

LES ÉDUCATEURS FONT LE MUR

Qui se souvient encore des « bagnes d'enfants » et des « hauts murs gris qui les écrasaient de leur masse énorme », selon le mot de Jules Brunin? Des scandales de Saint-Hubert, de Brasschaat, de Marcinelle ou de Mol, qui éclatèrent dans les homes au milieu des années septante? Pourtant, c'est autour de cette irruption de « l'enfance inadaptée » dans l'actualité médiatique et sociale que se cristallisa le mouvement des éducateurs, vecteur d'une série de transformations qui modifièrent autant le sort des enfants que celui des travailleurs des institutions. Au paradigme du cloisonnement, de la normalisation et de la dépendance succéda celui de l'ouverture, de l'accompagnement et de l'autonomie. Loin d'être l'histoire d'un pan marginal de notre univers social, l'aventure singulière des « gueules noires du social » est celle d'un passage qui nous concerne tous. Nous y retrouvons, tel un hologramme ou un fractal, une image réduite des métamorphoses ambiguës du monde social dans lequel nous baignons.

PAR BERNARD DE BACKER

Le début de l'histoire peut se narrer à la manière d'un mythe, d'un récit des origines que les anciens éducateurs racontent pour dresser le portrait de l'institution, de la « boutique » où ils travaillèrent leurs premières années. À l'écart de la société, par la distance géographique ou par la frontière symbolique, la figure idéaltypique du home constituait une sorte d'isolat social — château, couvent ou cité radieuse selon les affiliations idéologiques — où les fonctions essentielles de la vie étaient assurées intra-muros. Logement, nourriture, éducation, loisirs se vivaient dans le phalanstère répressif et/ou alternatif, microsociété insulaire et « institution mère » d'où l'on « ne sortait que deux ou trois fois par an, pour faire une grande promenade, tous habillés de même¹ ». Réalité proche de celle décrite peu avant sa mort par

¹ Les citations, sauf mention contraire, sont des extraits d'interviews réalisées par l'auteur.

Pierre Bourdieu dans un témoignage saisissant, évoquant son expérience germinale de l'internat scolaire, « cet univers voué à la routine et à la répétition » où les *internes* en uniformes de blouses grises tranchaient sur les *externes* « dans leurs vêtements apprêtés² ».

CLOISONS ÉTANCHES ET REPRODUCTION

Le groupe y primait sur l'individu, la norme collective sur les singularités individuelles, l'hétéronomie sur l'autonomie. Les institutions 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, vingt-et-un 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'était le temps des parloirs, espaces interstitiels faisant office de sas avec le monde du dehors, à la manière carcérale ou monastique. L'enseignement était la plupart du temps organisé au sein de la « boutique » et les éducateurs — jeunes, célibataires, peu ou pas formés — logeaient sur place, dans des alcôves en bout de dortoirs. Ils percevaient une partie de leur salaire en nature. Dans certains cas, ils étaient eux-mêmes d'anciens pensionnaires. Cette pratique accentuait encore le caractère autarcique des institutions qui recrutaient leurs propres enfants, se reproduisant dans une sphère séparée. Comme la mobilité — autant celle des personnes et des biens que celle de l'information — était relativement faible, le home en demeurait d'autant plus à l'écart, « complètement séparé du monde³ ».

Quant au « métier », il s'apprenait sur le tas et les objectifs étaient simples : il fallait « tenir les enfants », ce qui signifiait à la fois les occuper et les éduquer, par l'inculcation de normes et de valeurs permettant leur socialisation à l'abri de la famille d'origine et du milieu pathogène, mais aussi de la (bonne) société. L'éducateur et son institution fonctionnaient comme substitut parental : « On essayait d'inculquer des valeurs à nos enfants, on était des éducateurs. Je pense que nous avons profondément marqué les enfants, chose que maintenant on ne s'amuse plus à faire. » Enfin, de nombreux religieux vivaient et travaillaient au sein des institutions chrétiennes, majoritaires, et assuraient une fonction éducative ou d'intendance.

À la manière des grandes organisations de la société industrielle, l'institution verticale était un paquebot aux multiples ponts hiérarchiques et fonction-

² Dans *Esquisse d'une socioanalyse*, dont des extraits ont été publiés par le *Nouvel Observateur* du 31 janvier 2002.

³ La place nous manque pour distinguer ici différentes strates de l'univers institutionnel et de l'action éducative des homes, notamment les systèmes proprement « disciplinaires », de type coercitif et autoritaire, que connut Jules Brunin, et les systèmes « progressifs » de type normatif. Leurs points communs étaient cependant la prise en charge résidentielle de longue durée et le primat du collectif sur l'individuel.

nels. L'éducateur se trouvait dans la soute et au charbon, en contact presque permanent — nuits « dormantes » comprises — avec les pensionnaires, assurant la vie quotidienne dans ses dimensions matérielles et éducatives. Au-dessus de lui, sur les passerelles supérieures, se trouvait le staff composé des assistants sociaux et des psychologues, puis la direction. Ceux-ci se réservaient le monopole des contacts avec le monde extérieur (juge, parents, enseignants, médecins...), de la prise de connaissance des dossiers et des grandes décisions: « On vivait dans un cloisonnement incroyable. Les éducateurs n'avaient pas voix au chapitre. L'assistant social s'occupait des familles, le psy avait son domaine, et nous on ne devait pas s'occuper de cela. »

Il est peu ou pas question de formation professionnelle; le travail n'est pas de l'ordre du savoir ou de la réflexion, mais bien de la transmission, celles des normes, explicites ou implicites, et du savoir-faire nécessaire à la vie quotidienne. Il suffit donc d'avoir « le gout de l'humain », du « bon sens », et de se débrouiller pour l'intendance. De toute façon, on ne restait pas éducateur toute sa vie. Il s'agissait bien souvent d'une activité passagère, et quasi bénévole, la plupart du temps interrompue par le mariage, la vie de couple étant incompatible avec l'activité d'éducateur « emmuré ». Dans les années soixante, certains éducateurs accrochés à leur métier trouveront alors une solution dans l'air du temps: ils créeront des institutions plus petites — « familiales » — gérées par le couple qu'ils viennent de former...

VOIES D'EAU ET MOUVEMENT SOCIAL

Malgré ses cloisons étanches, ce Titanic institutionnel finira par prendre l'eau, s'ouvrant progressivement au monde extérieur qui le pénètre en retour. Bien sûr, son isolement faisait partie des logiques de l'univers social englobant, tout comme son ouverture sera l'incarnation de transformations plus vastes, et pas seulement le fruit d'un mouvement libérateur endogène. Car le « monde extérieur » a lui aussi changé. Le subventionnement des institutions, à partir de 1967, est générateur de normes d'encadrement qui induisent le remplacement progressif des religieux et des personnes non qualifiées par des éducateurs formés. Et, un an plus tard, le tourbillon de mai 1968 introduit la contestation et les « remises en question » dans le champ de l'éducation, du rapport à la norme et à l'autorité. Indice de cette époque-charnière (jusque dans son expression), ce témoignage relatif à un des personnages clés du mouvement social des éducateurs: « Il y avait déjà un chef-éducateur en dessous de la mère supérieure. C'était un bonhomme extraordinaire, Michel Vanderus. Il a commencé à faire réfléchir tout le monde. Tous les ans, il remettait sa boutique en question. On partait et on remettait tout en question, de A jusqu'à Z. Toute la boutique, et Vanderus se remettait lui-même en question. »

Dans le contexte d'un grignotage du pouvoir des clercs par les laïcs, la prise de distance physique avec l'institution coïncide avec une prise de distance réflexive: ce qui était donné en réponse est progressivement remis en question. L'éducation ne va plus de soi, pas plus que le home. Dans un bouillonnement institutionnel, syndical et politique, c'est tout le petit monde de

l'éducation devenue « spécialisée » qui se met en mouvement au milieu des années septante : grèves, occupation de ministères, installation de délégations syndicales, publication des livres de Jules Brunin... Les deux revendications principales du mouvement des éducateurs, en juin 1974, seront le décloisonnement des homes et l'amélioration du statut des travailleurs.

Comme dans d'autres secteurs (hôpitaux psychiatriques, internats scolaires, maisons de repos...), la remise en cause s'en prend d'abord à l'« institution totale » que Goffman a dénoncée (la traduction d'*Asiles* est publiée en 1968). « Une véritable révolution culturelle », diront les syndicalistes qui ont vécu le mouvement de près. Puis ce seront les modèles pédagogiques, l'organisation du travail, la déjudiciarisation de la Protection de la jeunesse, devenue Aide à la jeunesse — sans oublier le passage de la tutelle politique de l'État fédéral aux Communautés et aux Régions. Un quart de siècle plus tard, le paysage institutionnel, les logiques pédagogiques et les modèles culturels qui les sous-tendent ont profondément changé.

RÉSEAUX NAVIGABLES ET INDIVIDUALISATION

Au niveau le plus profond, c'est l'entrée progressive dans une société de modernité réflexive⁴ qui a érodé les cadres routiniers du travail éducatif, fussent-ils « scientifiques ». Nombreux sont les témoignages de cette révolution copernicienne qui met le sujet singulier au centre de l'action éducative, évoluant tendanciellement vers un statut d'*expérience* interactive entre l'éducateur et ceux qu'il accompagne : « On leur demande de réfléchir sur la situation d'un jeune, de se poser des questions, d'être à l'écoute des jeunes... [...] On leur demande de plus en plus d'individualiser et d'adapter le cadre en fonction de la problématique du jeune. Avant il y avait un cadre, et le jeune s'y conformait. Maintenant on a un discours inverse. » Le « cadre » se construit donc de manière permanente, en fonction des singularités des personnes, de leur famille et de leur réseau social, et s'adapte aux évolutions constatées. Il s'agit non seulement d'élaborer « un projet pour chacun », pour reprendre la devise d'une institution, mais également « avec chacun ». Par ailleurs, le modèle de la « famille heureuse » des années soixante, qui avait donné naissance à de nombreuses maisons familiales, cède le pas à celui de l'individu autonome dont il faut « développer les potentialités ». L'individualisation de l'existence (et des inégalités sociales) dans un contexte de déformalisation des structures familiales touche de plein fouet le milieu éducatif et plus largement le travail social, qui se conjugue de plus en plus « au singulier » (J. Ion, 1998).

Cette révolution copernicienne de l'action éducative et de ces modèles se noue aux transformations du champ institutionnel. Les institutions qui hébergaient indifféremment des jeunes présentant des problématiques très

⁴ Une appellation parmi d'autres pour désigner la modernité contemporaine, caractérisée notamment par une *détraditionnalisation* (A. Giddens, 1991 et 1995, U. Beck, 2001) de nombreuses formes d'existence (structure familiale, rapport entre les genres, construction identitaire, rapport à la norme...). Les événements autour de Mai 68 constituent un moment clé de cette radicalisation de la modernité dans les pays industrialisés.

variées doivent se spécialiser sous le coup des nouvelles normes d'agrégation. 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 », et le décret de la Région wallonne relatif à l'intégration des personnes handicapées (1995) donne également la priorité à l'ambulatoire et à 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, qu'ils aient été hébergés ou non, et de leurs familles.

Les *internes* deviennent des *externes* et les éducateurs doivent à leur tour « faire le mur », se risquer dans un travail d'une tout 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.

Le *réseau* devient dès lors un outil primordial qui permet de relier et de coordonner la multiplicité des « intervenants » (néologisme révélateur de la nature ponctuelle de l'action) œuvrant sur un même territoire et/ou auprès des mêmes personnes. L'éducateur-intervenant y rencontrera des enseignants, des membres de l'administration (conseiller, délégué S.A.J. ou S.P.J.), le juge de la jeunesse, la famille et les proches, les assistantes sociales du C.P.A.S., 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 à la professionnalisation réflexive.

Ces changements s'incarnent de manière caractéristique dans les noms des institutions. 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, telles que Vague, Passage, Transition, Escale, Le Gué, Itinéraire, voire même Passagevie et Autonomobile...

LES APORIES DE L'AUTONOMIE INDIVIDUELLE ET DE LA RÉFLEXIVITÉ

Ce cheminement idéaltypique des institutions mères pour « jeunes inadaptés » aux multiples services intervenant en milieu de vie et/ou sur base résidentielle, pratiquant une pédagogie expérimentale et négociée avec leurs bénéficiaires-partenaires, renvoie à des aspects centraux des changements sociétaux du dernier quart de siècle. En toile de fond, nous l'avons déjà souligné, l'inexorable processus d'individualisation que Louis Dumont (1983) considérait comme « la valeur cardinale des sociétés modernes ». De ce point de vue, le passage du « holisme » autoritaire ou normatif des institutions « totales » à la pédagogie interactive et individualisée des services contemporains constitue un analyseur puissant des changements vécus. La place nous manque pour détailler ici ce processus, et notamment les « glissements progressifs » qui l'ont émaillé. Remarquons en passant combien la *mobilité* (des personnes et des messages) a favorisé les transformations observées. L'institution « d'où l'on ne sortait que deux ou trois fois par an » ne peut être totale que si elle immobilise ses résidents dans une emprise où la prise de distance physique et symbolique est réduite au minimum. Les récits des éducateurs « historiques », relatifs à la contestation des années soixante et septante, sont truffés d'anecdotes où l'acquisition d'une 2 CV, d'une moto ou d'une stencileuse sont les supports indispensables du mouvement social. Comme l'exprimait notre témoin cité plus haut « [...] on *partait* et on remettait tout en question ». Le corpus sociologique (notamment les travaux de l'école de Chicago) est riche d'études montrant combien la mobilité physique associée à la multiplication des sphères sociales d'appartenance permet d'échapper à l'*homo unius societatis*, devenant par là vecteur d'individualisation et d'autonomisation⁵.

Ce processus d'individualisation et de perte d'unité du monde social est en effet indissociable de l'autonomie, car il ne s'agit pas, pour reprendre les termes de Dumont, de l'individu comme « sujet empirique, échantillon indivisible de l'espèce humaine », mais bien de « l'être moral, indépendant, autonome » et, à la limite, « non social » (toujours Dumont). L'idéal de cette autonomie apparaît comme l'étoile polaire de l'accompagnement éducatif. Inaccessible étoile, sans doute, mais visée légitime dans un monde où la charge de la construction réflexive de soi repose chaque jour davantage sur les frêles épaules du sujet singulier. Individualisation, autonomie et réflexivité sont donc liées, dans un mouvement pouvant déboucher le cas échéant sur une désaffiliation, voire un « déchainement » de l'individu (M. Jacquemain, 2002).

La complexité retorse et l'ambiguïté des phénomènes sociaux interdisent en effet de se réjouir trop vite d'un affranchissement qui aboutirait à une société dépourvue d'opacité ou à une « communauté d'individus authentiques ».

⁵ Bien avant l'école de Chicago, l'écrivain Georges Palante notait dans son *Combat pour l'individu* (Alcan, 1904) : « La diversité des impressions extérieures, l'intense différenciation sociale procurent à l'individu cette libération intellectuelle que produisent aussi les voyages. »

C'est que le processus connaît non seulement un point de butée (« l'infra-cassable noyau de nuit », selon la belle formule d'André Breton), mais est lui-même une production sociale agissant comme un impératif catégorique paradoxal, voire une rationalisation compulsive ou une « barbarie douce » manipulée par les *managers* (J.-P. Le Goff, 1999). Par ailleurs, comme il est bien connu, l'autogouvernement de soi est une contrainte d'autant plus forte qu'elle s'impose à des individus dont les ressources sont plus faibles. Cependant, être dos au mur et face au vide peut être aussi exaltant qu'angoissant, comme le savent bien les alpinistes et les psychologues des profondeurs. Voilà pourquoi la varappe et le divan connaissent un certain succès, notamment dans le champ de l'éducation spécialisée.

Bernard De Backer, juin 2002

Bibliographie

- Beck U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Alto Aubier, 2001.
- Brunin J., *L'enfer des gosses. Dix ans dans les bagnes d'enfants*, éditions Jacques Antoine, 1975.
- De Backer B., *Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs?*, éditions Luc Pire, collection « Détournement de fond », 2001.
- De Backer B., Wautier D., *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, recherche réalisée dans le cadre du programme Objectif 4 du Fonds social européen, Fonds social Isajh, mai 2000.
- De Coorebyter V., De Backer B., *Le métier d'éducateur: transformations récentes et fatigue professionnelle*, recherche réalisée dans le cadre du programme Adapt du Fonds social européen, Fonds social Isajh, septembre 1998.
- Dumont L., *Essais sur l'individualisme*, Seuil, 1983.
- Giddens A., *Modernity and Self-Identity*, Cambridge Polity Press, 1991.
- Giddens A., « Living in a post-traditional society », dans *Giddens A., Beck U., Lash S., Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Cambridge Polity Press, 1995.
- Ion J., *Le travail social au singulier*, Dunod, 1998.
- Jacquemain M., *La raison névrotique. Individualisme et société*, Labor, 2002.
- La Revue nouvelle*, « L'aide psycho-affective », dossier mai 1992.
- Le Goff J.-P., *La barbarie douce*, La Découverte, 1999.
- Martuccelli D., *Sociologies de la modernité*, Gallimard, 1999.