd'hui, ce jeune qui refusait tout, chemine vers une démarche de thérapie, il travaille sur son histoire personnelle.

L'entretien ELP a permis de pouvoir se dire qu'il est possible de mettre d'autres mots sur des mots déjà écrits, puis de parler autour de ces autres mots. Ce moment ELP suscitera chez Pascal le désir de poursuivre dans cette démarche de tri des évènements de sa vie. L'infirmier psychiatrique lui a proposé l'écriture comme moyen pour comprendre son histoire. Peu de temps après cette proposition Pascal s'est mis à écrire, il s'est mis à trier sa vie sur un cahier. Je ne sais pas si c'est ELP qui a facilité cette mise en mots mais tant mieux si c'est le cas. Il y a des choses étranges qu'il a souhaité nous montrer : dans son cahier, il faisait des cases et y triait les moments de sa vie, il y notait toutes les agressions sexuelles qu'il avait subies ou qu'il avait fait subir. Il a envoyé ces informations au juge sans que nous intervenions à ce propos. Ce jeune a connu de nombreux placements dans des institutions, il s'y était fait « taper dessus », s'y était fait violer. Son histoire personnelle dans sa famille est déjà extrêmement dure mais, ce qu'il a subi dans les institutions explique son absence de confiance dans les travailleurs sociaux, c'est ce qui l'a peut-être amené à vouloir tuer un magistrat.

Outre le travail de tri dans son histoire, je pense que ELP a contribué, à un moment donné, de se dire qu'il était possible d'échanger autour de choses graves, de pouvoir mettre des mots sur des choses douloureuses, sans que tout se casse, sans que tout s'écroule. Je pense aussi que ELP m'a permis de lui faire comprendre que : «non tu n'es pas en train de crever dans ton coin, on te prend en considération et regarde j'ai un outil, je te le propose, on va essayer de trier un peu les choses, il n'y a pas de raisons pour qu'on ne réussisse pas à avancer…» Le travail qu'il a mis en route suite à ELP lui a permis de sortir de son image de «DPS[11] très dangereux», d'exister autrement dans le regard des autres. Ce travail, ce n'est pas moi qui en ai assuré le suivi mais le personnel éducatif de la maison d'arrêt. Dans sa vie, cette longue incarcération aura au moins permis à Pascal de se poser un peu, de faire du tri dans sa vie et de comprendre son histoire.

L'écoute que j'ai avec ELP n'est pas la même que celle que j'ai dans un entretien classique. Le fait que ce soit les jeunes qui décident des contenus permet que des «déclics» se produisent, permet des «déblocages» dans certaines situations. Dans un entretien classique, j'aurais été plus directive avec Pascal, j'aurais préparé les contenus à aborder, les points à faire sur tel ou tel sujet. Je lui aurais dit : «on prépare ton jugement pour ton affaire d'agression sexuelle ? Bon, alors tu n'es toujours pas allé voir le psy ?» En fait, ELP m'a permis de me rendre compte que ses préoccupations n'étaient pas du tout celles que je supposais qu'il avait. ”

Notes

1. Ce dossier a fait l'objet d'une intervention prononcée lors du XVIIème colloque international de l'ADMEE Europe (Association pour le Développement des méthodologies d'Evaluation en Education), le 18 novembre 2004 dernier, à Lisbonne, portant sur le thème «L'évaluation des compétences : entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience».
2. Marie-Jeanne Collignon est également directrice de l'association Espace Médiation Productions, sise 3 rue du bas château, 54 270 Essey-Lès-Nancy.
3. A ce sujet, nous conseillons la lecture attentive du dossier publié dans la revue Savoirs, intitulé *L'expérience* (Aubret, 2003, 56-66).
4. Le dispositif d'évaluation a comporté plusieurs étapes, dont seule la seconde fait l'objet de ce texte. En amont (durant l'année 2000/2001), l'évaluation a cherché à comprendre comment l'outil s'était diffusé sur le territoire national, au travers d'un questionnaire adressé aux utilisateurs de l'outil et aux services qui avaient acquis la mallette d'entretien. Cette première étape a permis de dresser une cartographie de l'implantation de l'outil et nous a permis de recenser et retenir les participants à l'étape n° 2, celle de l'évaluation des pratiques professionnelles d'entretien (mi-2001 - septembre 2002). La question du temps aura son importance : la durée dans un tel dispositif assure une qualité des échanges, des analyses partagés. Depuis, un intense travail d'animation, de réseau tente de se développer dans l'institution, autour de nouveaux concepts et modes d'action pour la prise en charge des publics accueillis. Mais c'est un autre sujet et projet…
5. Six journées de travail ont été planifiées sur quinze mois.
6. Nous faisons référence aux travaux de Richard Wittorski (1998) qui distingue deux types majeurs de savoir, ceux de l'action et ceux théoriques (1998, p. 66). La catégorie des savoirs d'action se définit en trois types de savoir : 1) Les savoirs *dans* l'action = produits au cours de l'action, « arrachés » à sa réalisation (savoir-faire) ; 2) Les savoirs *sur* l'action= produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée ; 3) Les savoirs *pour* l'action = produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action : la production de nouvelles séquences opératoires figurées mentalement (de nouvelles dispositions à agir).
7. Source : Marie-Jeanne Collignon.
8. Dans un souci de respect et de fidélité de la parole des participants dans le traitement des données, nous avons opté pour enregistrer les débats au sein de chaque groupe. Avoir pour base de travail la parole des professionnels, sans qu'elles passent par le filtre de la prise de note, a permis d'emprunter à l'ethnologie une de ses méthodologies d'écriture : celle de l'histoire de vie.
9. Nous avons réduits ces deux récits pour les besoins de l'article mais ils figurent en intégralité dans le rapport d'évaluation. Par souci de préserver l'anonymat des jeunes impliqués dans ces récits, leurs prénoms ont été changés.
10. Centre Educatif Renforcé - CER.
11. Détenu Particulièrement Surveillé.

Quelques éléments de documentation qui nous ont servi à composer ce dossier

Aubret J. (2003), La validation des acquis de l'expérience, Savoirs, n° 1, 56-66.

Balzani B. (dir.) (2002), *Référentiel de formation à l'outil d'entretien E.L.P.*, Espace Médiation, décembre, classeur.

Balzani B. et al. (1995), *Entretien pour L'élaboration du Projet (ELP)*, Espace Médiation Productions, mallette.

Balzani B., Collignon M.-J. (2002), « La démarche d'évaluation de l'outil « ELP » : un dispositif d'ingénierie original pour un savoir renouvelé sur les techniques et les pratiques d'entretien d'aide à la Protection judiciaire de la jeunesse ». *Communication dans le cadre de la 6ème Biennale de la formation et de l'éducation,* in : Livre des résumés des contributions, APRIEF, juillet.

Balzani B., Vanel J. (1998), « L'Entretien pour L'élaboration du Projet ». *Communication dans le cadre de la 4ème Biennale de l'Education et de la Formation*, in : Livre des communications et sur CD-ROM, APRIEF, avril.

Bujold R. (1989), « Le conseiller en orientation : un éducateur de l'intentionnalité ». Conférence, Lyon, ronéo, 14 p., à consulter sur : http://www.trouver-creer.org/actualite/actualite2article.asp?intentionalite

Leplat J. (1995), À propos des compétences incorporées, *Education permanente*, n°123, 101-114.

Wittorski R. (1998), De la fabrique des compétences, *Education permanente*, n°135, 57-69.