

Les éducateurs au risque de l'autonomie

On peut aborder le thème des évolutions du métier d'éducateur par différentes entrées, *macro*, *meso* ou *micro* : les structures sociales et familiales, les modèles culturels et éducatifs, les politiques sociales publiques, la professionnalisation, les lieux d'exercice du métier, le statut, les conditions de travail, la variété des publics et des milieux professionnels, la formation, les parcours professionnels, les origines sociales et les déterminants biographiques des éducateurs, etc.

La porte d'entrée que nous avons choisie est résolument macrosociale, ce qui signifie que nous nous intéresserons d'abord à ce qui, dans notre univers socioculturel, a changé depuis une quarantaine d'années et a profondément affecté l'exercice même de la fonction éducative, notamment celle des professionnels qui ne sont pas enseignants (ceux que l'on appelle « éducateurs sociaux » en France). Ce choix est motivé par l'hypothèse que ce sont ces changements structurels qui, *in fine*, fournissent la clé de lecture la plus appropriée pour décrire et comprendre les évolutions en cours.

Bien entendu, ces mutations structurelles s'articulent de manière variable avec d'autres déterminants, dont les évolutions socio-économiques, financières et politiques, ainsi que les types de bénéficiaires avec lesquels travaillent les éducateurs et les problématiques dont ils sont porteurs. Les changements des modèles culturels et donc éducatifs n'auront, en effet, pas le même impact pour les éducateurs travaillant avec des adultes déficients mentaux, avec des adultes et des familles en situation d'exclusion sociale ou avec des jeunes pris en charge par les dispositifs de l'Aide à la jeunesse¹. Ceci pour des raisons qui touchent à la fois au public (la déficience mentale est moins affectée par les changements socioculturels que la problématique des jeunes en difficulté psychosociale) et au

“ *Les sociétés modernes sont individualisantes, mais cette individualisation est le fruit d'une injonction sociale et nécessite une élaboration psychique. L'individu autonome ne sort pas de la cuisse de Jupiter, il faut le produire, notamment à travers l'éducation initiale et l'éducation « continuée »* ”

travail éducatif dans son contexte institutionnel. Précisons que les éléments qui étayent notre analyse sont le fruit de très nombreuses rencontres avec des éducateurs, et pas de réflexions purement déductives.

Le paradoxe matriciel de la modernité

C'est une banalité de le dire, tant nous sommes aujourd'hui imprégnés par le modèle culturel de l'autonomie, mais nous vivons dans un univers social qui a étendu et radicalisé ce que François Dubet nomme « le paradoxe matriciel de la modernité »². De quoi s'agit-il ?

En deux mots, une des caractéristiques centrales des sociétés modernes est la valorisation de

l'individu autonome, ce qui suppose, paradoxalement, plus de socialisation, comme l'avait déjà souligné le sociologue Norbert Elias dans son célèbre ouvrage « La société des individus ». Autrement dit, les sociétés modernes sont individualisantes, mais cette individualisation est le fruit d'une injonction sociale et nécessite une élaboration psychique. L'individu autonome ne sort pas de la cuisse de Jupiter, il faut le produire, notamment à travers l'éducation initiale et l'éducation « continuée » (travail des éducateurs sociaux). En effet, la capacité d'autonomie est, au départ, une construction hétéronome, autant sur le plan sociologique que sur celui de la subjectivation individuelle.

bref

Petit bout d'histoire... François Dubet



François Dubet est un sociologue français, professeur et directeur

d'études. Auteur de nombreux ouvrages consacrés à la marginalité juvénile, à l'école et aux institutions.

S'inscrivant dans le courant contemporain de la sociologie de l'action, qui s'intéresse aux logiques à l'œuvre dans les actions des individus, il développe une approche théorique novatrice sous le nom de « sociologie de l'expérience » : même soumis à son milieu, l'individu n'en construit pas moins sa propre réalité, sa propre expérience du monde.

Son idée principale, est le démantèlement de la figure institutionnelle héritée de la sociologie d'Alain Touraine. Sa pensée repose sur l'idée que la modernité nous avait offert des institutions, des appareils politiques qui organisaient des cadres cognitifs de possibles. Ces cadres ordonnaient jadis les actions des individus. Les années passent, les données changent, nous nous inscrivons aujourd'hui dans une modernité tardive, un long processus socio-historique exaltant la figure subjective de la société (l'individu), responsable de la déconstruction de l'institution. Autrefois considérée comme un ensemble stable et harmonieux de principes et de valeurs sociales, l'institution a aujourd'hui perdu sa cohérence et, par conséquent, sa propension à « mettre aux normes » les conduites sociales.

Les institutions classiques du « travail sur autrui » (où oeuvraient la plupart des éducateurs), celles de la première modernité, fonctionnaient selon un principe d'origine religieuse qui a été laïcisé. Il s'agissait d'arracher les personnes, enfants, adolescents ou adultes, à leur condition inadaptée ou au milieu délétère, pour en faire des individus autonomes et autocontrôlés, selon des valeurs et des principes conçus comme universels. Le caractère d'exception et hors du monde du référent guidant ce que l'auteur appelle le « programme institutionnel³ » se traduira concrètement par la séparation de l'institution du monde trivial. Ce sera le sanctuaire séparé du reste de la société par des murs, physiques⁴ ou symboliques, l'institution hors de la société et dans laquelle l'on ne pénètre que par un sas.

L'institution, médiatrice entre les valeurs universelles et l'homme, se doit de reproduire le caractère extra-mondain des valeurs qui la fondent. Elle est donc marquée par la séparation avec la vie sociale normale qui présente une homologie avec la séparation du sacré du profane : séparation physique du bâtiment, séparation des sexes... L'individu s'y trouve donc abandonné à la violence symbolique des travailleurs sur autrui qui agissent sur leur terrain, séparés des familles et du milieu de vie des personnes qui leurs sont confiées.

Ces institutions (dont le *home* est la figure idéaltypique) étaient de grande taille, les résidents « jeunes inadaptés » nombreux et variés (enfants aux parents déçus, jeunes handicapés physiques ou mentaux, délinquants ou orphelins de guerre), la durée du placement extrêmement longue, couvrant bien souvent toute l'enfance et la jeunesse jusqu'à la majorité légale, 21 ans à l'époque. Les relations avec le monde extérieur étaient réduites au minimum. Peu ou pas de contacts avec les familles « naturelles »,

perçues et stigmatisées comme la « source du mal », pas plus qu'avec le milieu environnant du *home* (école, habitants du village ou du quartier...). C'est dans cet univers que travaillaient les éducateurs jusque dans les dernières décennies du siècle passé.

De l'éducation à l'accompagnement

Le « programme institutionnel » décrit par Dubet, qui date du XIX^e siècle, a connu ensuite une mutation qui s'est traduite par la disparition progressive des murs physiques, mais surtout symboliques, de l'institution éducative, ainsi que par des transformations importantes des modèles pédagogiques. Ce processus s'est étendu sur plusieurs décennies, à partir des années 1970. Il est contemporain de l'entrée dans ce que beaucoup de sociologues et autres analystes appellent « seconde modernité », « modernité réflexive » ou « hypermodernité ».

Si dans la première modernité - celle qui a produit les « institutions », dont parle Dubet -, le processus éducatif est conçu comme une action verticale qui vise à transformer l'individu en s'appuyant sur des principes, religieux ou laïques, perçus comme universels et extérieurs, la seconde modernité, dont mai 68 sera une cristallisation, va profondément bouleverser la donne. Les témoignages d'éducateurs « historiques » rencontrés dans le cadre des études que nous avons menées, sont très significatifs sur ce point.

De manière caractéristique, les éducateurs de la première génération professionnelle que nous avons interviewés ont souvent utilisé les mots *question* (« se poser des questions », « se remettre en question ») ou *réflexion* (« la principale transformation, c'est la plus grande réflexion ») pour qualifier une rupture, vécue dès la fin des années 1960 pour certains. Ce qui était jusque là perçu comme un donné plus ou

moins immuable (pédagogique, organisationnel...), dont l'acte instituant était hors de portée ou invisible, a été progressivement considéré comme un construit pouvant être légitimement interrogé, déconstruit et reconstruit. Ce qui était « donné en réponse » a été « remis en question » (un des leitmotifs de mai 68). Sans doute ne percevaient-ils pas que ce mouvement allait aussi gagner, quelques années plus tard, les personnes avec lesquelles ils travaillent, mineurs ou adultes, et compliquer singulièrement leur tâche...

Ces transformations ont eu des impacts considérables sur le champ institutionnel qui structure les organisations où travaillent les éducateurs, leurs relations avec le monde extérieur (famille, école, secteur social), les pratiques pédagogiques, la formation, mais également le public lui-même.

Un mot cristallise ces mutations à son niveau le plus profond : *accompagnement*. On le retrouve partout, à commencer dans la loi régissant la protection du titre d'éducateur spécialisé qui y est désigné comme « éducateur-accompagnateur ». Si ce terme signe la croissance considérable des usagers adultes⁵ avec lesquels travaillent les éducateurs, il est également révélateur d'une « horizontalisation » de la relation éducative et des rapports sociaux en général.

On retrouve, comme on sait, ce mouvement dans l'ensemble de la vie sociale : le gouvernement devient la gouvernance, l'orateur l'intervenant, la direction le pilotage, le superviseur le coach, le professeur l'accompagnateur de savoir, etc. Le terme connote également le caractère mobile de la relation éducateur-usager, ainsi que sa nature plus ponctuelle, « le bout de chemin » que l'on fait avec un « intervenant social ». L'institution ancienne (forcément « totale » pour des éducateurs qui ont lu des bribes de Goffmann pendant leurs études) a éclaté en s'ouvrant vers

“
Les internes deviennent des externes et les éducateurs doivent à leur tour « faire le mur », se risquer dans un travail d'une toute autre nature – plus ponctuel, plus réflexif et plus complexe – au sein du milieu de vie des jeunes ou des adultes qu'ils « accompagnent ».”

l'extérieur et en se subdivisant à l'intérieur. Il ne reste plus, tout comme pour les religions dans les sociétés hypermodernes, que des « éclats »⁶, d'institutions.

Prévention, intégration, réseau

Cette révolution copernicienne de l'action éducative et de ses modèles se noue, en effet, aux transformations du champ institutionnel. Les institutions qui hébergeaient indifféremment des jeunes présentant des problématiques très variées doivent se spécialiser sous le coup des nouvelles normes d'agrément. Leur taille se réduit par subdivision interne en unités de vie ou par création de nouvelles structures plus petites, la durée de l'hébergement (à l'exception des personnes handicapées adultes) se fait de plus en plus brève, les relations avec le monde extérieur se multiplient.

Le décret de la Communauté française relatif à l'Aide à la jeunesse (1991) met la priorité sur la prévention et l'aide en milieu de vie, considérant l'hébergement comme « l'exception », le décret de la Région wallonne relatif à l'intégration des personnes handicapées (1995) donne également la priorité à l'ambulatoire et l'intégration dans

la cité. De nouveaux services œuvrant exclusivement en milieu de vie sont créés, alors que les anciennes institutions développent des interventions extra-muros auprès de jeunes et de leurs familles, qu'ils aient été hébergés ou non.

Les internes deviennent des externes et les éducateurs doivent à leur tour « faire le mur », se risquer dans un travail d'une toute autre nature – plus ponctuel, plus réflexif et plus complexe – au sein du milieu de vie des jeunes ou des adultes qu'ils « accompagnent ». Les murs de l'institution ne constituent plus la nasse qui maintient les résidents et les éducateurs dans une proximité éducative de longue durée – intimement liée au partage de la vie quotidienne –, mais, tout au plus, le cadre temporaire d'un hébergement que l'on quitte quotidiennement pour l'école (extérieure à l'institution) ou pour les activités d'un centre de jour. Les éducateurs, tout comme les enseignants et beaucoup d'autres, sont invités à devenir des « professionnels réflexifs ».

Le réseau devient un outil primordial qui permet de relier et de coordonner la multiplicité des intervenants œuvrant sur un même territoire et/ou auprès des mêmes personnes. L'éducateur-accompagnateur y rencontrera des enseignants, des membres de l'administration (conseiller, délégué SAJ ou SPJ...), le juge de la jeunesse, la famille et les proches, les assistantes sociales du CPAS, etc. Il se transforme en coach des bénéficiaires, assurant l'interface entre ceux-ci et le milieu environnant, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des homes (devenus « services résidentiels »).

Par ailleurs, si la « chute du mur » a rapproché les éducateurs des familles et du milieu de vie en général, elle a aussi fait vaciller les séparations entre différentes catégories de travailleurs sociaux, parfois subsumées dans la catégorie générique des « intervenants ». Le flou identitaire s'associe parfois à la professionnalisation réflexive.

On ne peut qu'être frappé par l'homologie entre les modifications symboliques et les changements très concrets, jusque dans l'architecture matérielle des institutions. Ces modifications s'incarnent également dans les noms. L'on passe des grands ensembles monastiques ou inspirés par Le Corbusier comme Saint Jean de Dieu, La Cité de l'espoir ou La Cité de l'Enfance, à de petites unités mobiles et voyageuses où le jeune en mouvement ne demeure que le temps d'une étape ou d'une demande, tels Vague, Passage, Transition, Escalé, Le Gué,

Itinéraire, Entretemps, voire Passagevie et Autonomobile (exemples réels).

Autonomie et intégration

Si ces transformations n'ont bien entendu pas le même impact selon les usagers et que les grosses institutions d'aide aux personnes handicapées adultes n'ont pas été affectées en même temps ni de la même manière que les homes de l'Aide à la jeunesse (la « révolution culturelle » y est cependant aussi à l'œuvre, mais un peu plus tardivement), il n'en demeure pas moins que la valorisation du sujet autonome et de l'intégration en milieu de vie n'est pas sans poser de sérieux problèmes aux professionnels – mais aussi aux usagers.

Sur le versant de l'autonomie, qui est aujourd'hui radicalisé car le point d'appui « extra-mondain » a perdu sa légitimité, on retrouve à nouveaux frais le paradoxe matriciel de la modernité, à savoir le fait que l'autonomie n'est pas un état de nature mais doit être construite, notamment à travers une structuration et une limitation des pulsions de l'individu. Toute une littérature d'orientation freudo-lacanienne⁷ dénonce, depuis une dizaine d'années, les dangers d'un monde « sans limite ». Ceux-ci résulteraient de quelque chose de bien plus grave qu'un « estompement de la norme », à savoir la disparition progressive de la possibilité même d'énonciation d'une norme par effacement d'un point d'appui meta-social qui légitimait notamment, par cette « verticale du pouvoir », l'autorité éducative.

Il en résulte la nécessité de « faire appel à ses ressources propres » pour étayer une norme dont les professionnels de l'éducation doivent assumer la responsabilité « en personne », au risque du désamour, de la haine et de la réaction violente des éduqués. A cette difficulté contemporaine de l'action éducative se conjugue, sur l'autre face de la médaille, la croissance du nombre d'usagers adolescents ou adultes dont la subjectivité est fragilisée, qui sont « sans colonne vertébrale », « pas cuits », « pas construits » pour reprendre les termes d'éducatrices travaillant dans des maisons d'accueil pour adultes⁸.

L'internalisation du point d'exception⁹ débouche, par ailleurs, sur une prolifération des formations sur les thèmes de la gestion de l'agressivité, du « savoir dire non », « mettre des limites », faire un « bon usage de la sanction », ou « soutenir la parentalité ». Dans la même logique, le champ de la formation continue des éducateurs connaît, depuis quelques années, une croissance des conférences, séminaires et modules à contenu

« psy » (y compris les diverses modalités de développement personnel), les travailleurs sur autrui étant aussi invités à faire un travail sur soi, ce qui n'est pas sans rapport avec ce qui précède et notamment l'*individualisation de la gestion des risques éducatifs*.

Sur le versant de l'intégration en milieu de vie, l'ouverture et la transformation des institutions, la croissance des accompagnements extra-muros ont également changé le métier d'éducateur. Dans l'Aide à la jeunesse, les séjours en service d'hébergement sont plus courts, les accompagnements ambulatoires plus fréquents et le réseau plus complexe. La priorité donnée au « maintien dans le milieu de vie » peut s'opposer à la protection de l'enfant et placer les éducateurs devant des contradictions difficile à gérer, voire insurmontables. Du côté handicap, si les institutions qui accueillent des personnes adultes voient, au contraire, les séjours se prolonger (contrairement au secteur qui travaille avec des mineurs d'âge), la volonté d'intégration et l'implication plus grande des familles et des associations de parents changent également la donne.

Le « nouvel éducateur » à l'orée de ce XXI^e siècle, pour le résumer en quelques mots qui ne rendent pas justice à la complexité du sujet, est un accompagnateur à la fois plus autonome, professionnel, mobile, réflexif et attentif aux singularités individuelles des personnes avec lesquelles il travaille. Il est aussi conduit de plus en plus souvent à entrer en interaction avec de nombreux partenaires,

professionnels ou non, ce qui implique la maîtrise de nouvelles compétences et la gestion de nouveaux risques. C'est du moins le portrait idéaltypique que l'on peut en dresser. La réalité, elle, est forcément plus complexe et hybride, constituée de diverses strates qui s'imbriquent ou se superposent... ■

1. Nous ne parlerons pas ici des éducateurs en milieu scolaire, nos recherches ne nous ayant pas conduit à analyser ce secteur.
2. Dans *Le déclin de l'institution*, Seuil 2002.
3. Selon Dubet, « une manière particulière d'accomplir ce travail [de socialisation comme inscription d'une culture chez autrui, comme intériorisation du social] sur autrui (...) le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé ».
4. Jules Brunin, dont le témoignage sur son expérience institutionnelle fera beaucoup de bruit en Belgique, parlait des « hauts murs gris qui écrasaient de leur masse énorme » (*Lenfer des gosses. Dix ans dans les bagnes d'enfants*, éditions Jacques Antoine, 1975).
5. Non seulement les personnes handicapées adultes et celles en grande détresse sociale (secteur dit des « adultes en difficulté », comprenant les maisons d'accueil et les asiles de nuit), mais aussi, les parents et familiers des mineurs relevant de l'Aide à la jeunesse.
6. L'expression est de Françoise Champion, dans *La religion n'est plus ce qu'elle était*, Revue du MAUSS, 2003.
7. Voir notamment à ce sujet les ouvrages du psy-

chanalyste belge Jean-Pierre Lebrun, *Un monde sans limite* (Erès, 1997) et *La perversion ordinaire* (Denoël, 2007).

8. Témoignages repris dans Bernard De Backer, *Les cent portes de l'accueil. Héberger des adultes et des familles sansabri*. Editions Couleurs livre, mai 2008. Ces descriptions ressemblent à celles des « néo-sujets » faites par Lebrun (2007, p. 260) : « poreux, sans vraie colonne vertébrale, fluctuants, entièrement tributaires de l'ambiance... ».
9. Phénomène homologue au « désenchantement du monde » que Marcel Gauchet avait mis en évidence dans son ouvrage éponyme, soit le rapatriement au cœur des sociétés de ce qu'elles avaient projeté hors du monde, dans la religion ou ses avatars laïques.

➔ *Vigilante et recherches (onglets thématiques) disponibles en ligne - www.apefasbl.org*

Bibliographie

- *Douze parcours dans le champ de l'aide*, dans « L'aide à la jeunesse et la protection de la jeunesse : vers une logique de dispositifs », V. de Coorebyter (dir.), avec J. Devolder et V. Sicheu, Direction de l'Aide à la jeunesse 1998.
- *Le métier d'éducateur : transformations récentes et fatigue professionnelle*, avec V. de Coorebyter et D. Wautier, Fonds social ISAJH, 1998.
- *La fatigue professionnelle des éducateurs*, Non-Marchand, octobre 1999.
- *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, avec D. Wautier, Fonds social ISAJH (2000).
- *Un nouvel âge pour les éducateurs ?*, Les politiques sociales, avril 2000.
- *Savoir devenir tout au long de la vie ? Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Non-Marchand, octobre 2000.
- *Du mur à l'ouvert*, Editions Luc Pire, collection « Détournement de fond », 2001.
- *Les éducateurs font le mur*, Revue nouvelle, septembre 2002.
- *Offre et demande de travail dans le champ de la santé et de l'aide sociale en Communauté française et en Communauté germanophone de Belgique. Les travailleurs sociaux : situation en 2000*, SESA-UCL-AFOSOC-VESOF, 2003.
- *La psychanalyse au risque du social*, Revue nouvelle, mars 2007.
- *L'autonomie à l'épreuve d'elle-même*, Revue nouvelle, août 2007.
- *Le travail sur soi, dossier dans la Revue nouvelle*, octobre 2007.
- *Les cent portes de l'accueil. Héberger des adultes et des familles sansabri*, Editions Couleur livre, mai 2008 (avec la participation de Paul Lodewick).
- *Formation continue des intervenants sociaux et développement personnel*, APEF asbl, 2009.