



HAL
open science

L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité

Laurent Cambon

► **To cite this version:**

Laurent Cambon. L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité. Linguistique. Université Rennes 2, 2006. Français. NNT: . tel-00011684

HAL Id: tel-00011684

<https://theses.hal.science/tel-00011684v1>

Submitted on 25 Feb 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Haute Bretagne
Ecole Doctorale « Humanité et Sciences de l'homme »
CREDILIF, équipe d'accueil ERELLIF N° 320

N° attribué par la bibliothèque :

THESE
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE HAUTE BRETAGNE

Discipline : Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement par

Laurent CAMBON

19 Janvier 2006

**L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question
d'identité**

Sous la direction de Philippe BLANCHET

Composition du Jury :

- Philippe BLANCHET, Professeur - Université Rennes 2
- Josiane BOUTET, Professeur - Université de Paris VII, Rapporteur
- Jacques ION, Professeur - Université de Saint Etienne, Rapporteur
- Thierry BULOT, Maître de Conférence habilité à diriger des thèses - Université Rennes 2
- Jean-Yves DARTIGUENAVE, Maître de Conférence - Université Rennes 2

Un homme n'est pas pauvre parce qu'il n'a rien, mais parce qu'il ne travaille pas.

MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, chapitre XXIX.

REMERCIEMENTS

Je remercie très chaleureusement Philippe BLANCHET pour sa générosité, sa patience, ses conseils et son humanité. Voilà presque 10 ans qu'il me suit dans ma carrière professionnelle, sans qui bien des fois j'aurais perdu mon enthousiasme s'il ne m'avait appris à prendre du recul grâce à ses encouragements, et aux différents travaux qu'il a dirigés jusqu' à aujourd'hui !

Je rends hommage à tous ces jeunes et moins jeunes qui ont jalonné ma carrière éducative spécialisée, aux étudiants que j'ai pu accompagner dans leur parcours de formation au métier d'éducateur, sans lesquels je n'aurais trouvé ni la patience ni la passion pour mener cette thèse à son terme.

Je remercie tous les collègues et amis qui ont bien voulu me parler de notre métier. Je remercie Yasid qui m'accompagne si amoureusement dans mon travail.

J'adresse enfin cette thèse à tous ceux qui soutiennent ça et là que les éducateurs n'écrivent pas !

PLAN GENERAL

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERE PARTIE : PREALABLES THEORIQUES

Chapitre premier : Le métier d'éducateur spécialisé

- 1) Un métier aux contours flous
 - Qu'est-ce que le travail social ?
 - L'éducateur spécialisé est-il un travailleur social ?
- 2) Une multiplicité de publics
 - La prise en charge des handicaps
 - L'enfance inadaptée
 - L'insertion socioprofessionnelle
- 3) Une multiplicité de lieux d'intervention
 - Les institutions médico-sociales
 - Les institutions pour l'enfance inadaptée
 - Les institutions pour adultes inadaptés sociaux
- 4) Historique de l'éducation spécialisée
 - Fondements et premières racines
 - La proto histoire
 - La période pré-contemporaine
 - L'époque contemporaine
- 5) Le métier d'éducateur en quête de sens

Chapitre deux : langue, identités et professions

- 1) L'identité professionnelle : un problème de dénomination
 - L'identité, cet objet complexe
 - La question de l'identité professionnelle
- 2) Langue et identité professionnelle : le monde des technocrates
 - La langue orale sur le lieu de travail
 - La langue écrite au travail
- 3) Education spécialisée et langue au travail

Chapitre trois : Méthodologie d'enquête

- 1) Les échantillons étudiés
 - Quelques données chiffrées
 - Projet d'échantillonnage
- 2) Le questionnaire : stratégie et méthode
- 3) L'entretien : stratégie et méthode
- 4) Le traitement des données
- 5) L'analyse des discours : problèmes et méthodes
 - Que recouvre l'analyse des discours ?
 - L'analyse de contenus : formes et méthodes
 - Discours et construction identitaire
 - Le traitement informatique des discours

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE QUALITATIVE DU CORPUS

Chapitre premier : La rhétorique de la formalisation de la pratique professionnelle

- 1) Le choix des concepts
 - Travail, activité professionnelle et métier
 - La formalisation de l'activité professionnelle
- 2) La mise en mots des savoir-faire éducatifs
 - La détermination des capacités professionnelles comme enjeu de la professionnalité
 - La construction des capacités professionnelles
 - Essai de typologie des aptitudes professionnelles
 - Synthèse des observations
- 3) La rhétorique de la formalisation de la pratique professionnelle
 - Exemple comparatif de note éducative spécialisée
 - Une rhétorique de la difficulté humaine
 - Une rhétorique basée sur la réparation
 - Une rhétorique basée sur la référence à la norme
 - La scientification des discours
 - L'avis d'un agent EDF

Chapitre second : L'émergence d'une identité professionnelle à travers les discours

- 1) La place du sujet dans l'énonciation : pour une identité personnelle
 - Subjectivité et énonciation

- L'usage des déictiques comme lieu d'inscription de la subjectivité
 - Les subjectivèmes affectifs et évaluatifs
- 2) La place du « nous » dans le discours : pour une identité collective
 - Le sentiment d'appartenance dans le discours
 - L'émergence d'un langage professionnel commun
 - 3) Le récit des motivations comme lieu de synthèse de l'identité collective et personnelle
 - Le récit de vie : définition et enjeux théoriques
 - La construction identitaire des éducateurs à travers leurs récits

TROISIEME PARTIE : ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES

Chapitre premier : Ce qu'ils disent des publics auxquels ils s'adressent

- 1) La jeunesse des publics
- 2) Les troubles des usagers pris en charge

Chapitre deuxième : ce qu'ils disent de leur institution

- 1) Généralités
- 2) Commentaires

Chapitre troisième : Ce qu'ils disent des rôles et fonctions de l'éducateur

- 1) Rôles et fonction de l'éducateur spécialisé
 - Les compétences et savoir-faire à l'œuvre dans le métier
 - Les rôles et fonctions
- 2) Les actes de langage constitutifs de l'activité professionnelle
 - Education spécialisée et actes de langage
 - Les types d'actes de langage observés

QUATRIEME PARTIE : SYNTHESE DE L'ANALYSE DES DONNEES

Chapitre premier : la professionnalité dans le discours ou la professionnalisation des discours

- 1) Parler, une question de sens
 - Une relative difficile unité discursive entre les éducateurs
 - Du sens commun aux savoir professionnels : tout un univers d'approximations
 - Un métier fragile et perméable aux autres professions
- 2) Histoire du métier et activité langagière ou la dimension diachronique des discours
 - Aux origines de la profession : la religion et le militantisme laïc

- L'impossible choix discursif entre don de soi et activité salariée

Chapitre deuxième : enjeux et perspectives sociolinguistiques

- 1) La dimension identitaire des discours professionnels
- 2) Pour une recherche-action : les enjeux de la thèse

CONCLUSION GENERALE

TEXTES DE REFERENCE

ANNEXES (DEUXIEME VOLUME)

Méthodologie de retranscription des entretiens

Les entretiens

- 1) Valérie
- 2) Marina
- 3) Thierry
- 4) Marie-Michelle
- 5) Maryvonne
- 6) Claude
- 7) Alban
- 8) Brigitte
- 9) Dominique
- 10) Philippe
- 11) David
- 12) Nadine

Quelques protocoles de stage

Enquêtes écrites auprès d'éducateurs spécialisés

Référentiel métier des éducateurs spécialisés - VAE (PROMOFAF)

Sommaire des annexes

INTRODUCTION

GENERALE

Voilà plus de dix ans que je travaille dans le secteur du travail social et notamment du travail éducatif spécialisé. J'ai eu la chance de côtoyer des publics divers et nombreux qui vont des SDF, en passant par les jeunes de banlieue ou en internat et les demandeurs d'asile. Toujours est-il que ces aventures humaines poussent aux questionnements personnels, aux hésitations et que le recours aux sciences humaines constitue un véritable besoin et une priorité pour affronter les difficultés inhérentes à ce type de travail.

La question identitaire a toujours plus ou moins été au centre de mes préoccupations de professionnel. Autant les jeunes issus de l'immigration, les demandeurs d'asile que les adolescents en difficultés familiales ou sociales m'ont forcé à regarder l'individu dans sa complexité et ont, à chaque fois remis en cause mes propres certitudes sur mon identité personnelle et professionnelle. C'est donc dans la confrontation à la différence, une confrontation certes parfois houleuse, que s'est construite ma réflexion sur l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Cette réflexion sur l'identité des éducateurs s'est accrue lors de mon expérience de formateur à l'Institut de Travail Social de Rennes. En effet, il m'était offert la fonction de former des étudiants à un métier que je connaissais de manière pragmatique, mais dont je n'avais pas mesuré toute la complexité et la difficulté à se définir. Certes, je n'étais pas non plus novice à cette difficile question de l'identité professionnelle puisque j'avais pu assister à des conférences sur la question, mais il m'a fallu le contact avec des étudiants pour mesurer combien il était complexe de former des gens à un travail dont les limites, les fonctions et les rôles ne vont pas de soi.

Récemment PROMOFAF¹ a réuni des directeurs d'établissement socio-éducatif, des universitaires, des éducateurs spécialisés afin de réfléchir à l'élaboration d'un référentiel métier de l'éducateur spécialisé. Ce référentiel est sensé servir à la base de la mise en place de la VAE (Validation des Acquis et de l'Expérience) dans le secteur éducatif. Toutefois, la VAE a bien du mal à se mettre en place, et l'absence d'un descriptif du métier consensuel à tous les professionnels et les employeurs constitue l'un des freins. A cela s'ajoutent des difficultés pratiques (problèmes de sélection des candidats, organisation de la formation par les écoles etc.). Il est remarquable de souligner que ce référentiel (qui est d'ailleurs proposé en annexes) est loin de faire l'unanimité dans le secteur éducatif spécialisé. D'abord, il est très peu connu des professionnels, ensuite il a fait l'objet lors de sa parution de discussions et d'oppositions dans lesquelles chacun des secteurs particuliers de l'éducation spécialisée regrettait qu'il ne tienne pas compte des spécificités de leur intervention.

Cette thèse ne constitue pas un nouvel essai d'élaboration du référentiel métier de l'éducateur spécialisé. Elle s'inscrit dans une perspective avant tout descriptive et analytique à partir d'un corpus d'informateurs joint en annexe. Elle ne prétend donc pas figer la profession. Au contraire, sa démarche est sociolinguistique, autrement dit

¹ Il s'agit d'un organisme paritaire agréé par l'Etat pour collecter et gérer les fonds de la formation professionnelle continue des entreprises de la branche sanitaire et sociale.

elle s'intéresse aux représentations du métier dans et par le discours d'éducateurs spécialisés sans volonté de donner raison ou tort à tel ou tel type de discours. Il ne s'agit pas d'une démarche sociologique : je ne suis pas sociologue, mais sociolinguistique. Je propose une vision relative et circonstanciée de la représentation du métier d'éducateur spécialisé, à partir d'un corpus qui n'a pas l'ambition de donner un aperçu exhaustif de l'ensemble de la population des éducateurs en France. Il s'agit d'un corpus qui vise à offrir au lecteur une vision significative de ce que les éducateurs interrogés affirment dire de leur métier. De plus, l'élaboration du corpus a fait l'objet d'une réflexion méthodologique rigoureuse tant dans le recueil que dans sa retranscription et son analyse.

Qu'est-ce qui motive le choix de la sociolinguistique pour aborder l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés ? La bibliographie en fin de volume marque en effet une habitude des chercheurs à traiter des questions du métier d'éducateur spécialisé par le biais de la sociologie ou de la psycho-sociologie. L'entrée par le discours et le langage semble tout à fait nouvelle pour décrire le métier d'éducateur. Ce choix a d'abord été motivé par un processus de formation personnelle. En effet, avant de m'orienter vers le travail social, j'ai toujours montré un vif intérêt pour la littérature et la linguistique. J'ai en effet commencé à travailler très jeune (dès mes 18 ans) dans un foyer d'accueil d'urgence de personnes SDF en région parisienne, et curieusement plutôt que de choisir d'entreprendre directement une formation qualifiante en travail social, j'ai passé un DEUG et une licence en lettres modernes ; seulement plus tard, j'ai voulu mettre à profit mon expérience professionnelle en m'inscrivant en formation d'éducateur spécialisé. Le phénomène inverse s'est produit à partir du moment où j'ai commencé à exercer sur des postes proprement éducatifs spécialisés : je suis en effet revenu vers la linguistique en m'intéressant aux langages jeunes dans la cité où je travaillais comme éducateur de rue.

La rencontre avec l'approche ethno-sociolinguistique a provoqué une sorte de révélation intellectuelle : elle me permettait en effet de faire correspondre la connaissance que j'ai du métier d'éducateur spécialisé avec un domaine universitaire, ouvert, pluridisciplinaire, faisant tout aussi la synthèse de données linguistiques, sociologiques, psychosociologiques, ethnologiques que pédagogiques. C'était un moyen efficace de faire correspondre mon parcours professionnel avec le besoin profond de référer ma pratique éducative à des modèles théoriques pertinents et ouverts.

La sociolinguistique, l'interlinguistique si j'ose dire, offre, au-delà de mon intérêt personnel, une ouverture pluridisciplinaire qui permet d'aborder le monde dans sa complexité langagière et donc sociolangagière. L'identité de la profession des éducateurs n'est donc pas, dans cette perspective, quelque chose de sclérosé, de figé, mais une dynamique dont la réalité s'élabore et s'envisage à partir des représentations que les informateurs ont de celle-ci. La sociolinguistique regarde le monde à partir des langues, des codes sociolangagiers qui le composent, en ce sens elle trouve sa nourriture première dans l'ensemble des représentations qui

composent et qui formalisent les choses. L'identité des éducateurs n'est donc pas envisagée dans cette thèse comme un objet prescriptif (ce que devraient être les éducateurs spécialisés) mais seulement à travers le recueil et l'analyse des représentations sociolinguistiques que les informateurs ont bien voulu me donner. C'est bien la raison principale pour laquelle j'aborde dans cette thèse la question de l'identité professionnelle des éducateurs à travers les discours. Notons d'emblée que les discours, disons les formations discursives, n'empruntent pas la seule forme orale mais aussi l'écrit. Dans tous les cas, ces manifestations discursives offrent au chercheur que je suis des pistes relatives, circonstanciées, éminemment variables, des représentations qui fondent mais aussi accompagnent la construction identitaire des éducateurs. Je fais bien la nuance entre « fonder » et « accompagner » puisque je suis amené dans le corpus à faire parler les informateurs sur ce qui fonde leur identité, mais tout pendant qu'ils parlent de leur pratique professionnelle, qu'ils la décrivent, qu'ils la formalisent, ils construisent quelque chose de cette identité. Il y a donc dans le corpus deux aspects complémentaires de l'identité professionnelle : quelque chose qui pré-existait avant l'entretien, qui pré-existait à la mise en mots produite par l'entretien, et quelque chose qui s'est construit ou consolidé pendant l'entretien lui-même. La sociolinguistique n'est pas dupe de ce phénomène, elle considère la situation d'entretien comme révélatrice du fonctionnement sociolinguistique des informateurs, situation aussi importante que le contenu lui-même des discours. Ainsi, la sociolinguistique s'empare de tous les phénomènes paraverbaux qui composent l'entretien, le chercheur étant considéré comme un acteur particulier qui de fait a une incidence sur l'interaction verbale entre lui et son informateur. Le corpus joint en second volume rend compte effectivement d'entretiens dont la transcription a tenté de décrire les phénomènes paraverbaux qui interviennent dans la conversation. De même si LABOV² a éminemment mis en lumière les paradoxes inhérents à toute forme d'entretien, la sociolinguistique met un point d'honneur à considérer le chercheur qui conduit l'entretien tout aussi important à analyser dans la mesure où il a une place active dans l'interaction sociolinguistique qui se joue entre lui et ses informateurs.

Il est important de signaler que j'ai mené cette recherche tout en poursuivant ma vie professionnelle. En effet, j'exerce à ce jour une fonction de chef de service éducatif auprès de jeunes dits inadaptés sociaux. Cette position de praticien / chercheur a bien des mérites : il s'agit d'une véritable recherche-action dont je suis partie prenante. La question centrale que pose cette thèse est sensiblement la même que je me pose à propos de ma propre identité professionnelle et des éducateurs que j'encadre. L'implication sur le terrain permet une connaissance du métier plus aisée que s'il m'avait fallu passer du temps à me faire accepter et légitimer pour mener des enquêtes auprès des professionnels. Les données recueillies sont analysées avec un regard de l'intérieur ; des analyses sont faites dans tel ou tel sens parce que mon expérience professionnelle m'a permis de confronter ces éléments à d'autres moments. Enfin la rencontre avec les informateurs a été plus facile, dans la mesure où j'ai la chance de connaître un cercle plutôt large de travailleurs sociaux. Toutefois,

² LABOV (W), *Le parler ordinaire La langue dans les ghettos noirs des Etats Unis*, Editions de Minuit, Paris, 1978.

le fait d'être tout entier partie prenante a ses revers : la tentation de vérifier des hypothèses que j'ai pu construire tout au long de mes différentes expériences de terrain est là, la thèse ne servant finalement qu'à corroborer des a priori que j'aurais déjà ; de même une trop grande proximité (tant affective parfois que professionnelle) avec les informateurs peut conduire ou induire un manque de distance par rapport à l'objet d'étude.

Toutefois le point de vue de cette thèse est clairement ethnographique : l'implication sur le terrain de recherche a été déterminante tant dans le recueil des données que dans le traitement lui-même. Elle permet un contact avec les informateurs plus confiant, ce qui facilite une parole plus libre, moins parasitée par les biais inévitables à toute situation d'entretien. De plus, les entretiens que j'ai pu mener étaient révélateurs de la culture du métier d'éducateur, ce qui a permis une plus grande pertinence dans les questions posées et un décodage plus facile des traits sociolinguistiques offerts. P. BLANCHET se positionne clairement par rapport à l'implication ethnologique du chercheur. Son ouvrage *La linguistique de terrain*³ relate des expériences soit personnelles soit de chercheurs ou d'étudiants, très proches de leur objet d'étude ; il en dit tous les avantages pour permettre un abord véritablement de l'intérieur des pratiques linguistiques étudiées.

La construction de la thèse a été facilitée par le fait qu'elle rend compte d'un long apprentissage à la fois professionnel et universitaire. Mon expérience de formateur m'a contraint de me plonger dans une série de livres multiples (droit, sociologie, psychologie, psychologie sociale etc.) dont il fallait que j'extraie une synthèse pour les étudiants. Ainsi, tant mes travaux de maîtrise que de DEA que de maîtrise (Etude sur les récits de vie en HLM, études sur les parles jeunes en HLM) ont permis de me saisir de l'ensemble de ces ouvrages dans une perspective universitaire. Là où les étudiants ont besoin de temps et d'énergie, ma situation professionnelle m'a permis de lire un grand nombre de fondamentaux si je puis dire, en sociologie ou en psychologie sociale. De plus, ces lectures ne sont pas restées dans le seul domaine théorique puisque mon expérience d'éducateur n'a cessé d'interroger les modèles théoriques face à la réalité du terrain. J'ai donc la chance d'avoir pu bénéficier d'un grand nombre de lectures que j'ai confrontées aux complexités du terrain. On devinera à travers ce que je dis que cette thèse s'inscrit en totale interdisciplinarité. Le propos n'est ni tant sociologique, psychologique, linguistique qu'ethno-socio-psycholinguistique si j'ose dire ! Il s'inscrit dans une volonté de ne pas réduire le langage des éducateurs à son seul fonctionnement morpho-syntaxique ; au contraire, le langage est abordé dans sa complexité linguistique, discursive et psychosociologique. C'est parce que j'étudie l'identité des éducateurs spécialisés à travers les discours, que la définition du terme « discours » revêt nécessairement une définition large, ouverte et pluridisciplinaire. Discourir, ce n'est pas seulement mettre en œuvre dans une communication donnée des éléments morphosyntaxiques et paraverbaux, c'est interagir avec l'environnement, c'est dire le monde à partir duquel l'on discourt, c'est révéler son existence de sujet parlant, appartenant à un

³ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000.

ensemble de communautés ou de groupes sociaux et manifestant une structure mentale particulière. Comme dit MAINGUENEAU, le discours « désigne moins un champ d'investigation délimité qu'un certain mode d'appréhension du langage : ce dernier n'y est pas considéré comme une structure arbitraire mais comme l'activité de sujets inscrits dans des contextes donnés »⁴. Il est absolument nécessaire de prendre en compte « l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu l'énonciation (écrite ou orale). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où [la situation de discours] prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (y compris la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui), les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges de paroles où s'insère l'énonciation en question). »⁵ En ce sens, le discours est un élément qui donne vie à l'identité des sujets parlants. Il est révélateur d'un certain contexte d'énonciation, du statut et des identités multiples des locuteurs, et, pour reprendre GUILLAUME, des effets de sens observables dans l'interaction sociolinguistique.

La première partie de cette thèse tente de poser les principaux fondements théoriques nécessaires à la compréhension de la notion de langage professionnel. Une présentation relativement synthétique du métier d'éducateur commence cette partie. D'emblée, elle pose la question de la difficile construction identitaire des éducateurs spécialisés comme une profession légitime, reconnue et stable. Elle permet en effet d'apercevoir la multiplicité des champs d'intervention de l'éducateur spécialisé, ainsi que la manière dont le métier s'inscrit dans le travail social et les liens qu'il entretient avec lui. Finalement la construction identitaire difficile des éducateurs spécialisés ne serait qu'un exemple de la crise de légitimité et de définition qui traverse le travail social en général. Je termine notamment sur « la crise de sens de l'éducateur spécialisé » ce qui m'amène tout naturellement à étudier plus particulièrement les liens entre langage et travail. Si les liens entre langage et travail sont ténus et complexes, ils interrogent profondément la manière dont les acteurs se positionnent par rapport à leur travail, sans pour autant être capables de dire autant qu'ils le souhaiteraient. Le décalage entre travail réel et ce qui peut être dit de la réalité du travail constitue l'axe essentiel à retenir de la réflexion. En tous les cas, il importe, si mon souhait est d'aborder l'identité professionnelle des éducateurs par leurs discours, de prendre en considération le fait que les informateurs ne disent que ce que le langage leur laisse dire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de corrélation absolument identique entre ce qu'ils disent et ce qu'ils voudraient dire de leur travail. Enfin, la première partie se finit sur la méthodologie à la fois d'enquête et de traitement des données. Une réflexion est amorcée sur la complexité de l'analyse de discours, d'autant que je me suis retrouvé face à de nombreux ouvrages où le propos me paraissait dans un premier temps difficile et opaque, plutôt que de proposer une méthode simple et fiable d'analyse de discours. Mon intérêt n'est pas de rentrer dans une discussion sur ce que recouvre la notion de discours et les possibilités d'analyse

⁴ MAINGUENEAU (D), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris, 1996, page 28.

⁵ DUCROT (O), « La situation de discours » in *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, sous la direction de DUCROT (O) et SCHAEFFER (JM), Editions du Seuil, Paris, 1995, page 764.

qui en découlent : je montre en effet que l'analyse ne s'est pas faite d'emblée à partir d'une grille tirée d'un ouvrage mais que ce sont les matériaux eux-mêmes qui ont donné les pistes d'analyse. Je m'inspire en fait largement de la méthode dite inductive que décrivent DUBAR et DEMAZIERE dans *Analyser les entretiens biographiques L'exemple de récits d'insertion*⁶. Les auteurs montrent à partir de récits d'insertion comment le chercheur doit créer les catégorisations d'analyse à partir du matériel tel qu'il se présente, et non le contraire, c'est-à-dire d'attendre du matériel sociologique des confirmations des hypothèses de travail qu'il avait élaborées au préalable. Néanmoins, il paraît fort difficile d'aborder une réflexion sur un ensemble de données sans avoir réfléchi au préalable aux enjeux analytiques. D'un point de vue méthodologique, le temps plutôt long passé à retranscrire les entretiens a été absolument un gain de temps plus tard pour commencer à extraire des catégories d'analyse pertinentes. En effet, tout pendant que je tapais les discours, réembobinant inlassablement le magnétophone, un grand nombre de pistes de réflexion ont émergé.

La seconde partie est une rentrée en matière dans le dépouillement des données. Lors de mes réflexions sur la progression du travail, il m'est apparu d'évidence de mettre en lumière avant tout les tendances principales par l'analyse quantitative. Or, P. BLANCHET explique dans son ouvrage *La linguistique de terrain* tout l'intérêt d'aller chercher d'abord des données qualitatives, les statistiques pouvant dans un second temps les confirmer ou pas. Ce point de vue s'explique du fait que l'analyse qualitative permet de rentrer dans le corpus plus facilement et de manière plus profonde. En effet, si mon attention est portée sur tel ou tel discours et qu'elle ne s'éparpille pas dans les généralités, je suis plus en mesure d'extraire des éléments qui ne me seraient pas apparus autrement. Ce que J. BOUTET appelle dans de nombreux travaux « la mise en mots » de l'activité professionnelle, constitue le premier axe de l'analyse. C'est un axe fondamental dans la mesure où les informateurs tentent d'explicitier, de formaliser quelque chose qu'ils pratiquent au quotidien, parfois de manière automatique. Ce que j'appelle la formalisation de l'identité professionnelle des éducateurs constitue un acte de réelle intelligibilité du travail. Pour ainsi dire, en dépit de la difficulté inhérente à ce type d'opération de mise en mot de toute activité professionnelle, le travail serait infondé, sans ligne de conduite s'il n'était pas soumis à un tel processus d'intelligibilité. Je décline ainsi à partir de différents supports une sorte de rhétorique particulière des styles professionnels. L'identité se décline dans la dynamique entre ce que l'individu pense connaître profondément de lui-même (identité personnelle), les influences régulières qu'il reçoit de son environnement (identité sociale), et ce qu'autrui perçoit de lui (identité attribuée) : c'est bien pour cette raison que j'ai orienté mon analyse des discours sur la façon dont les informateurs encodent leur propre subjectivité dans les discours. Le recours aux travaux de C. KERBRAT-ORECCHIONI constitue une mine d'or pour parvenir à dégager des marqueurs spécifiques à la subjectivité des énonciateurs. De même, mon analyse s'est intéressée à la façon dont les informateurs font appel à des formes discursives qui marquent leurs influences et leurs appartenances collectives.

⁶DEMAZIERE (D), DUBAR (C), *Analyser les entretiens biographiques L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997, 335 pages.

L'émergence d'un ensemble de discours ou de technolectes professionnels ne s'oppose pas aux subjectivèmes qui marquent les discours des locuteurs. Au contraire, ces différents éléments participent à l'identité socio-discursive des éducateurs, identité qui les marque comme sujets énonciateurs d'un discours professionnel. Je m'intéresse ensuite aux récits de vie, disons mieux aux récits dans lesquels les informateurs racontent ce qui les a conduits à devenir éducateurs spécialisés. Cette forme discursive qui emprunte la narration est très importante pour pouvoir décoder les racines qui vont structurer le futur professionnel. En effet, il est difficile d'ignorer que le choix d'un métier d'aide ne relève pas que du seul hasard et les récits motivationnels des informateurs permettent réellement d'apprécier ce qu'ils engagent d'un point de vue personnel dans leur travail. Le récit de vie permet une lecture des choses pluridisciplinaire, offrant à l'analyste des sources de compréhension des enjeux identitaires sur des modes variés comme la sociologie, la linguistique, la psychologie sociale et la littérature.

La troisième partie constitue une lecture des données d'un point de vue essentiellement statistique et quantitatif. Toutefois la limite entre une analyse dite qualitative et une analyse dite quantitative n'est pas si facile à faire. Ainsi, P. BLANCHET m'a proposé de combiner cette partie à la seconde pour réellement mettre en lien les différents éléments d'analyse. Je n'y suis pas parvenu dans la mesure où la refonte du plan m'obligeait à provoquer des liens entre des éléments ou à en ignorer d'autres. Ainsi, le lecteur constatera des confirmations évidentes par la statistique d'éléments dégagés dans la seconde partie et vice versa. Je m'intéresse d'abord à la façon dont les professionnels parlent de leurs publics. L'âge des usagers et les troubles dont ils souffrent semblent constituer le filtre essentiel par lequel les informateurs regardent leurs usagers. Ils révèlent de manière forte les enjeux en terme de légitimité et de reconnaissance des éducateurs spécialisés. Se réclamer par exemple de concepts médicaux pour décrire des enfants confiés à des éducateurs pour des problèmes strictement éducatifs, met certes en lumière les rapports ambivalents de l'éducation spécialisée au secteur para-médical, mais surtout le besoin d'affirmer un type de langage reconnu, sujet à la valorisation et la reconnaissance sociale. Néanmoins, les emprunts nombreux à des champs disciplinaires divers pour décrire les populations révèlent la plupart du temps des connaissances parcellaires de ces disciplines et résultent à un effet strictement négatif que plus haut, c'est-à-dire un éclatement des référents théoriques et donc de la déconsidération et du mépris par ceux notamment qui se réclament de ces champs disciplinaires. Je m'intéresse ensuite à la manière dont les informateurs parlent de leur lieu de travail. La culture de l'institution est très forte chez les éducateurs. Elle-même est empreinte des références tant judéo-chrétiennes qu'universitaires (sociologie, psychanalyse etc.), faisant ainsi la démonstration d'un secteur hétéroclite, perméable à un ensemble d'influences diverses, et sujet à des formes de hiérarchisations implicites qui tendent à valoriser des types de prise en charge sur d'autres. L'analyse quantitative m'amène dans un troisième temps à étudier la manière dont les éducateurs encodent les rôles et fonctions de l'éducateur spécialisé. Cette question traverse la profession de manière profonde, dans la mesure où elle interroge spécifiquement la pertinence d'une action professionnelle, sa légitimité par

rapport au bénévolat ou à l'action des salariés ne justifiant pas du diplôme d'état. Cette question de rôles et fonctions constitue presque une épreuve à elle toute seule lors de l'examen du diplôme d'éducateur spécialisé. Elle permet une fois de plus de révéler à l'analyse l'absence d'une véritable unité entre tous les professionnels, en terme de représentation de leur métier. La multiplicité des concepts ou des savoirs professionnels qui structurent le métier, leur extrême hétérogénéité, confirment l'hypothèse développée dans la première partie, à savoir celle d'un métier aux contours flous, en quête de légitimité et de sens. Au lieu de conforter la profession dans ce qu'elle aurait de structuré et d'immuable, les références plus que relatives à des champs universitaires, la très grande variété des classes de mots, le manque de précision et de maîtrise dans les termes employés par les informateurs, termes qui pourtant se veulent sérieux et scientifiques, l'ambivalence dans les positionnements professionnels des éducateurs, hésitant sans cesse entre la revendication d'un véritable métier et l'appel à des valeurs humanistes d'inspiration judéo-chrétienne ou militante, tout cela a pour effet de provoquer un véritable affaiblissement du métier, incapable de faire rempart à d'autres professions de culture écrite ou socialement valorisées. En tous les cas, la recherche démontre à maintes fois la complexité identitaire des éducateurs, ne parvenant jamais à se constituer en profession forte et consensuelle, et à choisir de manière définitive entre la technicité et le service quasi religieux à l'autre. Cette « perte de référence unifiante », cette « fin d'une culture partagée »⁷ sont contenues en permanence dans les discours. Je termine enfin cette troisième partie sur une brève description des actes de langage présents dans les discours des éducateurs. Cela a pour fonction de prendre le parti de nombreux auteurs (Lemay, Gendreau etc.) qui décrivent le métier d'éducateur à partir de ses compétences relationnelles et donc verbales. Si les informateurs ne sont guère capables d'établir ou de décrire des techniques précises, observables, le langage, comme activité susceptible de provoquer du changement chez leurs usagers, semble constituer l'outil principal de l'éducateur. Il était donc difficile d'ignorer les actes de langage qui sont présents en permanence dans les discours qu'ils tiennent auprès des jeunes qu'ils ont en charge. L'importance donnée à l'activité discursive dans le métier, au détriment de la technique et du geste, peuvent avoir un effet négatif sur la représentation de personnes extérieures au métier. En effet, comme J. BOUTET a pu déjà le démontrer dans ses travaux⁸, l'activité langagière s'accorde mal avec la représentation souvent gestuelle du travail, la parole étant vécue comme une perte de temps, d'efficacité et d'énergie.

La dernière partie constitue la conclusion à l'ensemble de la thèse. Elle fait la synthèse des nombreuses hypothèses interprétatives que les analyses qualitative ou quantitative ont permis de révéler. Elle tente de proposer de façon synthétique les différentes postures identitaires que les discours des éducateurs ont permis de mettre à jour. Cette partie pose plus globalement la question de savoir ce qui fonde la professionnalité d'un discours d'éducateur, par rapport à un discours profane et néophyte d'une personne qui aide les autres bénévolement par exemple. Je

⁷ ION (J), *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998.

⁸ Voir biographie en fin de thèse.

m'intéresse notamment aux effets historiques de la profession sur les discours, c'est-à-dire les liens que le métier entretient avec ses origines judéo-chrétiennes.

Le second volume de la thèse comporte l'ensemble du corpus qui a permis d'élaborer ma réflexion. Il s'agit d'un corpus varié, mêlant des entretiens oraux, des enquêtes écrites et des livrets pédagogiques de stagiaires rédigés par leurs formateurs de terrain. La retranscription des entretiens oraux a généré les habituels problèmes de fidélité entre l'oral et l'écrit. Je me suis inspiré de la grille de retranscription élaborée par C. BLANCHE-BENVENISTE⁹ que j'ai quelque peu simplifiée et modifiée. Il était en effet nécessaire d'inclure tous les aspects conversationnels et paraverbaux liés à la situation d'entretien pour mener à bien l'analyse.

⁹ BLANCHE-BENVENISTE (C), *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris 1995.

PREMIERE PARTIE

Préalables théoriques

LE METIER D'EDUCATEUR SPECIALISE

Comme dit A. VILBROD en introduction à son ouvrage *Educateur, une affaire de famille*, il faut distinguer différents niveaux dans la notion même d'éducateur spécialisé :

- L'éducateur se distingue de l'éducation spéciale au sens d'une éducation portée vers des publics inadaptés ou en difficultés intellectuelles ou sociales.
- L'éducateur se distingue de l'éducateur spécialisé, au sens qu'il est professionnel d'une activité universelle, celle de l'éducation, ou d'une activité traditionnellement tournée vers le bénévolat ou l'action religieuse. Il est spécialisé, c'est-à-dire formé à une éducation particulière dont il est le spécialiste.
- Enfin, un éducateur se définit certes par sa formation sanctionnée par un diplôme d'état, mais aussi par la spécificité même du public qu'il accueille. Il y aurait autant d'éducateurs spécialisés que de spécialisations selon le type de publics, la commande sociale et l'orientation théorique de l'institution où il pratique. Autrement dit, sa spécialisation renseigne aussi sur les publics qu'il côtoie et les lieux où il exerce.

Ces trois niveaux grossièrement balayés montrent d'emblée la difficulté à envisager sereinement une recherche sur les langages de l'éducateur spécialisé. En effet, l'objet de la recherche ne se restreint et ne se définit pas sous le seul vocable « éducation spécialisée », mais il recèle de fait une multiplicité de réalités. On peut donc faire le pari que les langages éducatifs ne s'appréhenderont pas de manière évidente et univoque, mais qu'ils seront porteurs de variabilités, à l'intérieur d'un lecte professionnel lui-même caractéristique d'une variation d'un certain français. Ces langages seront extraits de locuteurs émanant d'institutions différentes tant au niveau des pratiques professionnelles qui s'y exercent que des publics auxquels elles s'adressent. Ainsi, toute la difficulté de ce travail sera de parvenir à un niveau de généralisation du fait langagier de l'éducateur spécialisé quand la profession ne cesse de produire à l'intérieur d'elle-même de la dissemblance et de la variation.

On voit ici qu'un détour épistémologique s'imposera au cours du travail afin de clarifier ces questions de généralisation de l'analyse linguistique et de la pertinence du fait langagier *in vivo*. Ce n'est pas notre propos pour l'instant. Il s'agit d'abord de dresser un aperçu tant diachronique que synchronique de la profession éducative spécialisée, et d'en extraire la problématique professionnelle qui la caractérise. Cette problématique servira de colonne vertébrale à l'ensemble de cette thèse.

Je rappelle simplement que je ne suis pas historien du travail social, ni sociologue mais que l'objet de la thèse est sociolinguistique. Autrement dit, je n'ai pas pour ambition de faire l'état exhaustif de l'éducation spécialisée depuis ses origines à aujourd'hui. Je suis seulement aidé par le fait d'être éducateur spécialisé de formation initiale, et d'avoir exercé en qualité de formateur dans un institut de travail social.

1) Un métier aux contours flous :

➤ Qu'est ce que le travail social ?

Qu'est ce que le travail social ? Posée comme telle, la question paraît bien impertinente. Et pourtant, depuis que le secteur du social existe, il ne cesse de s'interroger sur ses limites, ses prérogatives, ses missions, ses contours. A l'intérieur même de la grande « galaxie des travailleurs sociaux »¹⁰ les professions se posent ou s'opposent à cette dénomination en fonction de la légitimité qu'elles en attendent ou du souci d'autonomie qu'elles souhaitent prendre par rapport à d'autres métiers.

La notion de travail social est traditionnellement associée à la montée de l'industrialisation de la société française au 19^{ème} siècle. « Le travail social est né de l'affrontement de deux classes. Il est le produit de la classe bourgeoise dominante sur le prolétariat »¹¹. Autrement dit, depuis sa création, le travail social hésite sempiternellement entre le désir d'assistance pour des gens laissés pour compte par le progrès capitaliste, et le souci d'un meilleur contrôle social en prévention d'éventuels troubles que pourraient générer les pauvres gens affamés de consommation ! Si le travail est vécu au 19^{ème} comme source de progrès social, il crée ses exclus, ses oubliés. En 1889, un Congrès International de l'Assistance Publique fait le distinguo entre une misère qui serait subie et une misère due à une mauvaise éducation. Tout le travail social se débat entre ces deux extrêmes : sauver les exclus et en même temps s'assurer du bon fonctionnement de la société que les « vagabonds, prostituées, indigents et vicieux »¹² pourraient mettre à mal.

1790 amène, avec la Déclaration des droits de l'homme, l'Etat au cœur de la problématique de l'exclusion. La misère, l'absence de santé ou de travail deviennent une affaire d'état. Il se crée une Assistance Nationale de Bienfaisance notamment en

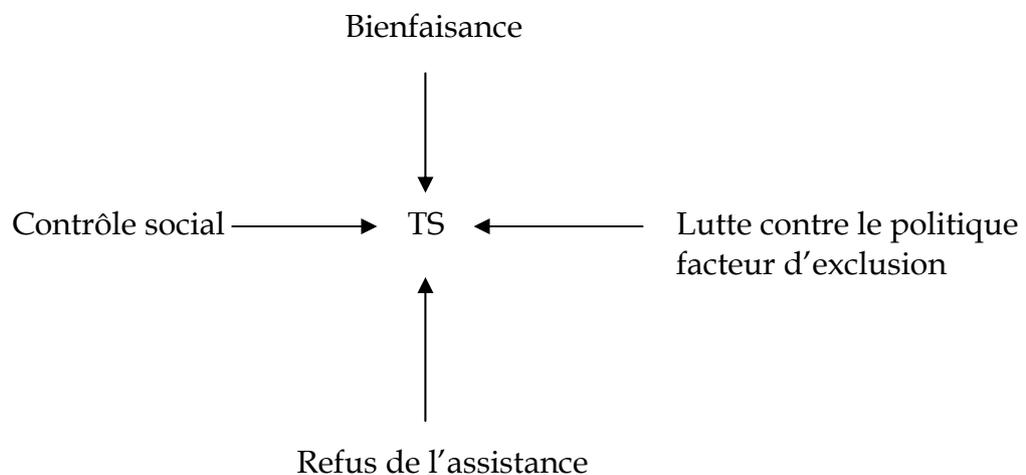
¹⁰ HATZFELD (H), *Construire de nouvelles légitimités en travail social*, Dunod, Paris, 2000.

¹¹ *Champ social*, Maspéro, Paris, 1976, page 8.

¹² Termes employés au 19^{ème}, in DOMINGUEZ-JOURDAN (D), DUBOURG (H), GOMEZ (AM), ORLIAGUET (J), « L'historique du travail social en tableau », *Le nouveau Mascaret* N° 32, février 1995, pages 47-62.

faveur des enfants abandonnés ou dit-on à l'époque enclins à la débauche. Ce souci de bienfaisance, de secours fait suite à une tradition d'aide jusqu'alors réservée au seul domaine du clergé. La Révolution fera perdre aux organisations religieuses le seul primat de l'assistance. Dès lors s'engage le combat inépuisable, encore d'actualité, entre l'Etat et ses services déconcentrés, et le mouvement associatif privé fort de propositions, de renouvellement et de progrès social. Traditionnellement les éducateurs spécialisés se retrouvent autour de ce que nomme F. MUEL-DREYFUS « une communauté du refus ou du dégoût »¹³ qui s'oppose aux choses établies et recherche une innovation permanente.

La dénomination elle-même est récente. Dans un ouvrage de 1976 *Les socio-clercs, bienfaisance ou travail social* écrit à ce sujet : « la notion est apparemment nouvelle tant chez les professionnels de l'aide sociale, de la prévention, de l'éducation ou de l'animation, jusque là séparés en corporations jalouses, que dans les discours de l'état »¹⁴. La création des associations loi 1901 aidera à une plus grande professionnalisation des intervenants sociaux mais globalement, il faut attendre la moitié du 20^{ème} siècle pour que le secteur social se professionnalise réellement. L'ouvrage cité plus haut rajoute : « La démonstration n'est plus à faire que notables et clercs ont collaboré très souvent à la fondation d'associations loi 1901 pour la protection de l'enfance. Ce serre coude dans les gestions politiques locales a été historiquement déterminant quant à l'édification du secteur de l'enfance inadaptée »¹⁵. Historiquement le travail social se situerait donc entre quatre axes :



A la fois, le travail social cherche à se défaire de la prégnance de l'idéologie religieuse, contre laquelle maints travailleurs sociaux opposent un discours fort de laïcité et d'anticléricalisme, et à la fois, dans les actes, la nécessaire évaluation du

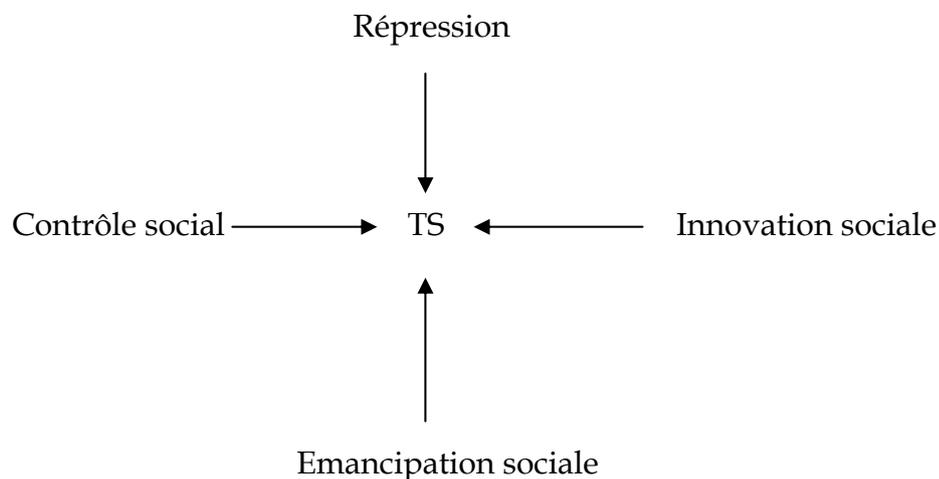
¹³ MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Les éditions de minuit, Paris, 1983, page 176.

¹⁴ BEYSSAGUET (AM), CHAUVIERE (M), OHAYON (A), *Les socio clercs, bienfaisance ou travail social*, Maspéro, Paris 1976, page 9.

¹⁵ BEYSSAGUET (AM), CHAUVIERE (M), OHAYON (A), *Ibid*, page 10.

travail, l'outillage et la technique font craindre chez beaucoup de travailleurs sociaux une technicisation à outrance qui ferait oublier le caractère humaniste de leur tâche. Encore aujourd'hui des grandes associations en Ille-et-Vilaine par exemple qui emploient des éducateurs comme l'ARAS, l'AFTAM, ont à leur tête des directeurs ayant traversé au début de leur carrière des vocations religieuses plus ou moins assumées. « Il est maintenant établie que clercs et notables (...), grands prometteurs des œuvres pour la protection de l'enfance, sont aussi les animateurs gourmands du manège préceptoral de la profession »¹⁶

De même, l'autonomisation du travail social comme un secteur distinct des choses de l'état reste encore difficile. En 1976, A. BELLEY fait « une analyse impressionniste d'un secteur social idéologique d'état, mais dont le rôle objectif serait la répression, le contrôle etc. ... »¹⁷. Autrement dit, le travail social cherche à la fois à panser les troubles générés par les crises du capitalisme, et en même temps se retrouve l'exécutant direct des politiques sociales. Les aspects répressifs ne sont pas à ignorer dans l'histoire du travail social, ce qui va jusqu'à faire écrire dans le même ouvrage : « L'éducateur est né, non pas du scoutisme comme beaucoup le pensent, mais du gardien en uniforme dans les bagnes d'enfants »¹⁸. L'expression est violente certes mais nous verrons plus loin qu'elle n'est pas complètement fautive. Aujourd'hui, nombre d'institutions refusent d'être assimilées à des lieux de militance, et en même temps recherchent l'innovation, les échappatoires légales pour favoriser l'insertion et l'accès aux droits communs de leurs usagers. Les relations avec les administrations de financement sont souvent ambiguës, empreintes de collaborations, de complicités et aussi de conflits, d'oppositions et de concurrences.



On voit donc que le travail social, d'un point de vue historique, fait état d'un mouvement complexe, mobile et ambigu. Le secteur a du mal à se définir comme une entité pleine et existante mais rend compte « d'une réalité plus diffuse dans laquelle s'inscrivent volontiers d'autres intervenants sociaux tels que l'enseignant, le

¹⁶ *Esprit*, 1970, page 85.

¹⁷ BELLEY (A), « Le travail social où ça va ? », in *Champ social*, Maspéro, Paris, 1976, page 24.

¹⁸ « Histoire et développement en travail social » in *Champ social*, Maspéro, Paris, 1976, page 13.

médecin, l'agent de développement social, voire l'administration de l'intervention sociale »¹⁹. Les bouleversements du secteur liés à sa promiscuité avec les institutions politiques et sociales renforcent le peu de légitimité à s'auto déclarer comme un secteur professionnel autonome, imperméable à d'autres métiers et prémuni contre les influences extérieures à la profession.

Entre ses origines cléricales et le mouvement de professionnalisation des années 1950 et celui du développement des sciences humaines, le travail social a connu quatre grands changements :

- Il est passé d'une idéologie de l'altruisme à celle de la professionnalisation de la relation usager/travailleur social. La mise en avant de valeurs familiales, la morale et le sens de la patrie et de la foi en Dieu ont laissé place aux fonctions curatives, adaptatives, régulatrices, réparatrices et préventives du travailleur social. Le 6^{ème} plan (1971-1975) fait émerger un nouveau modèle de l'action sociale qui développe et consolide la démocratie ; la loi de 1975 sur les institutions médico-sociales prévoit deux formes d'intervention sociale : des actions globales préventives et promotionnelles dans le cadre des Communautés restreintes et des actions prioritaires et ciblées vers des populations dites à risques. « Tout a changé. Hier, le travail social avait pour mission de remettre durablement dans le peloton de la société salariale les laissés pour compte provisoires de la croissance. Aujourd'hui il lui faut gérer dans l'urgence, et sous le contrôle beaucoup plus direct des élus, la masse des « surnuméraires », des « inutiles au monde » d'une société de plus en plus inégalitaire »²⁰.
- Il est passé d'une logique de respect de la personne à l'aide psychosociale. Les QCM instaurés par Binet et Simon (1912), l'entrée massive de la psychanalyse dans les institutions puis l'entrée des sciences humaines (sociologie, psychologie, pédagogie) jusque récemment les politiques de type managérial des institutions ont favorisé l'émergence de la technique au détriment de la relation affective. La loi de 1975 sur les institutions médico-sociales prévoira une hyperspécialisation des pratiques sociales où le type de handicap préfigure à la compétence de l'institution.
- Il est passé d'un mouvement de promotion des groupes au mouvement de l'intégration sociale des individus. Autrement dit, il ne s'agit plus pour le travailleur social de répondre à

¹⁹ THEVENET (A), DESIGAUX (J), *Les travailleurs sociaux*, PUF, 1998, page 6.

²⁰ ION (J), *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998.

une demande individuelle, de permettre à l'utilisateur victime de ses différents handicaps d'accéder aux droits communs, mais de répondre à une demande collective d'insertion. Alors que, jusque la première crise pétrolière, l'état providence se situait par l'entremise de ses agents sociaux dans une logique de réparation du handicap, aujourd'hui les travailleurs sociaux sont soumis à une plus forte dépendance du pouvoir politique. Les services se créent non pas pour répondre à tel type de difficultés mais pour favoriser quasiment l'annulation du handicap afin de promouvoir la participation de l'individu à l'idéal républicain.

- Enfin, le travail social est passé d'une logique de charité à des logiques économiques. La fin de l'état providence pour reprendre ROSENVALLON a contribué à l'émergence d'une logique de résultats en dépit parfois d'un service social difficilement évaluable. Longtemps les travailleurs sociaux se sont cachés derrière les mystères de la relation humaine pour éviter de mesurer les résultats de leur action. Les lois de décentralisation ayant favorisé un rapprochement des élus et des travailleurs sociaux, les budgets alloués aux services sociaux deviennent de fait soumis sinon à une obligation de résultats, à une évaluation des actions menées. Il n'est plus possible de se cacher derrière la relation, le travail social s'entoure de techniciens, de spécialistes en méthodologie de projets et se dote à la tête des institutions, de nouveaux directeurs formés à au management. Bref, le financier, la rationalisation des pratiques priment sur ce qui a constitué longtemps le ciment du travail social, à savoir la charité et le secours vers autrui.²¹

Ce court historique, très schématique, a le mérite de poser le problème essentiel du travail social, à savoir sa difficulté à se délimiter précisément et à se légitimer en tant qu'un corps de métier solide et compétent. J. ION définit le social comme « un univers disparate » et ce pour plusieurs raisons :

- Traditionnellement, les auteurs en travail social reconnaissent quelques métiers pivots comme assistant de service social, éducateur spécialisé, animateur, conseiller en économie sociale et familiale, constitutifs du travail social. Or, avec le rapprochement des travailleurs sociaux avec le politique a conduit à la création de postes souvent précaires, déqualifiés visant une réduction immédiate des phénomènes d'insécurité que génère l'exclusion. Les

²¹ D'après THEVENET (A), DESIGAUX J), *Les travailleurs sociaux*, PUF, 1985, version corrigée de 1998.

emplois jeunes sous JOSPIN ont occupé toute une série de postes de type « médiateurs » normalement occupés par des travailleurs sociaux diplômés. Ces mêmes emplois jeunes en mal de reconnaissance ont revendiqué le statut de travailleurs sociaux, prétextant qu'ils faisaient la même chose. Il en va de même pour toute une série de nouveaux métiers qui, petit à petit, prennent les places traditionnellement occupées par des travailleurs sociaux, mais sur des postes déqualifiés. Les recrutements se font par le bas, les métiers traditionnels de l'action sociale sont éclatés en une multitude de diplômes de niveau moindre, et donc, à terme au coût moindre.

- La demande sociale du traitement de l'exclusion, on l'a vu plus haut, a changé : il ne s'agit plus tant de favoriser un mieux-être de l'individu que de réduire l'écart entre ses aspirations et les contraintes de la société. Ainsi, les changements ont provoqué un élargissement de l'offre, le social devenant presque un marché soumis à la concurrence entre les services. Cette concurrence est certes financière mais surtout symbolique : les référents de l'action sociale s'opposent, se complètent, se recherchent, toutes dans l'attente d'une approbation du contrôle administratif. De même, la multiplication des types de publics conduit à des pratiques sociales très spécialisées, n'ayant quasiment plus rien à voir avec les pratiques institutionnelles des autres.

Bref, il apparaît ce que J. ION nomme « une perte de référence unifiante » ou encore « la fin d'une culture partagée »²². Les frontières du travail social se sont élargies. Les missions sont de plus en plus diversifiées, allant du simple service rendu à l'usager à des pratiques clairement politiques. Il devient difficile de se nommer travailleur social dans un univers aux contours aussi peu clairs. Le travail social traverse ce qu'écrivent D. DOMINGUEZ-JORDAN, H. DUBOURG, AM. GOMEZ et J. ORLIAGUET une « crise d'organisation, une crise des professions, une crise statutaire avec la concurrence de nouveaux intervenants et de nouveaux métiers »²³.

➤ L'éducateur spécialisé est-il un travailleur social ?

On comprendra aisément après le tableau plutôt pessimiste qui a été dressé sur le travail social que la question en tant que telle est difficile à traiter.

²² ION (J), *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998.

²³ D. DOMINGUEZ-JORDAN, H. DUBOURG, AM. GOMEZ et J. ORLIAGUET, « L'historique du travail social en tableau » in *Le nouveau mascaret*, N° 32, février 1995.

Dans un premier temps, avant de répondre à la question, on prendra comme ressource de départ la définition de l'éducateur spécialisé par M. LEMAY : « dans le cadre d'une équipe plus ou moins élargie, il vise par sa manière d'être et sa manière de faire à constituer un lien privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification et de projection permettant, par sa présence affective, efficace, influente et significative, de proposer à un sujet en difficulté un champ d'expressions sociales l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe social donné »²⁴.

Dès que l'on cherche à poser une définition de l'éducateur, des discussions et des polémiques émergent. Les récents travaux pour la validation des acquis et de l'expérience ont mis au point un référentiel de métier, qui a généré de la part de la profession frustrations, satisfactions et colères ! Bref, voilà un métier qui a du mal à vouloir se définir. Reprenons la définition plus de haut de M. LEMAY. Elle pose différentes questions à cet endroit de la réflexion :

- Dans certains secteurs, l'éducateur ne travaille absolument pas en équipe. Il travaille seul, gère son propre emploi du temps et rend compte de ses actions à la seule direction. L'absence d'équipe est souvent conditionnée par le peu de crédits accordé à l'institution qui l'emploie.
- Le débat à savoir si l'éducateur travaille avec son « être » ou ses « savoir-faire » est inépuisable. Depuis que le métier est sanctionné par un diplôme, la profession ne parvient pas à se mettre d'accord sur ce problème.
- Est-ce que le lien entre l'éducateur et l'utilisateur est privilégié ou bien n'est-il pas seulement contractuel autour d'un service social à rendre ? L'éducateur a à la fois besoin d'une relation de confiance avec les sujets, mais en même temps il n'est pas tout puissant dans la résolution des problèmes et a besoin que cette relation soit partagée par d'autres professionnels.
- Qu'est-ce qu'une présence dite affective, efficace, influente et significative ? Qu'est-ce qui permet de mesurer les caractéristiques de la présence de l'éducateur auprès des enfants ?

²⁴ LEMAY (M), « un art de la relation » in *Les éducateurs aujourd'hui*, sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse, 1993, page 110.

- L'éducateur spécialisé s'adresse souvent à des publics repérés comme en difficulté. Ceci dit, certains modes d'intervention de type prévention spécialisée privilégient une rencontre avec des publics en risque d'inadaptation mais pas forcément en difficulté. De plus, certains éducateurs se hérissent contre l'idée que les usagers d'un service éducatif ne soient définis que par leurs difficultés et non leurs capacités.
- Le champ d'expression sociale mériterait de plus larges éclairages. L'éducateur favorise-t-il les seuls apprentissages, la construction identitaire ou aide-t-il à la résolution des problèmes qui lui sont confiés ?

Le débat pourrait se prolonger. L'idée est de montrer la difficulté pour l'éducateur à se définir. On regrette le peu d'écrits de la part des éducateurs ; l'absence d'une définition qui transcenderait l'ensemble des éducateurs et qui permettrait une identification univoque du métier par autrui en est peut-être la cause.

De fait, répondre à la question si l'éducateur spécialisé est un travailleur social ne fait pas l'unanimité dans le secteur. Trois discours s'opposent : un premier refuse totalement la dénomination travail social, pour eux l'éducateur est un praticien éducatif et non social d'où certaines attributions de centres de formations comme ITES (institut pour le travail éducatif et social) à Saint-brieuc ; un second au contraire pense que l'éducateur est un professionnel du social, il fait les mêmes choses que l'assistant de service social, et bien souvent il occupe des poste en milieu ouvert à teneur assez généraliste ; enfin un dernier type de discours reconnaît certes à l'éducateur des spécificités mais pour autant son appartenance au travail social est évidente.

Ce qui est sûr, c'est que parfois le besoin de l'éducateur de prôner son appartenance au travail social relève de la stratégie et d'une lutte vers une plus grande légitimité.

L'éducateur est en effet en besoin urgent de se « construire de nouvelles légitimités »²⁵ la légitimité se définissant comme « le droit qu'on reconnaît à quelqu'un de faire ou de dire quelque chose au nom de certains principes »²⁶. Toute la question pour l'éducateur est de montrer sa raison d'être, ce qui le constitue en propre, les changements et les évolutions qu'il a rencontrés. Sa légitimité se pose à la fois au nom des institutions où il exerce et au nom de ses propres compétences. H. HATZFELD démontre en quoi le travail social repose sur des fondements de légitimité insuffisants : la composante humaniste d'origine philosophique, aussi louable soit-elle, ne suffit pas convaincre le citoyen ou le financeur, la relation dans

²⁵ HATZFELD (H), *Construire de nouvelles légitimités en travail social*, Dunod, 2002.

²⁶ Ibid.

sa dimension duelle et affective n'est pas assez crédible, et les dits savoir-être privilégiés aux savoir-faire laissent une « impression subjective et non conceptualisée d'un ensemble de sensations, de sentiments, de perceptions »²⁷, en tous les cas rien de bien professionnel. Comme dit S. CAILLEUX, « l'éducateur ne sait plus qui il est, il parle de son malaise à être, à exister professionnellement, il ne sait plus s'il doit collaborer ou résister. (...) Menacé dans sa compétence mise en question, l'éducateur oscille entre la conception de l'autorité autoritaire, la neutralité bienveillante, la démagogie, le laxisme, la reconnaissance du désir, le concept de l'écoute, l'ordre nécessaire, l'humour possible ... sans oublier le respect des droits de l'homme et l'éclairage des sciences modernes »²⁸. Autrement dit, en absence d'un référentiel solide, l'éducateur traverse une véritable crise du sens. S. DEMOURON et A. FOCESATO citent les raisons principales de cette crise :

- Profession dont la fonction est mal définie
- Profession dont la formation est inadaptée
- Profession qui souffre d'immobilisme ou de routine
- Absence d'identité et de reconnaissance
- Flou artistique de la fonction tant au niveau des champs d'intervention que des statuts
- Etc. ...²⁹

On voit bien que le métier, certes souffre de l'intérieur d'un malaise identitaire fort, mais aussi d'un nombre important de stigmates portés par les éducateurs eux-mêmes sur leur profession ou les théoriciens du social. Quand on connaît la spécificité de la sociolinguistique par nature intéressée par les langues minorées, le choix de la discipline pour regarder la profession semble tout à fait opportun au vu de ce tableau plutôt pessimiste. Néanmoins, méfions-nous des « prénotions »³⁰ possibles à l'analyse du métier. Qu'est-ce qui relève du sens commun ? Les éducateurs ne sont-ils pas victimes de discours universitaires négatifs à leur égard ? Ecrivent-ils si peu tel que c'est couramment prétendu ? Qu'en est-il exactement de leur identité ? Cette thèse va tenter de répondre à ces questions au moins par le filtre des langages professionnels des éducateurs.

2) Une multiplicité de publics :

Pour faciliter la lecture et la compréhension des types de publics adressés aux éducateurs spécialisés, je propose trois entrées : la prise en charge du handicap, celle de l'enfance inadaptée et l'insertion socioprofessionnelle.

²⁷ HATZFELD (H), *Construire de nouvelles légitimités en travail social*, Dunod, 2002, page 35.

²⁸ CAILLEUX (S), « Ordre et désordre des métiers du social » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse, 1993, pages 40-41.

²⁹ S. DEMOURON, A. FOCESATO, « Imaginaire d'un malaise » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse, 1993, pages 55.

³⁰ Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, édition "Champs" Flammarion, 1988, chapitre deuxième, pages 124-139

➤ La prise en charge des handicaps :

Comme disent LEMAY et CAPUL, le problème de la catégorisation des publics auxquels d'adresse l'éducateur spécialisé a toujours posé problème. « Si un essai de délimitation et spécification apparaît nécessaire pour une meilleure compréhension et donc pour envisager les mesures d'aide les plus appropriées possible, toute appellation renvoie à un processus de catégorisation ; avec le risque de « marquer » la personne ou l'ensemble de personnes qui en sont l'objet »³¹. C'est pourquoi les auteurs préfèrent la dénomination « personnes en difficulté ». On optera donc pour une « prudence que requiert l'utilisation de toute terminologie ; précaution d'autant plus indispensable vu la multiplicité des variables, leurs possibles interférences et leur évolution dans le temps ; sans oublier la toujours présente part d'inconnu ; sachant aussi que sous-ensembles, groupes et personnes ne se situent pas au même niveau d'analyse »³².

Le handicap vient de l'anglo-saxon *hand in cap* soit la main dans le chapeau. A l'origine, lors des courses de cricket tant prisée par les anglais, pour corser l'affaire, on proposait que les coureurs chevauchent leurs étalons avec un handicap de plus c'est-à-dire la main sur la tête.

La prise en charge des personnes handicapées renvoie à une multiplicité d'appellations. La psychiatrie, les différents courants étiologiques, les nombreux schémas de classification internationale ont inventé pléthore de terminologies. Le handicap interroge de fait les notions de norme et de déviance. L'OMS comprend le handicap comme la résultante de trois aspects :

- La déficience

Dans le domaine de la santé, la déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique.

La déficience est caractérisée par des pertes de substance ou des altérations qui peuvent être provisoires ou définitives. Elles comprennent l'existence ou l'apparition d'anomalies, d'insuffisances et de pertes concernant un membre, un organe, un tissu ou autre structure de l'organisme, y compris la fonction mentale. La déficience représente l'extériorisation d'un état pathologique ; elle est le reflet des troubles manifestés au niveau de l'organe.

- Les incapacités :

Dans le domaine de la santé, une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon, ou dans des limites considérées comme normales pour un être humain.

³¹ CAPUL (M), LEMAY (M), *De l'éducation spécialisée*, érès, Ramonville Saint-Agne, 1996, page 60.

³² Ibid, page 61.

L'incapacité est caractérisée par une perturbation, excès ou défaut, dans l'accomplissement d'une activité ou d'un comportement. Ces troubles peuvent être temporaires ou permanents, réversibles ou irréversibles, progressifs ou régressifs. Les incapacités peuvent être soit la conséquence directe de déficiences, soit une réponse de l'individu, en particulier au niveau psychologique, à une déficience physique, sensorielle ou autre.

L'incapacité représente l'objectivation d'une déficience, et, comme telle, reflète les perturbations au niveau de la personne elle-même. L'incapacité concerne les capacités prises dans le sens des activités et comportements composites généralement considérés comme des éléments essentiels de la vie quotidienne. Cela comprend par exemple des perturbations du comportement, des soins corporels (comme la capacité de se laver, de se nourrir soi-même...), de l'accomplissement des autres activités de la vie quotidienne et de la locomotion (comme la capacité de marcher).

- Le désavantage :

Dans le domaine de la santé, le désavantage social d'un individu est le préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels.

Le désavantage se rapporte à la valeur attachée à la situation ou à l'expérience d'un individu quand elle s'écarte de la norme. Celle-ci est caractérisée par une contradiction entre le statut (ou les possibilités) et les aspirations de l'individu lui-même ou du groupe dont il fait partie. Le désavantage représente ainsi la socialisation d'une déficience ou d'une incapacité et reflète donc pour l'individu les conséquences culturelles, sociales, économiques et environnementales issues de la déficience ou de l'incapacité. Le désavantage vient de l'impossibilité de se conformer aux normes ou aux attentes du monde dans lequel vit l'individu.

Le handicap est donc une notion complexe. Elle est très sujette aux normes et aux dispositifs d'aide et d'insertion en vigueur dans tel ou tel pays. Elle est aussi très relative selon les modalités de prise en charge qui lui sont destinées. Autrement, dit la manière dont tel locuteur caractérise un trouble, lui confère ou pas le statut de handicap, envisage ou pas la difficulté du point de vue de celui qui en souffre ou des conséquences sociales que le trouble génère ou du regard que porte la société sur la déficience, constitue le problème de fond. « Nommer c'est produire. Dire handicapés, inadaptés, marginaux, quart-monde, pauvres, assistés : ce n'est pas seulement choisir une dénomination ou une représentation. C'est opter pour une pratique, une forme d'action, un type d'objectif ... et les deux sont indissociables »³³.

³³ AUTES (M), « Le pouvoir du discours », *Informations sociales*, N° 1, 1985, page 63.

D'emblée, on se rend compte de la pertinence du regard sociolinguistique sur la question des publics propres à l'éducation spécialisée. La manière même dont ils sont caractérisés est le produit d'un ensemble de représentations sociales, d'appréciations subjectives, de jeux de langage, de pressions normatives, d'attentes sociales, tant dans le discours de l'éducateur spécialisé, de son financeur que du bénéficiaire lui-même. Pour parodier AUSTIN, dire le handicap d'autrui c'est aussi pour le professionnel dire en quoi il est compétent, ce pour lequel il est mandaté.

Les institutions pour personnes handicapées mentales constituent environ la moitié des emplois offerts aux éducateurs spécialisés. Le handicap mental est donc un public traditionnellement cible de l'éducateur. Mais la notion de handicap mental ne s'appréhende pas de manière évidente : elle recouvre des réalités tout à fait multiples allant de l'enfant déficient léger, à l'enfant trisomique, en passant par le malade mental, l'autiste, l'adulte en travail protégé, l'enfant polyhandicapé etc. ... « La définition de la débilité, comme toute définition est conventionnelle. Les connaissances sur lesquelles elle s'appuie ne le sont pas, encore qu'elles puissent être discutées et améliorées. Mais une fois de plus nous devons bien prendre garde de ne pas confondre la marge d'imperfection d'une notion scientifique et la marge d'incertitude du diagnostic individuel »³⁴ écrivait en 1979 R. ZAZZO, l'une des références encore d'actualité en matière d'handicap. L'emploi ici de débilité peut choquer mais la caractérisation des handicaps a toujours fait l'objet d'une multiplicité de vocables, vocables en continuelle réinvention par soucis de respect voire excès d'euphémismes !

Ce qui est sûr, c'est que la caractérisation d'un état déficitaire a longtemps été difficile par rapport à un état déficitaire psychotique (autisme). Jusqu'à la fin des années 1960, autant les autistes que les déficients intellectuels sont condamnés à des prises en charge de type asilaire³⁵ où ils mènent une vie végétative. L'introduction de la psychanalyse, le travail innovant de pédagogues comme F. TOSQUELLES, D. ROUQUES, M. MANNONI etc. .. ont contribué non seulement à une plus grande humanisation des prises en charge mais aussi à une prise en compte réelle et outillée de leurs difficultés. « Si misérable qu'il puisse apparaître en regard du rêve tout-puissant et apothéotique de ses parents, si inutile qu'il puisse apparaître à une société conventionnelle de marchands et de « producteurs », le débile profond exige d'être reconnu pour ce qu'il est »³⁶.

La loi de 1975 en faveur des personnes handicapées, les annexes XXIV d'octobre 1989 vont énoncer les principes suivants : le droit à une éducation ordinaire soit à défaut spéciale, le développement d'établissements spécialisés ainsi que le droit à une prise en charge spécialisée qui dissocie les handicaps mentaux des troubles du comportement ou des handicaps visuels, sensoriels ou moteurs.

En conclusion, les éducateurs ont en charge des publics diversifiés dans des structures spécialisées. Pour faire vite, il faut distinguer :

³⁴ ZAZZO (R), « La débilité en question » in *Les débilités mentales*, sous la direction de R. ZAZZO, Armand Colin, Paris, 1979, page 42.

³⁵ LEMAY (M), CAPUL (M), *De l'éducation spécialisée*, érès, Ramonville saint-Agne, 1996, page 68.

³⁶ TOSQUELLES (F), *Condition et avenir des débilés profonds*, cité par LEMAY et CAPUL.

- Différents types de handicaps mentaux (allant de la déficience légère à la déficience profonde)
- Les handicaps moteurs
- Les handicaps sensoriels
- Les polyhandicapés associant des troubles mentaux, sensoriels, ou moteurs
- Les maladies mentales
- Les troubles du comportement de l'enfant et l'adolescent

chacune de ces typologies faisant l'objet de prises en charge spéciales.

A l'intérieur même de ces typologies il faut distinguer les enfants des adolescents, des adultes qui, et des adultes vieillissants, qui, de par leur âge, leur statut de mineurs, de travailleurs de majeurs protégés ou de retraités recouvrent des réalités bien différentes. D'ailleurs, l'éducateur spécialisé a vu en quelques trente ans un grand nombre de postes occupés par lui, être repris par des professionnels de qualification plus faible tels que des Moniteurs éducateurs ou des AMP (Aide Médico-Psychologiques) auxquels l'on confie des tâches ingrates et pénibles caractéristiques des personnes souffrant d'handicaps lourds.

➤ L'enfance inadaptée

Dans le vaste domaine de la dite enfance en difficulté, apparaît de manière récurrente la question de la délinquance juvénile. Nombreux travaux depuis quelques années traitent du phénomène, lequel semble au cœur des préoccupations du politique.

L'explication et le traitement du fait délinquant sont particulièrement sensibles à la demande collective en matière de sécurité. La loi de 1890 promulgue l'instruction obligatoire des délits commis par les mineurs et la loi de 1898 la répression des violences, voies de fait, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants. Si la création des tribunaux pour enfants en 1912 introduit la nécessité de méthodes éducatives préférables à une pure répression, il faut attendre l'ordonnance du 2 février 1945 pour que les colonies pénitentiaires deviennent des institutions d'éducation surveillée. Les éducateurs doivent beaucoup aux lois du 2 février 1945 et du 24 mars 1958 quant à la primauté de l'aide éducative sur la seule réponse pénale. En effet, tant les courants psychanalytiques (WINICOTT) que psychopédagogiques (LEMAY, LESCURE, REDL et WINEMAN, AMADO) expliquent souvent le fait délinquant par une violence familiale et sociale que le délinquant aurait lui-même subi. La carence affective se superpose avec la carence éducative, ce qui génère insécurité et agressivité. « Les adolescents, comme leurs cadets, apprennent la violence comme mode relationnel et risquent, en s'identifiant à l'agresseur, de devenir eux-mêmes violents, agressifs. Ainsi, devant un adolescent dénoncé comme violent, la première démarche est de s'interroger sur l'éventualité qu'il soit lui-même victime de mauvais traitements »³⁷ donnent par exemple des auteurs comme explication à la délinquance juvénile.

³⁷ MANCIAUX (M), GABEL (M), GIRODET (D), MIGNOT (C), ROUYER (M), *Enfances en danger*, Editions Fleurus Psychopédagogie, Paris, 1997, page 221.

Bref, depuis 1945 la compétence éducative est quasi inébranlable dans le traitement de la délinquance jusqu'à récemment où les centres renforcés, les séjours de rupture ou les centres pénitentiaires pour mineurs refont surface. Ce retour à des modalités de traitement répressif n'est pas nouveau et remet fortement en cause la présence des éducateurs auprès de l'enfance difficile. On revoit surgir les anciennes colonies pénitentiaires, les tentatives d'écartement des mineurs des lieux d'habitation du tout venant par le biais de bagnes d'enfants où l'éducateur devient beaucoup plus un gardien qu'un professionnel d'une éducation spéciale. « Un substrat répressif traverse toute l'histoire de la rééducation et des initiatives du siècle dernier jusqu'à leurs prolongements contemporains des colonies agricoles aux « bagnes d'enfants » des années 1930, il n'en est pas une forme d'encadrement où ne perdure cette volonté de mise au pas, bâtie sur un modèle coercitif »³⁸ écrit A. VILBROD qui rappelait dans son ouvrage que l'éducation spécialisée s'origine entre autre dans l'éducation jésuite.

L'enfance malheureuse a porté tout une série de appellations. On a parlé d'enfance anormale, d'enfants vicieux, abandonnés, malheureux, coupables, pervers etc. Le fameux « enfant de la DDASS » ou « enfant de l'assistance » représente avant tout l'enfant qui à un moment de sa vie a eu besoin des services du juge ou de l'Aide Sociale à l'Enfance pour pallier d'éventuelles carences éducatives ou le protéger d'une situation de maltraitance sur le lieu familial. Si la souffrance de l'enfant génère souvent de la compassion de Monsieur tout le monde, son traitement éducatif produit un ensemble de traits psychologisants qui vont de la notion de « carence éducative » à celles de « carence affective », d' « enfants en miette »³⁹, d' « enfants abandonniques » etc. La maltraitance ou le risque de maltraitance recouvre chez l'enfant ou l'adolescent un ensemble épars de réalités physiques, affectives, sociales, sexuelles, sociologiques qui trouvent leur condensé dans l'expression de sens commun du « cas social ». La maltraitance crée des troubles divers auxquels l'éducateur est censé apporter une réponse éducative comme l'échec scolaire, les troubles de la personnalité et du comportement, les fugues, les mises en danger, le manque de repères et de structure personnelle, l'instabilité affective, des atteintes graves de la personnalité etc.

Le secteur de l'enfance inadaptée représente donc un domaine complexe, aux frontières floues. Par exemple, il est courant que des enfants pris en charge dans des institutions médicosociales en direction de déficients intellectuels, ne souffrent pas d'une pathologie clairement établie, mais relève plus d'un manque de stimulations et de mauvais traitements dans leur famille. L'effort de catégorisation est un exercice complexe qui pose la question de l'ambiguïté de la dite spécialisation de l'éducateur. Comme dit G. GENDREAU « réfléchir sur l'éducateur de jeunes en difficulté représente un défi de taille car ce simple titre éducateur de jeunes en difficulté recouvre un ensemble bien mystérieux »⁴⁰.

³⁸ VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'harmattan, paris, 1995, page 245.

³⁹ VERDIER (P), *L'enfant en miette*, Toulouse, Privat, 1978.

⁴⁰ GENDREAU (G), *L'intervention psychoéducative*, Fleurus, 1978, page 23.

Pourtant les ouvrages à visée diagnostique ne manquent pas. Le discours très familiaristes sont prolixes, proposant des explications diverses, pour certaines plus fantaisistes que réelles, aux troubles de comportement des enfants. Cependant, la polémique à savoir si les maltraitements familiaux sont liés à la psychopathologie de la famille elle-même ou la situation sociale de la famille. Tel cette introduction à un chapitre nommé « pratiques sociales : insertion, exclusion, déviations » : « ce chapitre est consacré à certaines situations sociales – c'est-à-dire relatives à la société, à ses institutions, à ses valeurs, à son fonctionnement – qui affectent, positivement ou négativement mais toujours de façon marquée, non seulement la place et le rôle de l'enfant dans la famille et dans la société, mais aussi sa vie quotidienne, son développement, son avenir, et qui ont, avec la maltraitance, des liens complexes mais réels »⁴¹. C'est pourquoi après la dérive forte des années 50-80 qui favorisait la séparation des enfants de leur famille dans des institutions, de plus en plus l'éducateur travaille avec les familles ; le placement devient une mesure exceptionnelle et le parent devient omniprésent dans la bouche de l'éducateur avec tout ce que cela peut générer de discours normatifs à l'extrême, tentant de nommer ce qu'est une bonne famille a contrario de ce que présentent les parents dans le service éducatif. Est-il utile de rappeler que l'extrême culpabilisation des familles est née entre autre pendant la période vichyste où l'arrivée de la psychologie médico-sociale a permis « l'imprégnation en douceur d'un dispositif institutionnel dont les manques concrets en appellent à la science, dont les rouages nouveaux obligent aux médiations, dont la complexité relationnelle avec l'état fabrique littéralement une nouvelle vague de notables et de techniciens »⁴². Bref, le problème de l'enfance inadaptée devient pour l'éducateur spécialisé beaucoup plus un problème de parents inadaptés.

Il faut donc comprendre qu'il y a trois formes principales de mesure éducative vis-à-vis de l'enfance inadaptée :

- Les mesures administratives (Articles 40 du Code de la Famille et de l'Aide Sociale) : même si elles sont proposées par le travailleur social, elles restent à l'initiative de la famille. Autrement dit, la famille prend la décision de confier son enfant aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance tant sur le type de mesure (placement, observation, intervention dans le domicile familial) que sur la longueur (la famille peut théoriquement à tout moment mettre fin à la mesure éducative). On parle dans ce cas de mesure de prévention de maltraitance : la famille signe un contrat qui la lie aux services du département.

⁴¹ MANCIAUX (M), GABEL (M), GIRODET (D), MIGNOT (C), ROUYER (M), *Enfances en danger*, Editions Fleurus Psychopédagogie, Paris, 1997, page 85.

⁴² CHAUVIERE (M), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980, page 80.

- La mesure judiciaire (Article 375 du Code Civil) : le juge des enfants décide de l'établissement de la mesure. Il doit certes recueillir au mieux l'adhésion de la famille, il n'empêche que c'est à lui que revient la décision du type de mesure et du renouvellement ou pas de cette mesure. Normalement, le JE est sollicité quand les travailleurs sociaux n'ont pas pu mettre en place une mesure administrative ou bien si « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises »⁴³.
- Enfin le Juge des Enfants peut revêtir une casquette pénale (ordonnance du 2 février 1945). Lorsqu'il juge qu'une famille met en danger son enfant c'est au titre du code civil. Lorsque le mineur a commis un délit, le JE est saisi mais cette fois au nom du code pénal. Il doit privilégier des mesures éducatives comme des admonestations, des mesures d'aide ou réparation, des mesures de placement, des mesures de liberté surveillée ou au pire il peut incarcérer un mineur. A ce jour, le mineur de 13 ans reste non responsable pénalement.

Dans tous les cas, l'éducateur interviendra dans le parcours institutionnel de l'enfant. Le mineur le rencontrera dans les services d'aide sociale à l'enfance, dans les tribunaux pour enfants jusque dans les foyers où il sera reçu si besoin.

➤ **L'insertion socioprofessionnelle :**

L'insertion socioprofessionnelle renvoie au vaste travail de traitement ou de réduction de l'exclusion. Si les lectures en la matière sont vastes, nous nous appuyerons sur les travaux de S. PAUGAM pour comprendre ce que veut dire « exclusion »⁴⁴.

L'auteur cherche avant tout à construire un objet sociologique rigoureux qui puisse rompre avec les « prénotions » du sens commun, à propos de la pauvreté. Ainsi, il concentre son travail sur les rapports entre les « exclus » et les services sociaux qui les prennent en charge. L'approche n'est donc pas « objective », mais résolument « compréhensive » : l'enquête de terrain, fondée sur des entretiens approfondis, et réalisée dans une cité de Saint-Brieuc, cherche à reconstituer les expériences individuelles et collectives des populations touchées par la « disqualification sociale », qui place ces individus dans un « statut social spécifique, inférieur et

⁴³ Article 375 du code civil.

⁴⁴ PAUGAM (S), *La disqualification sociale*, PUF, Paris, 2000.

dévalorisé, marquant profondément l'identité de ceux qui en font l'expérience ». L'auteur construit par la suite une typologie de trois grands types de populations (les fragiles, les assistés, les marginaux), associés à sept types d'expériences possibles.

On peut d'abord repérer les « fragiles », qui connaissent un éloignement de la sphère du travail, mais peuvent espérer une réinsertion : il s'agit d'un « apprentissage » de la disqualification, qui peut être vécu dans l'angoisse (« fragilité intériorisée ») ou conjuré par une attitude volontaire et pragmatique (« fragilité négociée »). Les services sociaux sont utilisés ponctuellement, mais encore mis à distance. Dans une situation plus difficile, les bénéficiaires de l'action sociale en deviennent dépendants : ils adoptent le statut et la « carrière morale » des « assistés » : assistance « différée », « installée » ou « revendiquée », selon la motivation au retour au travail, le degré de dépendance et la relation aux services sociaux. Enfin, dans un troisième temps, les « marginaux » ne peuvent plus guère espérer une réinsertion économique ou sociale, ils sont dans une situation d'« infra-assistance » et n'ont plus qu'à « résister au stigmate », à travers les attitudes de « marginalité conjurée » (avec une attitude de résistance à la disqualification, même si le changement de comportement et d'identité paraît inévitable) ou bien de « marginalité organisée » (avec la rationalisation de la vie quotidienne d'exclu, et la recherche d'espaces d'autonomie).

Bref, l'exclusion n'est donc pas un état de fait mais bien un processus. Vue par le filtre de l'intervention sociale, elle met donc en jeu les interactions qui président à la relation usager/service social. Si les travailleurs sociaux peuvent viser une certaine réduction de l'exclusion, le système qu'ils instaurent crée aussi du stigmate et donc de la disqualification sociale. Elle est le produit d'un ensemble de représentations ancrées elles-mêmes dans un contexte historique particulier. Comme le montre AUTES, d'une conception où l'on tentait de décrire et de catégoriser l'exclusion autour de conduites asociales, l'exclusion dans les années 1970 est vue à travers « le dispositif de gestion (...) : on découpe, on normalise, on standardise en fonction du degré de handicap mental, physique, social »⁴⁵. Ainsi l'exclusion devient plus une question de pratique sociale que d'état de fait réel.

L'éducateur spécialisé travaille avec des publics étiquetés comme exclus. D'abord parce qu'il travaille souvent au nom de financements publics, aussi parce qu'il occupe des postes de travail social traditionnellement réservés à des postes d'assistantes de service social, enfin parce qu'il intervient dans des CHRS (Centre d'Hébergement et de Réadaptation Sociale) dont la vocation est l'accueil en foyer de personnes temporairement ou continuellement sans logement. L'éducateur peut aussi intervenir directement en prise avec les publics exclus dans la rue ou dans des quartiers HLM (services de prévention spécialisée).

La notion d'exclusion est relative selon la période dans laquelle elle s'exécute, selon le contexte politique qui stigmatise plus ou moins tel ou tel type de populations, et selon la demande sociale du contribuable. Le regard porté sur l'exclus accompagne l'éducateur dans la représentation que le tout venant a de ce dernier et les attentes souvent démesurées qu'il a à son égard. Elle évolue, change de formes mais continue

⁴⁵ AUTES (M), « Trois figures de la déliaison » in *L'exclusion, définir pour en finir*, sous la direction de (S) KARSZ, Dunod, Paris, 2000, page 2.

à toute époque de générer de l'angoisse. Dans les années 50, on s'effrayait des « blousons noirs ». Dans les années 80, sous l'inspiration d'O. GALLAND⁴⁶, est créée la catégorie des « jeunes en galère ». Aujourd'hui il semble apparaître de nouveaux fléaux sociaux forts (ou plutôt vécus comme tels) comme l'immigration, la prostitution, l'usage de drogues etc. ... En tous les cas, l'éducateur se retrouve confronté à chaque fois aux nouvelles formes d'exclusion, dans cet effort désespéré de médiation entre une population de laissés pour compte et une société terrorisée. « L'éducateur est toujours ce personnage qui tente d'établir un pont entre en être actuel et en devenir et un environnement qui doit apporter sa contribution à un processus de mise en forme »⁴⁷ écrivent LEMAY et CAPUL. On comprendra que l'éducateur se retrouve en face de publics multiformes, inépuisables parce que sans cesse produits à la fois par la société qui les contient et les individus eux-mêmes au vu du rôle qu'ils souhaitent socialement occuper. Dès lors que l'état tente de répondre spécifiquement à tels ou tels handicap ou difficulté sociale, se crée alors une autre forme d'exclusion revendiquée ou pas par ceux qui l'incarnent.

Plus généralement l'éducateur a pour fonction de prendre en charge les publics repérés comme déviants, voire l'exclusion tout entière, celle qui « concerne des gens qui sont en dehors d'une société et en même temps [qui] en font nécessairement partie », ceux que Saül KARSZ appelle les « inutiles au monde »⁴⁸.

L'insertion devient une finalité essentielle de l'éducateur. L'insertion dit LORIOU « constitue à la fois un ensemble de dispositifs relevant d'un certain type de gestion collective des problèmes sociaux, et une tentative pour agir sur des individus afin de les adapter à un certain nombre de normes fonctionnelles. Il s'agit à la fois d'une pratique et d'un projet et ces deux dimensions renvoient à la même logique de réduction des problèmes collectifs nés de l'élévation des exigences normatives à un problème individuel ; comment adapter ces individus ne répondant pas aux nouvelles exigences, notamment celles du marché du travail ? L'idée que l'individu doit faire l'objet d'une intervention correctrice est donc sous-jacente à la notion d'insertion. L'acceptation de cette intervention devient alors le signe de l'inscription de l'individu dans l'ordre social⁴⁹ ». Le problème n'est donc plus pour l'éducateur tant la question de l'aide à apporter à un individu au vu des souffrances qu'il donnent à voir, mais d'amener à une réduction voire une disparition du trouble qui met le sujet au ban de la société. En ce sens, les publics concernés par l'insertion socioprofessionnelle ne bénéficient pas de l'a priori positif de la personne handicapée ou du mineur maltraité dans la représentation que s'en fait le citoyen ordinaire. Ils constituent une frange de la population dont le stigmate ne porte pas à la compassion et pour lesquels la société cultive l'idée qu'ils ne font aucun effort pour s'intégrer dans la norme. L'éducateur a donc deux missions complémentaires, celle d'aider à un mieux-être l'individu exclu et en même temps celle de travailler les

⁴⁶ GALLAND (O), *La galère : jeunes en survie*, Fayard, Paris, 1987.

⁴⁷ LEMAY (M), CAPUL (M), *De l'éducation spécialisée*, érès, Ramonville saint-Agne, 1996, page 133.

⁴⁸ KARSZ (S), « L'exclusion, faux concept, vrai problème » in *L'exclusion, définir pour en finir*, sous la direction de (S) KARSZ, Dunod, Paris, 2000, page 122.

⁴⁹ LORIOU (M), *Qu'est-ce que l'insertion ? entre pratiques institutionnelles et représentations sociales*, L'harmattan, Paris, 1999.

représentations sociales qui freinent l'accès de cet individu aux dispositifs de droit commun. L'insertion traverse ainsi plusieurs domaines qui vont de l'hébergement, à la réadaptation sociale en passant par l'accompagnement et la mise au travail par le biais de mesures de type RMI ou de stages divers dits d'insertion. Pour faire vite, l'ouvrage à teneur pragmatique et juridique *La lutte contre les exclusions* comprend le problème de la réduction des exclusions autour de quatre axes : l'hébergement, l'emploi, l'accès aux ressources et la santé⁵⁰

Parler des publics de l'éducateur spécialisé est quasiment un non sens puisqu'il recouvre des réalités et des visages complexes suivant l'angle de vue qui est pris pour en parler. « La marginalité sociale est particulièrement difficile à circonscrire »⁵¹ rappelle Robert CASTEL et il en est automatiquement de même pour les publics de l'éducateur. D'ailleurs ce dernier a du mal à le désigner : il dira « l'utilisateur », le « client », le « bénéficiaire », le « résident » sans toujours être capable de préciser ce que la dénomination recouvre en terme de caractéristiques.

3) Une multiplicité de lieux d'intervention :

La multiplicité des publics de l'éducateur spécialisé renvoie automatiquement à une multiplicité des lieux d'intervention. Les textes de loi qui régissent le secteur sont donc innombrables et complexes. Je n'ai pas l'ambition de faire le tour exhaustif des institutions qui emploient des éducateurs mais bien de faire l'état des lieux d'un métier aux contours et aux pratiques multiples. Des ouvrages tout à fait intéressants tels que ceux de M. JAEGER⁵² ou V. LÖCHEN⁵³ nous seront d'une précieuse aide.

➤ Les institutions médico-sociales :

Nous entendrons par institutions médicosociales toutes celles qui, historiquement, ont connu une emprise forte du regard médical et psychiatrique. Généralement, elles prennent en charge des personnes handicapées.

- **Les IME** (Institut Médico-éducatif) reçoivent des enfants et adolescents déficients intellectuels, âgés de 3 à 20 ans, sauf dérogation spéciale (Amendement de CROTON) qui accorde aux jeunes adultes de rester pris en charge jusqu'à leurs 25 ans en attendant qu'une place se libère dans un CAT ou ailleurs.

Les IME se découpent en deux sections spécifiques : les SEES (Section d'éducation et d'enseignement spécial) qui accueillent les plus jeunes et les

⁵⁰ MONEGGER (F), *La lutte contre les exclusions*, Dalloz, Paris, 1999, 457 pages.

⁵¹ CASTEL (R), « Les marginaux dans l'histoire » in *L'exclusion, l'état des savoirs* sous la direction de S. PAUGAM, la Découverte, Paris, 1996.

⁵² JAEGER (M), *Guide du secteur social et médico-social*, Dunod, Paris, 2000, 261 pages / *Guide de la législation en action sociale*, Dunod, Paris, 1999, 440 pages.

⁵³ LÖCHEN (V), *Guide des politiques sociales*, Dunod, Paris, 2000, 416 pages.

SIFPRO (Section d'Initiation et de Formation Professionnelle) qui accueillent les adolescents.

Les IME sont parfois des établissements publics autonomes mais sont bien souvent privés et gérés par une association de type ADAPEI (Association des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés). Ils sont régis par l'annexe XXIV du décret du 9 mars 1956, modifié par le décret du 27 octobre 1989. Pour faire vite, ces décrets prévoient une spécialisation des prises en charge, une séparation des enfants handicapés des enfants souffrant de troubles de la conduite dans des établissements distincts, une obligation de prise en charge sur la base de projets personnalisés alliant le regard médical, pédagogique et éducatif.

Les IME comprennent une multiplicité de services : des internats de semaines qui reçoivent les enfants après l'école quand l'IME est éloigné du domicile familial ou qu'il a fallu pourvoir à la protection de l'enfant déficient ; des services en externat qui accueillent les enfants à la journée et leur proposent des activités scolaires spécifiques ou des apprentissages en ateliers ; des SESSAD (Service Educatif de Soins Spécialisés à Domiciles) qui promeuvent une intervention à domicile pour des enfants très en difficulté ; des CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) qui visent une prise en charge précoce des enfants de moins de 6 ans etc. Les IME proposent des interventions distinctes dans des établissements spécifiques pour les enfants souffrant de troubles auditifs et visuels (Instituts d'Education Sensorielle Mixte - IESM), de seuls troubles sensoriels (Instituts d'Education Sensorielle pour Enfants atteints de Déficiences Visuelles/ Auditives - IESEDV/IESEDA), de troubles moteurs (Instituts d'Education Motrice - IEM) lesquels accueillent des enfants handicapés physique ou polyhandicapés.

Les IME pallient la scolarisation obligatoire des enfants de moins de 16 ans. Les usagers sont dirigés vers l'établissement spécialisé à l'initiative de la CDES (Commission d'Education Spéciale) qui, d'ailleurs, a bien souvent été saisie par les médecins de familles, les psychologues scolaires ou les instituteurs eux-mêmes.

On dénombre aujourd'hui 1213 établissements pour les seuls déficients intellectuels.

- **Les CAT** (Centre d'Aide au travail) emploient essentiellement des éducateurs techniques spécialisés dans les ateliers. Les CAT reçoivent des adultes déficients intellectuels ou malades mentaux. Initialement, il s'agissait de « centres de réentraînement au travail ». Ils permettent d'aider à l'insertion de personnes handicapées qui ne peuvent momentanément ou durablement travailler ni en milieu ordinaire ni en ateliers protégés.

Les CAT peuvent être publics mais comme les IME ils relèvent plus généralement du secteur privé. Ils bénéficient de financements publics qui

assurent l'aide éducative et sociale en faveur des travailleurs handicapés, mais aussi de financements émanant de la production elle-même. D'ailleurs, alors que l'état se désengage de plus en plus dans le financement des CAT, la production prend une place prépondérante, ce qui leur vaut souvent le reproche d'accueillir des adultes autonomes et en difficultés moindres.

Il existe 131 établissements pour 89000 places.

- Les Foyers d'hébergement pour adultes handicapés jouxtent bien souvent les CAT. Ils proposent des formes diversifiées d'hébergement allant du foyer concentré dans un bâtiment à des formules dites « éclatées » : appartements disséminés, HLM etc.

90 % des établissements reçoivent des handicapés mentaux. Il existe presque 1236 foyers.

Les foyers assurent le quotidien des adultes handicapés dans une logique d'insertion et d'ouverture vers l'extérieur. Les adultes participent au paiement du loyer. Le foyer propose un espace collectif où l'adulte est aidé à nouer des relations avec les résidents et l'environnement proche. Des activités, un accompagnement dans l'autonomie à la vie quotidienne sont menés par l'équipe éducative. Le projet repose sur une juste mesure entre ce qui pourrait relever d'un certain assistanat et l'accession à une certaine indépendance dans les gestes quotidiens et l'ouverture sur l'extérieur.

- **Les foyers de vie ou foyers occupationnels** reçoivent des adultes handicapés à autonomie réduite. Leur étant impossible de travailler, les adultes trouvent un lieu où sont proposées des activités diverses pour lesquelles la stimulation est plus recherchée que la productivité. Les foyers de vie mêlent des prises en charge en journée et pour certains adultes une prise en charge la nuit et les week-ends. On parle de semi internat et d'internat.

Le foyer occupationnel tient une place particulière entre les foyers d'hébergement et les MAS. L'accompagnement aux apprentissages du quotidien, la création d'ateliers ou d'activités occupationnelles, l'ouverture sur l'extérieur, le travail en réseau, l'accès aux loisirs constituent le socle à une prise en charge dynamique et stimulante.

- **Les Maisons d'accueil spécialisé (MAS)** proposent elles des accueils à temps complet pour des adultes souffrant d'une autonomie très réduite et nécessitant des soins réguliers. Les personnels éducatifs y sont plus rares. Des Aide Médico-Psychologiques (AMP) aident les adultes à une vie confortable en dépit des handicaps lourds qui les caractérisent. Des activités stimulantes et adaptées sont offertes aux résidents afin d'éviter au mieux des régressions dans les acquis. La prise en charge est importante, elle nécessite une proximité des personnels. L'entourage psychoaffectif des adultes par les encadrants cherche à prévenir les régressions physiques et psychologiques des résidents.

- Les **Instituts de Rééducation (IR)** reçoivent des enfants et des adolescents présentant des troubles du caractère et de la conduite, relevant de l'éducation spécialisée et d'une prise en charge psychologique particulière. La population a été séparée par les annexes XXIV du 27 Octobre 1989 des IME où jusqu'alors elle était prise en charge. C'est une population difficile à définir, tant elle se situe à l'intersection entre les institutions psychiatriques et celles relevant de la protection de l'enfance. Les textes réglementaires parlent « d'enfants ou adolescents dont les troubles du comportement rendent nécessaire, malgré des capacités intellectuelles normales ou approchant de la normalité, la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de la scolarité ».

Ce type d'institutions est souvent reconnu comme des lieux où règne une importante violence. A troubles extrêmes correspondent débordements extrêmes. Les prises en charge associent des simples accueils en journée, des accueils à la semaine à des accueils péri-annuels en internat.

➤ **Les institutions pour l'enfance inadaptée sociale :**

- Les **Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS)** sont des établissements privés gérés par des associations. Leur mission essentielle est l'accueil d'enfants, d'adolescents ou de jeunes majeurs en situation de rupture familiale ou de maltraitance familiale. Les placements se font à l'initiative des juges pour enfants ou de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

Héritières des orphelinats, les MECS cherchent à fonctionner sur un modèle familial. Les associations gèrent différentes petites maisons sur une commune qui reçoivent les enfants selon leur âge. Les éducateurs se relaient chaque jour pour assurer le quotidien des groupes.

Le projet institutionnel, les projets individualisés, les relations avec la famille sont au cœur des pratiques de ces internats. Les éducateurs occupent à la fois une fonction de protection mais aussi se substituent temporairement aux parents pour permettre les apprentissages éducatifs et sociaux nécessaires à l'autonomie des enfants.

Ce sont les départements qui financent les MECS sur la base d'un prix de journée multiplié par le nombre d'enfants pris en charge. On dénombre 45000 places en France en MECS.

- **Les foyers de l'enfance** reçoivent aussi des enfants et adolescents qui ont besoin d'être protégés temporairement de leurs parents ou leur milieu familial. Cependant, pour les différencier des MECS, les FE sont rattachés directement aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

Les Foyers de l'Enfance sont aussi des structures d'internat plus ou moins grandes, plus ou moins éclatées. Ils reçoivent des enfants de tout âge depuis le nourrisson (pouponnières) jusqu'au jeune adulte de 21 ans. Les accueils peuvent se faire d'urgence selon les besoins du département ou le signalement d'urgence déposé auprès d'un Procureur de la République. Les placements se veulent généralement de courte durée puisque l'objectif pour les équipes éducatives est de proposer une orientation plus durable vers une autre structure après avoir mené une observation au quotidien et un diagnostic spécialisé.

On compte environ 199 établissements en France pour 10000 places.

- Les **foyers d'action éducative** (FAE) dépendent du Ministère de la Justice et plus exactement des services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Ces établissements publics gèrent quasi exclusivement l'accueil des enfants ou adolescents dans le cadre de l'ordonnance du 2 février 1945. Les structures de type internat sont spécialisées dans la prise en charge de l'enfance délinquante. Il ne faut pas les confondre avec les **CER (Centres Educatifs Renforcés)** ou plus récemment les **UEER (Unité Educatives à Encadrement Renforcé)** qui prennent en charge dans des petites structures, avec un personnel éducatif important des délinquants récidivistes.

Les **CAE (Centres d'Action Educatives)** dépendent aussi du Ministère de la Justice. Ces structures dites de milieu ouvert assurent deux missions : celle du suivi et de l'orientation des enfants délinquants au moment du jugement ou en maison d'arrêt ; et celle de l'accompagnement des mineurs déjà jugés pour lesquels le magistrat n'a pas demandé un placement en internat. Les CAE ont à leur charge l'exécution des mesures de réparation, des mesures de sursis, des mesures d'intérêts généraux en direction des mineurs. Ils proposent des services d'aide à la formation ou des classes relais pour les enfants déscolarisés mais encore soumis à l'obligation scolaire.

Les éducateurs sont souvent confrontés à des manques de réponse institutionnelle pour traiter le problème de l'enfance délinquante. Ils peuvent alors faire appel à des structures privées innovantes telles que des **Services de séjour de rupture** qui organisent des circuits à l'étranger dans des conditions difficiles ou sur des bateaux. Aussi, la remise en cause de l'Ordonnance 1945 visant des condamnations plus fermes des mineurs délinquants, un abaissement de l'âge de pénalisation des mineurs n'aident pas les éducateurs dans leur mission du traitement de la délinquance par l'éducatif.

- Les **services d'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO)** s'opposent aux prises en charge en internat dans la forme du fait que les suivis éducatifs sont menés directement auprès du mineur et sa famille dans son milieu de vie ordinaire. Autrement dit, s'il y a eu mesure de protection prononcée par un juge ou décidée par l'ASE, cette dernière s'exécutera au domicile du mineur,

l'objectif étant de prévenir un éventuel placement en institution et une aggravation de la situation familiale.

Comme pour les placements en institutions, les mesures se font soit à l'initiative de la famille (on parle alors de mesure administrative ou d'Action Educative en Milieu Naturel AEMN) soit à l'initiative d'un magistrat pour enfants lorsqu'il y a eu échec de la mesure administrative ou qu'au vu de la situation une protection du mineur doit s'imposer à la famille.

Les équipes sont généralement pluridisciplinaires et l'éducateur se fera appeler travailleur social. Son outil principal est l'entretien. Certaines équipes se spécialisent dans des approches dites systémiques, d'autres dites transactionnelles. La famille occupe une place prédominante dans l'approche des difficultés de l'enfant, au détriment parfois d'un regard sur tout l'environnement qui peut conduire à des situations de maltraitance.

On estime à 128 000 le nombre total de mineurs suivis en AEMO dont 74 % à la suite d'une décision judiciaire. Les orientations actuelles semblent privilégier des prises en charge de ce type, moins coûteuses que le placement en foyer. Près de 35000 professionnels travaillent dans 232 services.

- Les **services de prévention spécialisée** appartiennent aussi aux formes de travail éducatif dites en milieu ouvert. On parle aussi d'éducateurs de rue pour désigner ce type d'intervention. La prévention spécialisée s'inscrit dans le dispositif de l'aide sociale à l'enfance mais elle s'exécute selon des critères particuliers : le non mandat, la libre adhésion du jeune à l'action éducative proposée, la non institutionnalisation de l'action et le respect de l'anonymat. Autrement dit l'éducateur intervient certes au titre de l'ASE mais sur aucun mandat spécifique. Les éducateurs interviennent sur des quartiers où il existe des risques de marginalisation de leurs jeunes habitants. Ils font du travail de rue où leur mission consiste à être vu, à rentrer en relation avec les jeunes gens afin de leur proposer une aide éducative individualisée. Leurs rapports avec la justice sont particuliers du fait de leur position particulière avec les jeunes qu'ils suivent. Il ne s'agit pas d'une prévention primaire mais d'une action éducative spécialisée qui combine travail d'approche de publics marginalisés hors dispositif et travail d'insertion. 2700 éducateurs interviennent dans environ 621 clubs et équipes de prévention, l'employeur principal étant rarement des institutions publiques mais des associations qui leur permettent une certaine autonomie par rapport aux politiques de la ville.

➤ **Les institutions pour adultes inadaptés sociaux :**

- Le secteur en direction des adultes en difficultés sociales fait référence au vaste secteur de l'insertion. Les **CHRS (Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale)** regroupent diverses formes d'hébergement pour des familles ou des personnes célibataires rencontrant des problèmes sociaux. Les difficultés financières sont souvent associées de problèmes psychologiques, ce

qui rend urgent l'aide matérielle et éducative. Ils accueillent des personnes SDF, des sortants de prison, des femmes prostituées, des toxicomanes, des alcooliques en post-cure bref toute personne dont le manque de logement cache une plus importante difficulté. Les établissements sont publics ou privés. Ils sont financés par l'état. Les personnes sont accueillies en principe pour six mois avec la possibilité de renouveler le contrat afin d'éviter des conduites d'assistance.

- Les **Centres maternels** sont conçus pour prévenir d'éventuels abandons d'enfants et donc d'aider des femmes enceintes et les mères isolées avec enfants de moins de trois ans à assumer le mieux possible leur maternité. Une aide à l'hébergement est apportée ainsi qu'un soutien psychologique qui leur permette d'exprimer le plus librement possible leur souhait ou pas de conduire leur grossesse à terme. Les établissements, souvent privés, sont financés par les Conseils Généraux. Ils peuvent accueillir des femmes majeures ou des mineures. A côté de l'aide à la maternité sont prévues des actions d'insertion.
- Les **Entreprises d'insertion** fonctionnent avec des personnes privées d'emploi du fait de graves incapacités professionnelles ou d'importantes difficultés sociales. Les travailleurs sociaux tentent d'apprendre ou de réapprendre à travailler et à trouver un emploi qui corresponde à leurs capacités. Les entreprises doivent concilier chiffre d'affaire et aides sociales. Elles sont au cœur des dispositifs ordinaires d'insertion (RMI) et des institutions de droit commun (ANPE, ASSEDIC, DDTE etc.). Des **services formation** proposent eux des formations et des remises à niveau adaptées aux publics en difficulté.

Ce tour d'horizon des institutions qui emploient des éducateurs est évidemment parcellaire et réducteur. Parcellaire parce que la multiplicité des structures, la dépendance du secteur social aux lois et aux changements gouvernementaux sont la conséquence d'un tissu social, riche, complexe et mouvant. Réducteur parce que l'éducateur spécialisé a changé en même temps que le secteur qui l'emploie. Comme le montre Jacques ION, plusieurs types d'éducateurs, l'éducateur étant l'un des métiers qu'il nomme centraux dans le travail social, apparaissent : l'éducateur du front, c'est-à-dire celui qui choisit de rester en lien direct avec les publics en difficulté sur des postes contraignants (internats), et l'éducateur en retrait, c'est-à-dire celui qui n'a plus ou peu de contacts avec les publics en difficulté et exerce des actions de supervision de type ingénierie sociale. Cette scission entre le praticien et l'éducateur à cheval entre le politique et l'intervention sociale crée une mise à mal des valeurs éducatives et des références collectives de la profession. Son choix d'institution ou de poste complique son rapport au métier dans l'acceptation ou le déni de sa motivation originelle à savoir le contact éducatif avec des publics exclus.

4) **Petit historique de l'éducation spécialisée :**

Chaque chose s'origine dans une histoire et se poursuit dans un devenir. Il en va évidemment de même pour l'éducation spécialisée. Ce qui complique la donne, c'est qu'il y a une histoire de l'éducation, une histoire de l'éducation spéciale et une histoire des éducateurs spécialisés. Parfois ces trois histoires se recourent, parfois elles s'opposent. L'interdépendance des politiques sociales dans le positionnement professionnel des éducateurs renforce la nécessité d'un regard diachronique. En tous les cas ces multiples histoires ne simplifient pas le problème des identités professionnelles des éducateurs.

N'étant en aucun cas historien, je m'inspirerai très largement des travaux de DREANO⁵⁴ que je compléterai de lectures, l'intérêt étant de montrer comment la profession s'est constituée en tant que telle et dans quel contexte historique elle a significativement changé. On n'ignorera pas pour autant la prudence de ce dernier qui écrit : « Il est toujours difficile de dater précisément ce qui peut être retenu comme un changement significatif, tant dans les mentalités que dans les pratiques. Alors que de nombreuses institutions perdurent parfois, sans grande modification d'une période à l'autre, certaines idées fortes et novatrices trouvent un lieu d'accueil qui les fait progresser. A chaque période, et cela reste vrai, coexistent ainsi des éléments aux caractéristiques différentes, les institutions les plus récentes n'étant pas toujours actualisées alors que parfois les plus anciennes ont su évoluer »⁵⁵.

➤ **Fondements et premières racines :**

L'éducation spécialisée s'inscrit dans une histoire plus large qui est celle de l'éducation. L'éducation apparaît comme un concept universel incontournable de l'espèce humaine dans le sens « qu'aucune société ne peut en faire l'économie, autant pour ses enfants que pour elle-même, en revanche ses attentes, ses moyens, sa durée ainsi que ses systèmes sont régis par des valeurs, des règles et objectifs qui eux s'avèrent très dépendants des circonstances et font de l'éducation à travers le temps une donnée dont le sens évolue constamment⁵⁶ ». Il en résulte une multiplicité de pratiques éducatives qui de toutes les manières ne réduisent pas le problème intrinsèque à chaque éducation à savoir le manque de références, de modèles et de recettes.

L'éducation spécialisée prendrait ses racines au-delà du champ domestique de l'éducation, dans le secours et l'instruction en direction des enfants désavantagés. Plus précisément l'influence des entreprises religieuses est déterminante dans l'édification du secteur éducatif spécialisé, lesquelles entreprises ont certes appuyé leurs pratiques sur l'évangile mais aussi sur le travail des philosophes humanistes et philanthropes des Lumières. « Incontestablement, les racines religieuses ont façonné

⁵⁴ DREANO (G), *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 1998.

⁵⁵ DREANO, *Ibid*, page 51.

⁵⁶ DREANO, *Ibid*, pages 21-22.

durablement les formes institutionnelles du secteur et la sécularisation en œuvre depuis quelques années n'en a détruit le poids, ni dans les corps professionnels, même s'il faut se méfier des analogies trop rapides entre deux champs qui certes entretiennent des rapports de proximité mais qui désormais prennent cependant les distances »⁵⁷.

L'impact du religieux se lit spécifiquement dans la thématique du charisme en tant que « mesures alliant coercition et bienfaisance avec un souci de paix sociale »⁵⁸ et la dominance du modèle « familial-charismatique » cher à FUSTIER sur la technique éducative. « Le charisme trouvera sa voie et ses relais dans tous « les groupes verticaux », les « foyers familiaux », le « partage du quotidien » et avec eux toute une modélisation tout un vocabulaire se rapportant à des manières de penser et d'agir n'ont pas encore évacué aujourd'hui, loin s'en faut, le terrain de l'éducation spécialisée »⁵⁹. « Nous, les éducateurs, nous avons la vocation du sacrifice et du silence, de l'amour et de la patience. Et notre pédagogie est devenue bourgeoise. Propre, soignée et sans excès »⁶⁰ écrit GOMEZ dans le récit de son métier, ou plutôt ce qu'il appelle son « nuage social en compagnie de la Vierge et de tous les Saints de l'aumônier du centre, du Chris mort sur la croix pour les péchés du monde »⁶¹.

En même temps, si l'éducation spécialisée s'inscrit profondément dans l'aide charitable à autrui, elle se fonde aussi dans une combativité et une résistance empreinte de créativité contre l'ordre établi. Le Moyen-âge voit en effet avec le développement des bourgs, et donc des misérables, des exclus, la constitution d'un réseau d'hospices de charité, d'hôtels-Dieu et d'hôpitaux qui, tentent à la fois de répondre à la commande politique et sociale d'écartement et de contrôle de la pauvreté, et à la fois de résister au regard policé et répressif en assurant une prise en charge au quotidien de type familial. F MUEL-DREYFUS parle de « communauté du refus ou du dégoût exprimant sous de multiples de formes son opposition à toute « éthique » du sérieux »⁶² pour qualifier les éducateurs, les situant ainsi dans « une tradition de l'innovation »⁶³. Aux hospices du Moyen-âge succédera l'hôpital général de l'âge classique qui, enferme plus qu'il n'accueille, toutes les personnes dès lors qu'elles sont taxées de marginales. En tous les cas ce type d'expérience fait percevoir dans le travail éducatif spécialisé aujourd'hui des subsides peu assumés de répression, de soin et de surveillance.

La révolution et les Droits de l'homme vont chercher à favoriser des initiatives privées ou publiques qui échappent à l'enfermement général et privilégient des prises en charge adaptées à chaque type de difficulté. Il est recherché avant tout une dignité dans la considération et le soin apporté à des êtres qui accèdent au statut d'être humain. L'influence du religieux reste prédominante dans le soin vers les

⁵⁷ VILBROD (A), *Être éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 24.

⁵⁸ VILBROD, *Ibid*, page 29.

⁵⁹ VILBROD, *Ibid* page 30.

⁶⁰ GOMEZ (JF), *Un éducateur hors les murs*, Privat, 1978, Paris, page 19.

⁶¹ GOMEZ, *Ibid*, page 74.

⁶² MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Les éditions de Minuit, Paris, 1983, page 276.

⁶³ MUEL-DREYFUS, *Ibid*, page 204.

personnes exclues même si les courants philanthropiques et humanistes vont favoriser l'émergence d'une idéologie laïque de l'amour de l'homme au détriment de la charité chrétienne. Les religieux sont à l'initiative de spécialisations du service spécifique rendu aux détenus, aux malades, aux infirmes ou aux pauvres. On voit donc émerger les prémices de la spécialisation de la prise en charge autour du découpage catégoriel des populations en souffrance.

➤ **La proto histoire :**

Dès la fin du 18^{ème} siècle, les enfants sont repérés comme difficiles parce qu'ils émanent de milieux familiaux défavorisés et gravement perturbés dans leur capacité d'amour. Le contexte environnemental contribue dans les diverses réflexions philanthropistes à expliquer les comportements déviants des mineurs. Le développement des villes notamment va provoquer une paupérisation importante de ses habitants et donc une montée du vagabondage et de l'errance des jeunes.

Le problème de l'enfance délinquante est entre autre nourri par les inquiétudes de la bourgeoisie. L'altruisme nourrit alors, en même temps qu'il tente de réduire le problème de l'errance des jeunes, des rapports privilégiés avec la répression et le contrôle social. Ainsi, les colonies agricoles constituent dès le 19^{ème} siècle les premières réponses à l'éloignement des enfants dits insoumis, vicieux, vagabonds et des orphelins. Autour de ces colonies se cristallisent des figures mythiques de l'éducation spécialisée (DEMETZ, ROLLET, JOUBREL) qui, comme le remarque A. VILBROD, constituent le socle fondateur des mouvements vers une éducation spéciale des enfants. Les colonies sont implantées en rase campagne, assurant ainsi la protection des villes et l'éducation à la terre des enfants placés. « Parce que c'est la forme disciplinaire à l'état le plus intense, le modèle où se concentrent toutes les technologies coercitives du comportement. Il y a là du cloître, de la prison, du collège, du régiment »⁶⁴ écrit M. FOUCAULT. On y expérimente toutes sortes de pratiques qui vont de l'éducation fortement militarisée, en passant par des prises en charge familiales mélangeant vie collective, partage du quotidien et discipline de type paternaliste (Les Bons Pasteurs), jusqu'à des sortes de bagnes d'enfants où les gardiens, à défaut d'une valorisation sociale réelle et d'une capacité à agir sur les troubles, font subir à leurs colons des châtiments terribles tous significatifs d'une perversion certaine du système de garde.

Les enfants dits insensés, demeurés ou infirmes, jusque là enfermés dans des asiles obsolètes où se mêlent des populations diverses pour lesquelles le souci d'éducation semble bien éloigné, vont avec les travaux du médecin JM ITARD (1774-1838) sur l'enfant sauvage de l'Aveyron ou ceux de l'abbé de l'Épée sur les méthodes de communication des enfants sourds (1755), trouver un regain d'intérêt nouveau. SEGUIN (1812-1880), très inspiré par ITARD ou l'ABBE DE L'EPEE, va affiner une méthode déjà entamée qui servira de prémices au secteur médico-psychologique. Cet instituteur pensait que l'enfant était un être en devenir et quel qu'était son niveau il était possible de le faire progresser dès lors que le matériel employé était adapté. Ce

⁶⁴ FOUCAULT (M), *Surveiller ou punir*, Gallimard, Paris, 1989.

type de défi sera engagé par d'autres personnages chers à l'éducation spécialisée comme BOURNEVILLE (1840-1909) qui proposera, en vertu d'une tradition laïque de l'enseignement et des soins, à l'asile une nette avancée : mélange et variété des difficultés, mixité des sexes, implantation à proximité des villes, qualité du cadre, prise en compte des familles et personnels spécialisés qui préfigurent l'éducateur à venir.

En tous les cas, les nombreuses tentatives et réalisations vont opposer constamment les regards : en effet, bien que des productions comme celles de MONTESSORI (1870-1952) aient fait la preuve de la pertinence du regard éducatif dans la prise en charge des enfants anormaux, rien ne peut se faire sans le contrôle et la coordination d'un médecin. L'éducation spécialisée montre déjà une difficulté à exister par elle-même en tant que discipline autonome, au contraire elle est toujours l'enjeu de batailles intellectuelles et disciplinaires quant à la bonne appréciation des conduites à tenir auprès des enfants. Le psychologue BINET, connu pour ses travaux avec le docteur SIMON sur le Q.I. (Quotient Intellectuel), s'évertuera une grande partie de sa vie à séparer et à éloigner le médical du suivi éducatif des enfants déficients. Il s'agit d'un véritable « marche de l'enfance »⁶⁵ où dominent les domaines médical, juridique scolaire et médico-psychologique. Les discours « pseudo scientifiques d'ordre nosographique » et « les discours corporatistes » commencent à émerger. « La médicalisation, et avec elle la transmutation de maints phénomènes sociaux en problèmes psychologiques individuels, va durablement imposer des schémas de perception qui infiltreront notoirement le métier d'éducateur et sa cohorte de discours mi-scientifiques, mi-oblatifs dont les ressorts seront l'autonomie, le changement, l'épanouissement et toute la logomachie psychologisante, signe comme le rappelle M. H. SOULT, de sa double origine »⁶⁶

➤ La période pré-contemporaine :

L'industrialisation conduit en même temps qu'un enrichissement des classes bourgeoises à une atteinte forte à la classe ouvrière identifiable dans la littérature de la seconde moitié du 19^{ème} siècle : violences, alcoolisme, délinquance et aussi un risque d'explosion sociale. Devant l'ampleur de la tâche, la générosité des dames patronnesses, les connaissances rudimentaires en médecine, le soutien des sœurs de charité ne suffisent pas.

Concernant les enfants réputés vicieux de l'assistance pour lesquels seules les méthodes coercitives étaient en vigueur au même titre que les mineurs délinquants, le pouvoir politique en la personne de T. ROUSSEL (1973) s'engage à réformer les pratiques de protection de l'enfance. L'école devient un lieu d'innovation sociale au sens qu'elle accueille des enfants « sur la pente du vice et qui pourraient être sauvés »⁶⁷. L'école de la réforme s'incarne dans des initiatives comme en 1902 la

⁶⁵ MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Editions de Minuit, Paris, 1983, page 219.

⁶⁶ VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'harmattan, Paris, 1995, page 31.

⁶⁷ ROUSSEL cité par DREANO, *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 1998 page 57.

création de la première école de la préservation ouverte pour des enfants indisciplinés et sans déficience mentale.

Le secteur de l'enfance inadaptée sous l'influence des œuvres privées tend à se constituer en spécialité juridique. « Ce secteur apparaît ainsi constamment marqué par une relation dialectique entre les innovations et la législation : la croisade menée par les fondateurs des patronages aboutit en fait à l'important code législatif en juillet 1912 et le détail de ces lois et de ses règlements d'application contribuent à développer de nouveaux ensembles institutionnels »⁶⁸. L'expérience de ROUSSEL engage un développement rapide d'institutions privées sur le territoire à l'initiative de sociétés de patronage, de comités de sauvegarde de l'enfance coupable ou malheureuse, des Bons Pasteurs etc. Le juge ROLLET à cette époque fait partie des figures remarquées dans la création de patronages.

Les lois FERRY de 1902 rendent obligatoire l'instruction primaire des enfants. Son caractère obligatoire pose alors la question des enfants qui en sont écartés soit pour des raisons d'indiscipline soit pour des raisons de débilité.

Si le défaut d'intelligence trouve sa réponse dans des institutions spéciales, les médecins en la personne de P. BONCOUR par exemple amorcent une réflexion sur l'instabilité, l'agitation, la turbulence et autres comportements inadaptés comme traits à prendre en compte dans la caractérisation de la déficience. Alors le pouvoir de la médecine qui cherche à sortir de l'asile s'empare des différents lieux où se trouvent les enfants depuis l'école, la famille, les associations de bienfaisance jusque l'assistance publique pour y étendre sa connaissance et son regard. Il s'ensuit principalement entre les deux guerres l'ouverture de consultations médico-psychologiques ainsi que les premiers centres d'observation et les établissements de rééducation. L'observation minutieuse et outillée des enfants par une équipe spécialisée (institutrices, éducatrices, infirmières, psychologues, médecins, assistantes sociales) devient l'élément clef d'une prise en charge individualisée. Cette observation dépasse la seule utilisation de tests de la personnalité mais s'inscrit dans le quotidien à partir de supports éducatifs variés. Ces éducatrices sont appelées assistantes ou mères de familles et elles sont responsables de la vie matérielle, ludique et affective des enfants.

On trouve aussi des éducatrices dans les sanatoriums chargés de la prévention de maladies infectieuses pour des enfants dont les parents sont décédés de pareilles maladies. Ces monitrices de maisons d'enfants tentent de trouver une voie nouvelle entre discipline, chaleur et animations pour ces orphelins sans toutes fois avoir beaucoup de marges d'initiative et d'autonomie par rapport au contrôle médical.

Les pupilles de l'état sont accueillis pour leur part dans des institutions religieuses. Les Orphelins Apprentis d'Auteuil datent de 1866. Elles seront déterminantes avec les initiatives de proximité telles que les patronages de paroisse, les pionniers, et la

⁶⁸ MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Editions de Minuit, Paris, 1983, page 228.

plupart des mouvements de jeunesse dont le scoutisme dont seront souvent et bientôt issus les premiers éducateurs de métier.

➤ **L'époque contemporaine :**

La fin de la première guerre mondiale constitue en France un regain de nouveauté et d'innovations sociales, politiques, éducatives qu'incarnent les dites années folles. L'enfant revêt des significations nouvelles, il doit être soutenu dans son devenir et faire preuve d'une éducation plus respectueuse et plus attentive à ses besoins. MARARENKO, BADEN-POWEL pour le scoutisme énoncent des projets ambitieux et influents pour la jeunesse.

Des figures importantes s'imposent dans le décor éducatif. Des gens comme DELIGNY, JOUBREL, BERTRAND encore lus de nos jours apparaissent comme les pionniers d'une nouvelle forme d'éducation spéciale. « l'idée de *pionnier* évoque tout à la fois, l'aventure, l'expédition, le déchiffrement dans des lieux inconnus de tous, la découverte, les épreuves, le risque, la précarité, l'incertain, le pari, l'exploit ..., toutes émotions partagées en limite du raisonnable et d'une certaine inconscience ..., mais aussi l'élan qui les portent fait de rêve, de *foi* et d'*utopie* »⁶⁹.

La seconde guerre mondiale génère son lot d'incertitude, de peur, d'insécurité et produit une recrudescence de la misère, du vagabondage et de la délinquance et notamment celle des enfants qui se retrouvent en grand nombre seuls ou en bandes. Le gouvernement Vichyssois fait émerger un ordre moral en conséquence directe de la période d'insécurité ambiante. La répression, le retour à des valeurs catholiques et la famille sont magnifiés. L'ordre moral et en même temps la nécessaire sécurisation du peuple français conduisent à une véritable technicisation de l'enfance difficile autant dans l'instauration de camps paramilitaires que dans le regard et l'importance qui sont portés aux familles des mineurs placés. Sont menées de véritables luttes contre les fléaux familiaux qui dit-on à ce moment sont « à l'origine de la dégénérescence de la race et de la délinquance juvénile »⁷⁰. La loi de 1942 repose le principe de rééducation par opposition au répressif, notamment pour les « mineurs que la perversité ne permet pas d'amender par les méthodes ordinaires de redressement »⁷¹ et va donc amener à la création de centres d'accueil, d'observation et de triage. Autrement dit, c'est du fait du besoin fort des populations d'être sécurisées que l'éducation va se spécialiser, qu'elle va affiner son regard et va emprunter à la science des explications aux troubles afin d'envisager des réponses techniques fiables. L'éducation spécialisée se tourne vers une forme d'obligation de résultats en face de laquelle sont expérimentées les premières écoles de formation.

Les premiers éducateurs professionnels sont issus pour une grande partie des mouvements de jeunesse tels que le scoutisme. « Du chef scout, du responsable de jeunesse, du moniteur de colonies de vacances, ils transfèrent charisme et

⁶⁹ DREANO, *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 1998, page 70.

⁷⁰ CHAUVIERE (M), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980, page 49.

⁷¹ CHAUVIERE (M), *ibid*, page 43.

disponibilité au service de l'enfance inadaptée »⁷². Les formations cherchent à effacer une « symptomatologie morale, sensorielle et corrective de l'enfance malheureuse au profit d'une symptomatologie instrumentale (observation et triage), globale, individualisante et rééducative »⁷³. Ce fort mouvement de technicisation est accompagné de la montée du secteur privé à caractère sanitaire et social qui devient un interlocuteur privilégié de l'Etat.

G. DREANO montre en quoi ces « grandes manœuvres [politiques] [...] restèrent longtemps étrangères aux équipes pionnières de premiers éducateurs dont les préoccupations quotidiennes et l'engagement existentiel étaient souvent d'une autre essence »⁷⁴. Les pionniers ont réinventé la relation éducative. Elle cherche à rompre avec le clivage délinquant/surveillant pour une relation où jeunes comme chefs sont engagés sur le même bateau. C'est dans cette relation que s'expérimente la *relation de confiance*, le *partage du quotidien*, le rapport à l'autre où l'enfant doit se construire dans la référence au chef charismatique et la modélisation sur l'adulte. Solidarité, cohésion, partage de la collectivité et du groupe, tutoiement sont les traits principaux de ce compagnonnage éducatif encore d'actualité aujourd'hui. « Plus encore que le scoutisme, dont personne ne niera l'influence, le début de la rééducation va être un laboratoire pour les théories de l'éducation nouvelle (travaux manuels, activités artistiques et de loisir), mais surtout l'introduction d'un nouveau rapport maître-élève où l'*accrochage affectif* apparaît comme essentiel et la discipline une préoccupation secondaire et différemment exercée »⁷⁵. La professionnalisation s'impose à ces pionniers avec le nécessaire questionnement théorique qui puise lui conférer une crédibilité et une légitimité à exercer des actes éducatifs à la fois performants pour des enfants délinquants et à la fois reconnus pour leur vertu scientifique. « Je m'engageais dans ce métier sans l'avoir appris. Sans savoir même qu'il s'agissait d'un métier. Je voulais faire de mon mieux sans être aidé nullement, malgré les difficultés incessantes, malgré ce monde hostile et nouveau auquel je ne comprenais rien »⁷⁶ raconte JF GOMEZ qui déplore à ses débuts l'absence de congés, un salaire maigre. Il continue : « j'ai appris mon métier d'éducateur lentement, événement après événement, situation après situation, comme on apprend la vie »⁷⁷. Si à la libération, le profession se pose la question de la formation, elle se réunit en assemblées, en corps professionnels plus ou moins durables comme l'ANEJI le 15 juillet 1947 (Association Nationale des Educateurs pour Jeunes Inadaptés) qui entre autre interrogera l'organisation du travail, les traitements, la possibilité d'avoir une vie maritale en même temps que la possibilité d'exercer cette fonction, ou encore l'UNAEDE (Union Nationale des Assistants Educateurs de l'Enfance) qui regroupe des éducatrices souvent religieuses s'occupant d'enfants déficients. Les pionniers sont remis en cause du fait de l'engagement trop fort qu'implique la vie professionnelle sur la vie personnelle. La convention collective de 1966, qui continue

⁷² CHAUVIERE (M), *ibid*, page 109.

⁷³ CHAUVIERE, *ibid*, page 90.

⁷⁴ DREANO, *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 1998, page 77.

⁷⁵ DREANO, *Ibid*, page 80.

⁷⁶ GOMEZ (JF), *Un éducateur hors les murs*, Privat, 1978, page 73.

⁷⁷ GOMEZ (JF), *ibid*, page 85.

d'ailleurs de faire référence dans le secteur éducatif, organisera le cadre d'exercice du métier d'éducateur du point de vue des horaires et des salaires.

L'après-guerre poussera le travail socioéducatif à s'interroger en profondeur. Il s'agit de moins en moins d'une action éducative qui ne repose que sur la bonne volonté, l'humanisme et les convictions religieuses ou politiques mais bien d'une action que les sciences humaines enrichissent et remettent en cause. Les centres d'observation par exemple sont questionnés sur la validité de toute observation, le caractère éminemment subjectif de ce type d'intervention et les références qui la sous-tendent. Le secteur médicosocial, sous l'influence des références psycho-socio-pathologiques, tend à distinguer le travail auprès des enfants déficients (moteur, intellectuel ou sensoriel) du travail psychothérapeutique pour les enfants souffrant de troubles de la personnalité en instituts de rééducation. Les décrets de 1946 puis de mars 1956 réorganisent complètement le secteur médico-éducatif en imposant des normes de prise en charge nouvelles et en outillant fortement le suivi éducatif. L'UNAPEI (Union Nationale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés) est constituée la même année, cet organisme va avoir un rôle déterminant dans l'évolution de ce secteur jusqu'à aujourd'hui où elle constitue un gestionnaire de taille des associations oeuvrant pour les personnes handicapées.

Si l'éducation spécialisée tend à s'unifier, les orientations théoriques à l'intérieur sont nombreuses et impriment aux professionnels des modèles d'action tout à fait spécifiques : la psychanalyse, les méthodes pédagogiques et les orientations psychosociologiques divisent la profession, elle-même soumise à des clivages forts liés aux publics auxquels elle s'adresse. Pour faire vite, les éducateurs se distinguent en deux grandes parties : les professionnels de l'enfance protégée et ceux de l'enfance déficiente. Ce clivage continue de perdurer, certes dans une moindre mesure aujourd'hui, mais il est déterminant dans le choix identitaire de l'éducateur spécialisé. Le secteur va notamment subir un envahissement très fort de la psychanalyse qui du même coup fait émerger les passions tant négatives que positives. Soit la psychanalyse force à l'admiration, elle fait l'objet d'un quasi culte poussant les éducateurs parfois à singer LACAN ou FREUD dans des interprétations sauvages, soit elle fait horreur, les professionnels arguant une prise en charge qui privilégie la technique sur la psyché, le projet sur la compréhension empathique.

Jusqu'en 1968, de nombreux colloques cherchent à unifier la profession. Tantôt elle privilégie les outils, tantôt elle met l'accent sur les orientations théoriques et disciplinaires qui s'imposent au métier. En tous les cas, l'année 1967 constitue un point d'orgue dans l'histoire du métier puisque le diplôme d'état est créé. L'éducation spécialisée s'ancre dans un domaine plus large qui est le travail social. La notion de travail telle qu'elle s'est constituée se fonde sur ce que nomme J. ION trois pôles de métiers traditionnels à savoir l'éducation spécialisée, l'assistance sociale et l'animation. Trois grands modes d'intervention sont distincts dans le travail social : l'approche groupale, l'approche individuelle et l'approche communautaire. Et paradoxalement à ce rattachement au domaine du travail social, l'éducation spécialisée s'enlise dans un questionnement sans fin sur sa fonction, ses

limites, ses déterminants identitaires, la manière dont se distribuent les tâches dans le secteur. Certaines institutions sortent des murs et vont s'exercer jusque dans la rue, jetant le trouble entre les éducateurs du front et ceux de l'arrière front.

Force est de constater que l'éducation spécialisée tout le temps qu'elle s'est constituée n'est jamais parvenue à une unité professionnelle clairement assumée comme telle. Les regards théoriques sont nombreux, les déterminants philosophiques et politiques sont aussi nombreux, jetant ainsi sur le métier l'éternelle question de sa définition. Les courants technicistes des années 1970 chercheront à faire valoir le primat du savoir-faire sur le reste. Les restrictions budgétaires qui succèdent aux crises pétrolières de ces mêmes années renforcent ce courant rationaliste qui veut à tout prix valoriser l'utilité sociale du travail éducatif. Les notions de projet, d'évaluation, de moyens, de résultats font concurrence aux référents psychanalytiques ou psychosociologiques. La professionnalisation appelle à « l'abandon de la culture de l'affect et l'élaboration d'outils de travail, avec le risque faute de vigilance, de se normaliser et de perdre de vue les valeurs qui l'animent »⁷⁸. Le travail éducatif n'échappe donc pas au constat d'instrumentalisation fait par J. ION dans son ouvrage fameux *Le travail social au singulier* : la massification des problèmes d'endettement, la montée de la pauvreté, la crise des banlieues, le chômage, la dislocation des modèles familiaux font de l'exclusion une lutte prioritaire. Le travail social, condamné à une logique de résultats, est traversé par une véritable mutation où les frontières d'un métier à l'autre deviennent floues et se réinventent en une multiplicité de petits métiers souvent disqualifiés et mal payés.

5) Le métier d'éducateur spécialisé en quête de sens

L'histoire du métier aura permis de poser les jalons à la réflexion sociolinguistique qui va suivre. Si tout historique est évidemment le résultat d'une appréciation subjective sur un ensemble d'évènements n'ayant de liens entre eux que les significations qu'on veut bien leur attribuer, il a le mérite de faire émerger les grandes tendances du métier.

Métier ... Le concept apparaît bien hasardeux pour définir cette fonction dite éducative spécialisée, rémunérée comme telle, dénommée comme telle dans la Convention Collective de 1966, et pourtant à en croire les professionnels ou les chercheurs spécialistes dans la question, la notion de métier pour désigner cette tâche, pire celle de profession, ne vont pas de soi.

MC HELARI s'inspire des travaux de C. DUBAR pour appliquer les notions de « profession » ou « métier » au groupe professionnel des éducateurs spécialisés. Elle est consciente que la tâche sera ardue puisque dès le début de son ouvrage elle annonce : « Se pencher sur la question du métier d'éducateur spécialisé aujourd'hui n'est pas une tâche facile. Si l'on y regarde de trop près cela pourrait nous donner le vertige au vu de l'éclatement actuel de la profession et de la superposition des

⁷⁸ GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, Paris, 1998, page 93.

fonctions au fil du temps. (...) Ils sont entourés de flou quant aux qualifications, aux statuts, aux fonctions exercées. »⁷⁹

En effet, on ne parle pas du métier d'éducateur comme on parle de celui de professeur, de pharmacien, d'infirmier ou de garagiste. Même si tous les sociolinguistes reconnaissent qu'il est éminemment difficile de mettre en mots les tâches de travail accomplies quotidiennement, certains métiers se prêtent à une représentation immédiate, certes incomplète ou fautive, mais en tous les cas le commun des mortels apparaît beaucoup plus en mesure d'en définir au moins l'objet de travail. Lorsque moi-même j'exerçais encore, quand j'avais besoin pour telle ou telle raison de dire mon métier, cela générait généralement des doutes, des questions sur l'objet de travail, son utilité ; une fois que j'avais rapidement exposé les choses, j'avais le droit soit à un sifflement d'admiration (« je ne pourrais jamais faire ce métier », « je suis trop sensible je tiendrai pas ») soit au contraire à une forme de suspicion où l'on m'assimilait aux jeunes que j'avais en charge ou bien où l'on me prêtait des intentions d'extrême gauche ! Cet exemple montre en quoi ce métier a du mal à exister sans produire de la confusion dans l'esprit de l'homme de la rue. De plus, généralement, si le terme « éducateur » est assez facilement descriptible, l'adjectif « spécialisé » sème un trouble important générant des questions diverses comme « en quoi êtes-vous spécialisés ? » ou encore « dans quelle spécialité (sous entendu médicale) exercez-vous ? ».

L'histoire du métier donne des explications à ces constats. D'abord, et la raison est conséquente, ce métier s'inscrit dans une démarche altruiste qu'elle soit de nature religieuse ou laïque. Le propos est particulièrement éloquent sous la plume de F. TESTARD qui introduit le récit de vie professionnelle de P. BERTRAND : « Il avait pensé entrer dans les ordres, il devint éducateur ».⁸⁰ La prégnance du souci humaniste et judéo-chrétien va souvent à l'encontre de la notion de profession entendue comme un ensemble d'emplois institués, enregistrés officiellement, reconnus juridiquement et figurant de droit dans les nomenclatures. SANDERS et WILSON écrivait en 1933 « nous disons qu'une profession émerge quand un nombre défini de personnes commence à pratiquer une technique fondée sur une formation spécialisée »⁸¹. Voilà où le bas blesse : l'humanisme, le matériel de l'éducateur étant proprement l'humain, empêchent au moins dans les discours l'émergence d'un ensemble de techniques précises, identifiables et identifiées par les centres de formation. En effet, dans les imaginaires des gens, le fait que l'éducateur soit en lien avec des personnes souffrantes nécessitant une aide sociale particulière apparaît comme un frein à une technicisation de la prise en charge. On entendra çà et là des discours du type « on ne traite pas avec de la marchandise mais des êtres humains » ou « on ne travaille pas avec des boîtes de conserves » etc....

⁷⁹ HELARI (MC), *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, L'Harmattan, Paris, 2001, pages 7-8.

⁸⁰ TESTARD (F) in BERTRAND (P), *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*, Eres, Ramonville St-Agne, 1995, page 14.

⁸¹ Cité par HELARI (MC), *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, L'Harmattan, Paris, 2001, page 18.

Tout le problème de l'éducateur spécialisé est de se faire reconnaître comme un professionnel crédible à part entière qui ne travaille pas seulement sur sa bonne foi et son cœur mais à partir d'un ensemble de références et de modèles de pratique clairs. Or JF GARNIER et JY DARTIGUENAVE mettent l'accent sur l'urgence pour le travail social à se référer à des modèles scientifiques au risque de perdre une crédibilité déjà bien entamée. Ils écrivent à ce sujet « que la spécificité du travail social ne peut être uniquement fondée sur une technicité professionnelle, contrairement à ce que l'on prétend souvent. Encore faut-il que cette technicité soit rattachée à un savoir sur l'homme permettant d'orienter cette technicité, de lui conférer un sens, et d'éprouver sa validité. »⁸² Les éducateurs se retrouvent autour de concepts qui sont bien plus des mythes que des objets scientifiques amendables et contestables. Il suffit pour un groupe d'éducateurs de brandir les mots d'autonomie, d'écoute pour que chacun d'entre eux se comprennent alors qu'en réalité chacun a une définition sans doute différente du mot. En cela les deux chercheurs parlent de mythes par opposition à des connaissances conceptuelles et scientifiques. Ce manque de repères est confirmé par une prégnance particulière du vécu personnel du praticien sur sa pratique professionnelle ce qui parfois peut produire des discours confus qui mêlent une appréciation pseudo-scientifique et tout à fait subjective des situations. Le métier « oppose un recrutement basé sur l'appréciation des *aptitudes personnelles* qui minimise ce que l'on *sait* au profit de ce que l'on *est* ; aux métiers sans surprise où l'avenir est joué d'avance, il oppose des postes aux contours flous, des institutions où l'on peut innover, des carrières où l'on peut toujours avoir le sentiment d'inventer sa vie »⁸³ écrit F. MUEL-DREYFUS pour marquer la confusion du secteur où le meilleur côtoie le pire.

Le passage par l'occupation a marqué de façon particulière la profession. M. CHAUVIERE a montré qu'avant la guerre les éducateurs souffraient d'un vide et d'une incertitude techniques. La psychiatrie a certes provoqué un besoin de plus en plus fort d'expertise et de pronostique, mais surtout le souci d'efficacité technique est apparu sous l'impulsion du gouvernement Vichy qui va imposer à la profession les classifications, le dépistage et l'observation comme bases de travail. Cette traversée n'est pas indifférente et laissera incontestablement des traces aux vocations futures. Voilà donc un métier qui cultive l'ambiguïté : il conjugue charisme et technicité, rappel à l'ordre et aide inconsidérée et non jugeante pour l'autre, innovation et conservatisme, etc. Les paradoxes constituent presque une clé de voûte dans la compréhension de cette « nébuleuse apte à décourager toute catégorisation rationnelle ».⁸⁴ D'ailleurs le rattachement des éducateurs au secteur des travailleurs sociaux n'a pas facilité la clarification. Pour A. VILBROD le travail social est une notion problématique, un « creuset derrière lequel se profile le projet éventé et jamais mis en œuvre de substituer aux multiples catégories un travailleur unique et polyvalent »⁸⁵. Le travail social a donné l'illusion d'un consensus entre des métiers

⁸² DARTIGUENAVE (JL), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social Construire un savoir de référence*, érès, Ramonville Saint Agne, 2003, page 25.

⁸³ MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Editions de Minuit, 1983, Paris, pages 201-202.

⁸⁴ VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 59.

⁸⁵ VILBROD (A), *Ibid*, page 61.

disparates, voire très différents, ce qui pour le cas des éducateurs a pu dans certaines institutions redorer son blason (en AEMO par exemple où les intervenants revendiquent leur identité de travailleur social au détriment du diplôme au titre duquel ils exercent) et dans d'autres a renforcé les troubles et la confusion pour des fonctions pas toujours très explicites.

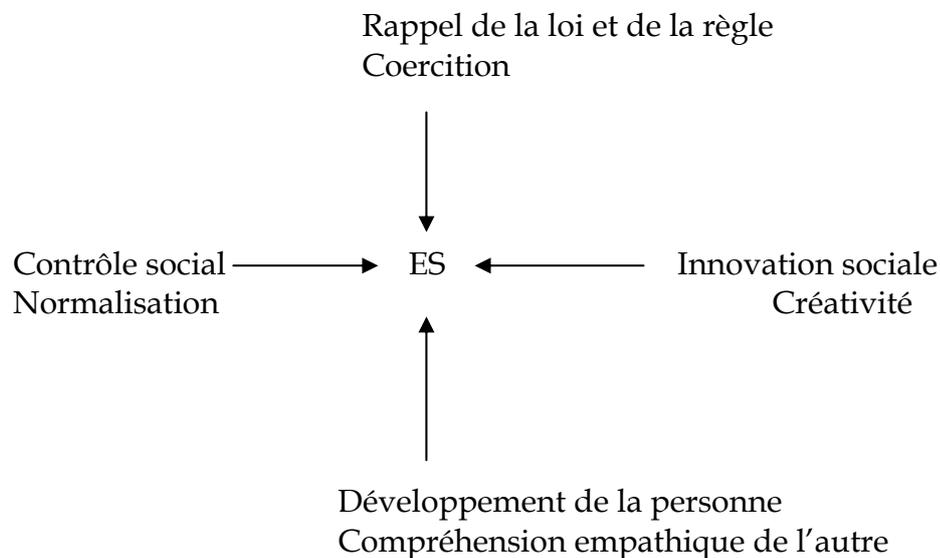
La question des savoir-faire et des savoir-être ne cessent de renvoyer les éducateurs à la difficulté de se déterminer une fonction particulière. Les éducateurs sont loin d'avoir une idée consensuelle sur la question. Au contraire, le débat s'ouvre régulièrement que ce soit dans des colloques ou lors d'épreuves de diplôme par exemple pour déterminer si un éducateur agit et interagit parce qu'il l'a appris ou parce qu'il a les qualités humaines et relationnelles pour le faire. En filigrane, derrière ce débat interminable, se cache le problème de l'efficacité du travail éducatif, de son évaluation, de sa pérennité et de son utilité. En effet, quand on regarde les dernières pages des Actualités Sociales Hebdomadaires (ASH), le nombre impressionnant d'offres d'emploi fait craindre qu'un grand nombre de postes ne sont pas occupés par des éducateurs mais par des salariés non diplômés à défaut de professionnels formés. D'ailleurs la tentation est grande pour des moniteurs éducateurs ou des emplois jeunes de revendiquer qu'ils font exactement la même chose que les éducateurs mais pour un salaire moindre. Et ces derniers d'y opposer rarement un discours corporatiste ou argumenté qui prouve le contraire. La pluridisciplinarité est même attendue dans des institutions qui ont du mal à expliquer leur intérêt à un tel choix. De plus, la tendance actuelle du travail social va vers une rationalisation budgétaire au détriment parfois d'une qualité des prises en charge, et donc les éducateurs perçus comme des personnels chers disparaissent au profit de salariés moins onéreux.

Il est tentant de qualifier les mouvements qui secouent la profession de crise. Cependant, la crise est toujours un moment passager, et l'histoire du métier fait état d'un sempiternel questionnement sur sa pérennité et ses positionnements. Tout est sujet pour l'éducateur à interroger son efficacité et son utilité car, comme l'indique très justement J. MARPEAU « le processus éducatif, lorsqu'il réussit, disparaît dans le banal, l'ordinaire, le normal »⁸⁶. Justement, l'éducation spécialisée interroge là où elle agit c'est-à-dire envers des personnes en difficulté pour lesquelles la possible insertion sera extrêmement difficile. A la fois on comprend que la tâche est ardue, puisque dépendante de la personne prise en charge et du contexte socio-économique, et à la fois on lui reproche de ne pas être parvenu à endiguer la délinquance, à surpasser les handicaps. L'éducateur peut être parfois victime de « discours du désordre »⁸⁷ nécessaires à une prise en compte des usagers en suivi, et en même temps « un substrat répressif traverse toute l'histoire de la rééducation, et des initiatives du siècle dernier jusqu'à leurs prolongements contemporains, des colonies agricoles aux bagnes d'enfants des années 1950 il n'est pas une forme d'encadrement

⁸⁶ MARPEAU (J), *Le processus éducatif, la construction d'une personne comme responsable de ses actes*, Eres, Paris, 2000, page 14.

⁸⁷ VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 255.

où ne perdure cette volonté de mise au pas, bâtie sur un modèle coercitif »⁸⁸. Bref l'éducateur se retrouve tenaillé entre plusieurs extrêmes qui ne facilitent pas ses positionnements professionnels.



L'éducateur est accusé de tous les maux. On lui reproche de ne pas savoir écrire, de se taire sur sa profession non par humilité mais par protection. La formation est sans cesse remise en cause dans la littérature du travail social. « l'éducateur ne sait plus qui il est, il parle de son malaise à être, à exister professionnellement, il ne sait plus s'il doit collaborer ou résister » écrit S. CAILLEUX, « menacé dans sa compétence mise en question, l'éducateur oscille entre la conception de l'autorité autoritaire, la neutralité bienveillante, la démagogie, le laxisme, la reconnaissance du désir, le concept de l'écoute, l'ordre nécessaire, l'humour possible ... sans oublier le respect des droits de l'homme et l'éclairage des sciences modernes »⁸⁹. Et devant une telle multiplicité des fonctions de l'éducateur, force est de constater que le « caractère protéiforme de l'action socio-éducative hypothèque toute tentative de définir le métier de manière univoque »⁹⁰.

L'éducation spécialisée révèle un véritable problème de positionnement identitaire. Le métier souffre d'un besoin d'existence tant pour lui-même dans un système relativement uniforme et unifié que pour autrui à travers les représentations négatives ou faussées qu'il véhicule. La quête de sens paraît essentielle à sa survie à l'heure où nombre de ses postes sont désertés par les professionnels, où ses choix de carrière changent et où les attentes sociales qui lui sont faites sont de plus en plus fortes, ce qui le met souvent en situation d'instrumentalisation de la commande publique.

⁸⁸ VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 245.

⁸⁹ CAILLEUX (S), « Ordre et désordre des métiers du social » in *Les éducateurs aujourd'hui*, sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse, 1993, pages 40-41.

⁹⁰ BRICHAUX (J), *L'éducateur spécialisé en questions, le professionnalisme de l'action socio-éducative*, érès, Ramonville Saint Agne, 2001, pages 15-16.

Il est fort à parier que la difficulté à exister en tant que métier de l'éducateur va se faire entendre dans les discours qu'il tient sur lui-même ou qu'on tient à son égard et la manière dont il parle des bénéficiaires de son action éducative. « Nommer c'est produire, nous indique M. AUTES. Des handicapés, inadaptés, marginaux, quart-monde, pauvres, assistés : ce n'est pas seulement choisir une dénomination ou une représentation. C'est opter pour une pratique, une forme d'action, un type d'objectif ... et les deux sont indissociables. »⁹¹ Nombreux sont les textes qui témoignent des difficultés de l'éducateur à se dire, à écrire, textes d'ailleurs qui émanent d'universitaires et de chercheurs mais rarement d'éducateurs eux-mêmes. La parole qui constitue le socle technique primordial de l'éducateur devient rare lorsqu'elle tente de formaliser sa pratique, de donner sens à son action, de légitimer ses compétences. Elle ne parvient pas à s'échapper du cadre routinier et quotidien de l'exercice professionnel, ou bien lorsqu'elle arrive à se produire à la télévision, en réunion d'équipe ou dans des ouvrages, elle ne réussit pas à communiquer le travail réel, peut-être parce « la personnalité de chacun est son principal instrument de travail »⁹² ou bien parce qu'il s'agit « d'un professionnel toujours en quête d'un équilibre par rapport à l'autre en difficulté et par rapport à soi-même »⁹³.

Le sens est produit par du langage. Le sens c'est aussi la direction vers laquelle un sujet souhaite aller. Cette quête de sens quasi existentielle de l'éducateur procède donc des deux aspects : dire ses univers de référence et ses significations au monde, et en même temps dire vers quoi la profession va, à quelles aspirations elle se réfère et quel devenir elle se donne. Poursuivre le sens ou les sens d'un métier, c'est aussi énoncer ses *savoirs*, ses *savoir-faire*, ses *savoir-être* s'il y a lieu, voire ses *savoir s'y prendre* nous dirait J. BRICHAUX⁹⁴, bref tout l'ensemble des supports langagiers et techniques qui le constituent. Le choix de la perspective sociolinguistique semble un terrain particulièrement adapté pour l'étude de la profession d'éducateur qui souffre à mon avis bien plus d'une *crise du dire* que d'une *crise du faire*. En effet, toutes mes différentes expériences dans le secteur m'ont fait rencontrer des professionnels souvent passionnés par ce qu'ils faisaient, le nez sur le guidon comme on dit vulgairement, mais peu occupés à se dire, à se questionner sur le devenir du métier, comme si l'avenir des jeunes en charge prenait beaucoup plus de place que leur propre avenir, comme si la question de leur métier, de leurs compétences était une question subsidiaire et infime par rapport à la lourde tâche de réinsertion d'accompagnement qu'ils menaient. Quand G. GENDREAU écrit en 1978 : « l'internat a été pendant longtemps un milieu d'intégration privilégié lorsqu'on envisageait le traitement des jeunes en difficulté. Or, il y a quelques années, sous l'instigation d'un sociologue américain, l'état du Massachusetts décidait la fermeture massive de ses institutions pour jeunes en difficulté. Cette nouvelle orientation fut guidée, à l'époque, par un souci d'efficacité et d'humanisme afin de chercher à répondre vraiment aux besoins des jeunes »⁹⁵, il apparaît déjà en filigrane la question

⁹¹ AUTES (M), « Le pouvoir des discours » in *Informations sociales* N° 1, 1985, page 63.

⁹² GENDREAU (G), *L'intervention psycho-éducative, solution ou défi ?*, Fleurus, 1978, page 23.

⁹³ LEMAY (M), « Un art de la relation » in *Les éducateurs aujourd'hui*, page 110.

⁹⁴ J. BRICHAUX, *L'éducateur spécialisé en question, la professionnalisation de l'action socio-éducative*, érès, Ramonville Saint Agne, 2001.

⁹⁵ GENDREAU (G), *L'intervention psycho-éducative, solution ou défi ?*, Fleurus, Paris, 1978, page 11.

de la légitimité de la profession à travers la crise de ses institutions. Si comme le souligne J. LADSOUS dans l'article « les professionnels de l'action éducative », le métier d'éducateur procède a priori d'actes simples, la réflexion et l'engagement réflexif sont nécessaires à sa survivance : « l'éducation demande un acte de foi (...) La laïcité ne nous a jamais demandé d'être neutres »⁹⁶. Dans le sens de ce qui est écrit plus haut, il est naïf de considérer le problème de tel ou tel enfant indépendamment de ce que le professionnel peut lui apporter et de la pérennité de son action vis-à-vis de lui.

On a vu que l'éducateur en dépit qu'il sorte de la même formation que ses acolytes, qu'il ait en poche le même diplôme lui permettant d'exercer, est confronté à une multiplicité de populations dans de multiples institutions. Cette multiplicité renforce le mystère de l'adjectif « spécialisé » qui aurait pu se traduire en la périphrase suivante *spécialisé dans une forme d'intervention envers tel type de populations*. En réalité, la spécialisation s'il y a lieu, est différente d'un éducateur à l'autre, et surtout elle est provisoire car il est courant de voir des professionnels, lassés par tel public, se tourner vers une autre forme d'institution. Ce diplôme spécialisé permettrait donc le contraire d'une spécialisation, mais entérine son caractère généraliste à savoir le fait qu'un éducateur puisse postuler vers plusieurs institutions. Ce qui spécialiserait la fonction, c'est comme l'écrit le psychologue JP GAILLARD le fait de vivre et travailler « avec les *mal nés*, avec l'éventail des *non intégrables* et des *non intégrés* »⁹⁷.

La formation renforce ce caractère généraliste, du moins ce qu'elle est aujourd'hui à travers la multiplicité des écoles et des orientations théoriques propres à chacun d'elles, en produisant des éducateurs semblables par le diplôme et les lieux d'exercice, et différents par les apports théoriques qui les ont accompagnés pendant trois années. L'éducateur est donc porté par un « savoir marqué par son caractère composite qui associe largement des savoirs théoriques appartenant à des disciplines différentes (la psychologie, la sociologie, l'économie, le droit, la psychosociologie, la psychopédagogie), mais aussi des savoirs pratiques variés mis en exercice dans des champs extrêmement variés et des savoirs méthodologiques transversaux à de nombreuses activités professionnelles »⁹⁸. L'histoire a montré chez les éducateurs une grande perméabilité aux sciences humaines, aux courants philosophiques, aux modes intellectuelles. La psychanalyse constitue un exemple pertinent. Cette approche a considérablement influencé certains secteurs jusqu'à créer des professionnels beaucoup plus analystes que pédagogues, beaucoup plus individuant que collectivistes. A contrario, la psychosociologie privilégie les approches groupales dans certains lieux. L'éducation spécialisée s'affiche donc comme un non champ disciplinaire, et à ce titre, elle cristallise beaucoup de regards scientifiques, de dogmes qui ne parviennent jamais à faire l'unanimité dans la profession. Et cette concentration de disciplines autour de l'acte éducatif, l'ensemble des connaissances générales et peu spécialisées qui le commentent n'aident pas à une

⁹⁶ LADSOUS (J), « Les professionnels de l'action éducative » in *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, Toulouse, 1993, page 22.

⁹⁷ GAILLARD (JP), *L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille*, E.S.F., Issy-les-Moulineaux, 1999, page 11.

⁹⁸ HELARI (MC), *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, L'harmattan, Paris, 2000, page 54.

meilleure lisibilité du champ éducatif spécialisé, le mettant en situation de consommation des savoirs scientifiques dont il n'est que l'exécutant et jamais l'instigateur.

Pour finir, on aura compris que la profession d'éducateur spécialisé traverse une mutation interminable, quasi constitutive de son histoire, qui pose la question du sens, de la légitimité et de son identité. C'est parce que l'éducateur a du mal à exister que paradoxalement il trouve ses forces dans ce que nomme F. MUEL-DREYFUS la communauté de l'innovation et du refus, et en même temps il se perd en manque de reconnaissance, dans l'instrumentalisation politique, universitaire et sociale. Souhaitons que cette recherche facilitera le nécessaire éclairage du métier et qu'elle ne servira pas la seule cause sociolinguistique par le biais d'une profession en mal d'existence !!

LANGUES, IDENTITES ET PROFESSIONS

Nous entrons dans un avant-propos théorique qui va permettre de donner le cadre théorique général à cette thèse. En effet, il va s'agir de montrer tout l'intérêt de l'entrée sociolinguistique sinon simplement linguistique pour analyser le champ professionnel des éducateurs. Le texte précédent a fait état d'un métier en mal d'identité, en mal de marquages clairs, or justement l'entrée par le langage permet deux choses : d'abord les discours ont le mérite de fonder en propre ce métier dit de parole, du moins où l'acte éducatif procède souvent d'un ensemble de paroles et d'entretiens, ensuite l'analyse discursive permet une approche assez neutre du métier, au sens où elle repose uniquement sur la base d'un ensemble de matériaux linguistiques et qu'elle ne part pas des constats généraux qui ont pu être faits. Les prénotions sont donc évitables plus facilement puisque ce sont les discours et l'analyse de leurs contenus qui vont faire émerger les catégories récurrentes et significatives et non le contraire. En effet, il est toujours possible de dégager des catégories ou des axes théoriques que le corpus vient infirmer ou confirmer ; au contraire je privilégie une méthode inductive au sens que ce sont les matériaux présents dans le corpus qui permettent de dégager des grilles d'analyse et non le contraire. En ce sens, il n'y a pas une volonté de ma part de faire correspondre mes a priori ou mes attentes au corpus, mais une méthode dont les axes d'analyse se dégagent au fur et à mesure de l'exploration du corpus. La frappe des entretiens constitue un travail certes fastidieux, mais tout à fait primordial la recherche puisqu'il permet une réflexion, l'émergence de catégories tout le temps de la transcription du matériel phonique en texte.

Il va s'agir aussi de définir les thématiques et les concepts de fond à cette thèse à partir desquels je construirai ma problématique. Le problème de l'identité professionnelle des éducateurs peut s'envisager de multiples façons. Le choix sociolinguistique ou *ethnosociolinguistique* dirait P. BLANCHET privilégie certains concepts au détriment de tels autres au vu des matériaux linguistiques sur lesquels le chercheur travaille. Les énoncer et les expliciter c'est donc circonscrire le regard théorique qui sera le mien tout au long de la thèse.

1) L'identité professionnelle : un problème de dénomination

Le concept d'identité recouvre des réalités disciplinaires tout à fait multiples. Très en vogue dans les sciences humaines aujourd'hui, l'identité apparaît dans un contexte social et économique où les peuples voyagent et étendent leurs univers de référence à d'autres cultures, les ethnies se fragmentent au profit du tout mondial et en même temps où les minorités se recherchent, les replis communautaires se multiplient. On n'a jamais autant parlé d'identité depuis que l'être humain est encouragé à sortir de lui-même et à rencontrer l'autre. En tous les cas, comme dit MORIN, il est impossible de déconnecter l'identité de l'endroit où elle est parlée, où elle se manifeste car « connaître l'humain c'est non pas le retrancher de l'univers, c'est l'y situer »⁹⁹. Autrement dit l'urgence identitaire recouvre peut-être un besoin impérieux de se situer par rapport à soi et autrui à un moment où les systèmes de référence culturelle s'élargissent et se métamorphosent.

L'éducateur spécialisé n'échappe pas au besoin existentiel de déterminer ce qui constitue son identité, l'identité étant entendue comme un objet pluriel, variable, en transformation dans des contextes de référence eux-mêmes en mouvement, un construit biologique psychologique, communicationnel et culturel et possédant des niveaux d'appréciation différents (culturels, groupaux, sociaux et professionnels).

➤ L'identité, cet objet complexe :

L'identité ne peut pas se penser de manière univoque et déterministe. L'identité constitue avant tout un construit social, un ensemble de marquages accolés par autrui et par soi sur un objet déterminé dans un contexte déterminé et qui fonctionnent comme une réalité. L'identité ne se comprend pas théoriquement ou abstraitement, elle se construit dans un rapport intersubjectif avec autrui, dans la relation avec autrui qui conjugue avec subtilité identification et individualité, distinction et singularité, dissemblance et ressemblance. « Être sujet fait de nous des êtres uniques, mais cette unicité est ce qu'il y a de plus commun »¹⁰⁰ écrit MORIN pour montrer très justement combien l'identité contient à la fois de l'unicité et du semblable, l'être humain se constituant en même temps dans l'individuation et la référence à autrui. Finalement revendiquer une identité spécifique est loin d'être original d'autant que ce que je m'attribue comme signes distinctifs je l'ai sans doute appris au contact des autres.

Toute la difficulté épistémologique de l'identité est de la considérer comme un objet existant d'emblée. Or, le concept d'identité ne va pas de soi, il rend compte d'un ensemble de réalités complexes que les différentes sciences humaines ont construites pour appréhender l'homme. Autrement dit, l'identité est un concept qui a beaucoup plus de réalité scientifique que de réalité tangible observable *in situ* et décodable immédiatement. Il est beaucoup plus aisé par exemple pour un psychologue du travail d'affirmer de l'extérieur et en observateur qu'il y a une identité sociale

⁹⁹ MORIN (E), *L'identité humaine, la méthode ; l'humanité de l'humanité*, Le Seuil, Paris, 2001, page 19.

¹⁰⁰ MORIN (E), *Ibid*, page 66.

spécifique de l'éducateur que pour ce dernier de s'arroger de fait qu'il partage une identité spécifique à son métier. Il me faudra donc veiller à toujours considérer que les éléments que je voudrai bien attribuer comme constitutifs de l'identité des éducateurs ne le seront pas forcément pour eux-mêmes.

Il apparaît que l'identité ne se pense pas isolément mais toujours dans la relation à autrui. D'abord, parce qu'un sujet existe en tant que tel à partir du moment où il est désigné par autrui, « l'individuation repose sur des procédures spécifiques de désignation distincte de la prédication, *visant* un exemplaire et un seul, à l'exclusion de tous les autres de la même classe »¹⁰¹. L'identité d'un sujet se constitue donc dans un double mouvement, celui où le sujet continue de se reconnaître comme un individu permanent, unique, indivisible, et celui où le sujet évolue en fonction des rencontres, s'identifie à autrui. Dans chacun de nous il y a du même et du différent, du même comme sentiment de permanence, du différent dans la discontinuité des rencontres, des regards portés sur soi, des rôles à jouer dans la société. L'identité se pense donc à la fois dans l'idée et la représentation que j'ai de moi-même, et dans les représentations et les attributions qu'autrui a envers moi. Je suis en même temps un individu unique et permanent, et un individu pluriel qui compose avec mon environnement, me transforme dans la rencontre avec l'autre.

La complexité identitaire montre qu'une identité ne s'appréhende pas de manière évidente et aisée. Déchiffrer ce que serait l'identité d'un sujet, c'est l'écouter dans ce qu'il croit qui le compose mais c'est aussi écouter ce que ses groupes de référence et autrui en général disent de lui. Les caractéristiques identitaires sont matérielles et physiques (caractéristiques, apparences physiques, ce que le sujet possède), historiques (origines, événements qui ont marqué l'histoire de l'individu, ce qui reste de cette histoire dans le présent), psychoculturelles (systèmes de références culturelles, mentalités, système affectif et cognitif) et psychosociales (références sociales, valeurs, groupes de référence, groupes d'appartenance).

L'identité professionnelle n'échappe donc pas à la complexité. Au contraire, elle rajoute à la complexité qu'elle transcende les caractéristiques individuelles pour désigner les attributs d'un groupe professionnel. Il y a certes des positions identitaires spécifiques chez un individu liées au métier qu'il exerce, mais pour parler d'identité professionnelle il faut que ce sentiment dépasse l'exemple et se réfère à un collectif. On est donc en face d'une forme d'identité collective qui se définit par « une unité collective réelle, mais partielle, directement observable et fondée sur des attitudes collectives, continues et actives, ayant une œuvre commune à accomplir, unité d'attitudes, d'œuvres et de conduites, qui constitue un cadre social structurable tendant vers une cohésion relative des manifestations de la sociabilité »¹⁰², voire en face d'une forme d'identité culturelle entendue comme un ensemble de perceptions et de représentations du monde communes aux membres d'un groupe. La notion d'identité professionnelle ne peut guère se comprendre si les professionnels ne partagent pas le sentiment d'exercer un même métier, d'appartenir

¹⁰¹ RICOEUR (P), *Soi même comme un autre*, le seuil, Paris, 1990, page 40.

¹⁰² GURVITCH cité par MUCCHIELLI (A), *L'identité*, PUF, 4^{ème} édition, 1999, Paris.

à un groupe commun constitué à partir de la formation et de la fonction professionnelles, ce qui on le verra chez les éducateurs est loin d'être évident.

Fondamentalement l'identité professionnelle interroge le sens que les professionnels accordent à leur pratique professionnelle et à leurs interactions professionnelles. Elle s'élabore avant tout autour des « compétences spécifiques à partir desquelles des individus se reconnaissent et se nomment, par delà leur contexte d'exercice »¹⁰³. La composante technique du métier, le « lieu de travail comme espace social de rapports individuels et collectifs [sont] porteurs d'un potentiel de représentations des identités et le champ professionnel [devient] un espace de productions identitaires précieuses, d'autant plus qu'elles assignent aux individus et aux groupes des positions sociales déterminées par les enjeux sociétaux »¹⁰⁴. L'identité s'élabore donc à la fois dans les valeurs ou les modèles auxquels se réfère l'acteur (identité de référence), dans la modélisation des comportements du sujet sur le groupe ou la communauté dont il se réclame (identité d'appartenance), et dans un processus d'intériorisation et d'assimilation des valeurs sociales d'un groupe donné (sentiment d'appartenance) : il s'agit d'un processus complexe et dynamique « par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. »¹⁰⁵

➤ La question de l'identité professionnelle

Evidemment il apparaît nécessaire de définir le terme de profession. Les sociologues du travail sont loin d'être d'accord sur les définitions, et parfois, la littérature importante sur le sujet complique le problème et donne l'impression d'une bataille de clochers beaucoup plus qu'elle n'éclaire les choses. Le Bureau International du travail désigne la profession comme une activité professionnelle de caractère intellectuel dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures universitaires ou autre, dans les domaines tels que le droit, la médecine, la physique, les mathématiques. Cette définition met en lumière la traditionnelle opposition métier/profession, l'un désignant les arts manuels, l'autre les tâches intellectuelles socialement plus nobles. Elle exclut un nombre important de métiers, dont celui d'éducateur spécialisé, qui certes se caractérise par une formation supérieure, mais qui ne prétend pas à l'expertise technique et qui conjugue à la réflexion des capacités manuelles et pragmatiques.

Au vu des nombreuses lectures sur la question proposées dans la bibliographie, un groupe professionnel peut se comprendre comme un ensemble faisant groupe autour d'une activité professionnelle et réunissant les critères suivants :

¹⁰³ BLIN (JF), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris, 1997, page 15.

¹⁰⁴ BLIN (JF), *Ibid*, page 16.

¹⁰⁵ MUCCHIELI (A), *L'identité*, PUF, Paris, 1999, 4^{ème} édition, page 60.

- Les membres exercent au sein d'une organisation qui reconnaît un statut et une légitimité à exercer un travail rémunéré.
- Ils ont suivi une formation garantissant un ensemble de compétences techniques spécifiques, interdites à ceux qui n'ont pas suivi la formation.
- Ils ont obtenu un diplôme autorisant l'exercice de l'activité professionnelle.
- Ils partagent un ensemble de représentations, un référentiel commun qui guident les connaissances et les actions de travail.
- Ils cultivent un langage spécifique et commun que la situation de travail rend signifiant.
- La spécialisation technique limite l'autorité du professionnel au seul domaine légitime de son activité.
- La spécialisation technique fonde le pouvoir de prescription et de diagnostique.
- La profession s'organise légalement et est contrôlée par des groupes ayant autorité pour le faire.
- Les membres partagent une identité, ou plutôt un système identitaire de références et de représentations communes qui forcent à des solidarités inter-membres et à un sentiment d'appartenance.

Tout le problème est de mesurer ce que recouvre réellement le partage d'une identité professionnelle d'un sujet exerçant telle ou telle fonction. L'accès à l'identité procède du même double mouvement d'identification et de différenciation qui se jouent dans les relations de travail. Les rapports de force et de pouvoir apparaissent comme cruciaux dans ce jeu d'identification/différenciation. Je suis assimilé à tel poste de travail parce que j'en ai le statut, parce je suis reconnu comme disposant de la légitimité pour occuper ce poste et en plus je partage dans mes relations quotidiennes une « quête de force que l'on trouve dans les ressources sociales du pouvoir pour arriver à la possibilité de se faire reconnaître comme détenteur d'un destin propre »¹⁰⁶. Autrement dit, le processus d'identité professionnelle s'établit dans l'esprit spécifique d'entreprise qui permet une « assimilation à un ensemble complexe où les relations interpersonnelles se dissolvent dans un grand enchaînement pyramidal de responsables »¹⁰⁷. Il n'y a donc pas d'identité professionnelle sans rapport de force et de pouvoir au vu de la considération, de la reconnaissance et de la représentation qu'éprouvent les collègues sur telle ou telle profession.

L'identité professionnelle se gagne dans la synthèse entre les aspirations individuelles de l'acteur, son propre parcours biographique, ses diplômes, son expérience, entre la façon dont il se distingue d'autrui de part sa fonction et la place hiérarchique qu'occupe cette fonction dans l'entreprise, et entre la manière dont autrui caractérise la profession. R. SAINSAULIEU parle « d'interdépendance possible entre le monde des identités collectives observables dans les rapports sociaux et celui des identités individuelles qui effleurent dans l'univers des relations

¹⁰⁶ SAINSAULIEU (R), *L'identité au travail*, Presses de sciences politiques, 1998, page 333.

¹⁰⁷ SAINSAULIEU (R), *Ibid*, page 337.

interpersonnelles »¹⁰⁸. Donc l'identité professionnelle fait la synthèse de trois dimensions :

- La façon dont l'acteur vit son travail, l'investit, lui donne sens, ce que C. DUBAR nomme le « monde vécu du travail ».
- « La trajectoire socioprofessionnelle et notamment les mouvements d'emploi » de l'acteur ou du groupe d'acteurs.
- « Le rapport entre des salariés à la fonction et spécialement la manière dont ils ont appris le travail qu'ils font ou celui qu'ils vont faire ».¹⁰⁹

Il y a toujours dans l'identité professionnelle la manière dont l'acteur se perçoit et analyse son travail et la façon dont il est perçu comme exécutant un emploi stable sujet à échange de salaire contre l'effort fourni. Cette forme d'identité pour soi et d'identité attribuée contribue à l'élaboration d'un métier avec ses régularités, ses incidences, ses caractéristiques propres et le sens commun ou spécialisé qui le définit.

L'identité professionnelle est certes partagée par le salarié en son endroit mais surtout elle préfigure à une identité collective qui se cristallise au moins sur le métier commun ou le lieu d'exercice commun. L'éducateur spécialisé dans un Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile peut par exemple rechercher avant tout une pratique éducative spécialisée, il attendra de son poste de travail des tâches spécifiques à sa fonction et revendiquera auprès de son employeur qu'il ait été embauché en raison de sa formation ; un autre éducateur niera en partie sa formation initiale pour se centrer avant tout sur la spécificité des CADA, la difficulté d'exercice étant la même qu'on soit éducateur, assistant de service social ou animateur, et l'important étant de remplir les fonctions ministérielles du CADA. Dans les deux cas, l'acteur légitime sa position identitaire parce qu'il est reconnu en tant que tel et parce que son choix identitaire est corroboré par le groupe auquel il se réfère. Il est difficile d'imaginer une identité professionnelle qui ne se construise que sur le propre imaginaire de l'acteur, cette identité est nécessairement collective et représentée comme telle. L'identité collective d'après LIPIANSKY est subjectivement vécue et perçue par les membres du groupe comme objective et réaliste, elle résulte de la conscience d'appartenance des membres du groupe, elle s'oppose aux autres groupes, et elle recouvre un ensemble de représentations où s'opposent traits négatifs et traits positifs. Parler d'identité professionnelle c'est « reconnaître aux champs des activités professionnelles la capacité de se construire des *identités spécifiques à des groupes* ».¹¹⁰ DUBAR poursuit : « pour qu'une identité de métier existe et se reproduise, il faut qu'un groupe professionnel existe dans la société non pas comme un simple témoin d'un autre âge mais comme acteur d'un système d'actions concrètes se construisant constamment ».¹¹¹

¹⁰⁸ SAINSAULIEU (R), *L'identité au travail*, Presses de sciences politiques, 1998, pages 302-303.

¹⁰⁹ DUBAR (C), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1999, page 203.

¹¹⁰ BLIN (JF), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris, 1997, page 183.

¹¹¹ DUBAR (C), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1999, page 226.

On aura compris qu'une identité professionnelle se construit de la manière suivante :

- En référence à un groupe qui partage des aspirations, des tâches communes et un savoir commun.
- Du fait d'un ensemble d'interactions sur un lieu de travail, dans une formation ou lors de rencontres inter-groupe.
- En fonction de l'environnement et de l'organisation de cet environnement.
- Dans un contexte professionnel qui mobilise telle conduite identitaire plutôt que telle autre.

La question des savoirs professionnels est déterminante dans la construction des identités professionnelles. Les savoirs sont de plusieurs ordres. Ils sont techniques, seulement réservés au monde des initiés, ils peuvent être pragmatiques c'est-à-dire s'acquérant par l'expérience, ils peuvent être professionnels au sens qu'ils impliquent une articulation entre savoirs pratiques et savoirs techniques, ils peuvent être théoriques et enfin ils peuvent être institutionnels c'est-à-dire faisant écho à une certaine intelligence de l'organisation et de ses lieux de distribution du pouvoir. C'est pourquoi DUBAR parle de négociation et de système de transaction pour comprendre l'identité. En tous les cas, ce qui est sûr, c'est que l'identité doit être comprise comme une dynamique ou encore un « processus contextualisé dans l'interaction et non comme une forme stable et univoque signifiant l'appartenance de l'acteur à une organisation ». ¹¹²

De même la question des langages professionnels structure l'appartenance ou le partage d'une identité professionnelle. Ces technoclectes si l'on peut dire constituent le socle commun de cette identité et avant tout dans le système de représentations sociales qu'ils véhiculent. Ces « représentations sociales sont élaborées dans l'action et la communication professionnelle (interagir et interréagir) et sont spécifiées par des contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles ». ¹¹³

La langue professionnelle devient une structure médiatrice de la subjectivité de l'acteur, de l'ensemble des connaissances et des différents savoirs qui fondent sa professionnalité ainsi que de la tâche à traiter, et du monde de référence propre au groupe professionnel. « C'est dans l'exercice langagier que l'être humain se constitue en individu pensant, capable d'éprouver sa propre cohérence et son identité. Si l'univers de la parole est celui de la subjectivité, ce n'est pas parce que le langage traduirait une subjectivité déjà là, mais parce qu'il la constitue réellement ». ¹¹⁴ Autrement dit, le discours permet à l'individu de se constituer en un être professionnel reconnu comme tel parce que partageant et élaborant un marquage spécifique qui assigne son identité professionnelle. L'identité professionnelle se définit donc comme une identité relationnelle structurée par du langage où « l'accès

¹¹² BLIN (JF), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris, 1997, page 187.

¹¹³ BLIN (JF), *Ibid*, page 80.

¹¹⁴ GLADY (M), « répétition et décalage, le travail identitaire du langage » in *Education permanente*, N° 128/1996-3, page 80.

à un langage technique commun constitue en effet l'acquis essentiel de ces pratiques de formation permettant de comprendre les gens avec qui on travaille et de partager un ensemble de valeurs avec eux ».¹¹⁵

Pour finir cette présentation synthétique sur l'identité professionnelle, on retiendra les éléments suivants empruntés à C. DUBAR et P. TREPIER :

- Il n'y a pas de définition définitive du groupe professionnel. La profession n'est pas un groupe unifié et précis mais un ensemble de segments professionnels plus ou moins identifiables. Ainsi les travaux de DUBAR montrent l'aléatoire de la notion de profession, la multitude des conceptions qui ont tenté de la définir, et naturellement si l'éducation spécialisée peut correspondre à telle ou telle acception de la profession, elle peut aussi s'en écarter chez tel ou tel auteur. DUBAR contourne le problème en disant qu'il y a autant d'auteurs que de conceptions de la profession, et qu'il est préférable d'un point de vue épistémologique d'envisager le problème des métiers autour de la notion d'identités partagées plutôt que de celle de profession.
- Il n'y a « pas de profession établie mais des *processus de structuration et de déstructuration professionnelle dont les rythmes historiques, les formes culturelles et juridiques, les configurations politiques sont très variables* ». ¹¹⁶
- Il n'y a « pas de profession objective mais des *relations dynamiques entre des institutions ou des organisations de formation, de gestion, de travail, et des trajectoires, cheminement et biographies individuels au sein desquels se construisent (et se détruisent) des identités professionnelles, tout autant sociales que personnelles* ». ¹¹⁷

2) Langue et identité professionnelle : le monde des technocrates

Je viens d'esquisser l'hypothèse par laquelle une identité professionnelle se structure autour de discours particuliers, de dialectes spécifiques ou plutôt de technocrates au sens des variétés de langue propres à un groupe professionnel. Ce que recouvre cette notion, c'est non seulement la manière dont les initiés communiquent à l'intérieur de l'organisation de travail, mais aussi la manière dont ils formalisent leur travail et la manière dont ils communiquent à l'extérieur. Ces opérations complémentaires n'impliquent pas les mêmes exigences : la première nécessite un ensemble de savoirs théoriques ou pratiques intériorisés par l'acteur s'exécutant de manière quasi automatique autour de l'objet de travail, la seconde nécessite que l'acteur se pose la question du contenu et du sens de son travail. Il y aurait donc un technocrate automatique, intériorisé qui exclurait les non initiés et un autre, plus intellectuel, difficile qui tente de rationaliser une pratique professionnelle exécutée sur le lieu de travail in vivo. A ce titre, C. TEIGER fait remarquer l'activité langagière du travail s'exécute sur un mode quasi naturel, mais dans un « contexte non naturel, au sens où la situation de travail est socialement construite et comporte des contraintes

¹¹⁵ DUBAR (C), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1999, page 233.

¹¹⁶ DUBAR (C), TRIPIER (P), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, page 248.

¹¹⁷ DUBAR (C), TRIPIER (P), *Ibid*, 1998, page 249.

inhabituelles qui empêchent la réalisation *naturelle* des activités de parole en particulier »¹¹⁸

➤ **La langue orale sur le lieu de travail**

Le langage sur le lieu de travail pose la problématique du dire et du faire. Je dis bien problématique puisque nombreux linguistes le confirment « les locuteurs éprouvent souvent le sentiment que le verbal reste en deçà de ce qu'ils voudraient dire, qu'ils ne réussissent pas à communiquer à autrui la singularité de leurs expériences de travail ». ¹¹⁹ Il y a manifestement un écart entre le travail réel, le travail prescrit par les fiches de poste et les règles de travail, ce que l'acteur est capable de dire de son travail et ce qui s'échange réellement au cours de la tâche de travail.

Les communications de travail empruntent essentiellement deux voies : l'écrit et l'oral. A l'intérieur de ces deux médias se profilent une multiplicité de formes et de raisons à la communication. Prenons par exemple l'oralité : les ouvriers vont échanger entre eux de différentes manières selon qu'ils seront occupés à se transmettre des informations professionnelles ou à se plaindre des conditions de travail au moment de la pause ; de même les discours seront différents auprès de leur chef de service ou en situation d'analyse du problème posé par le travail. Bref la variation des langues et des discours n'échappe en aucun cas à la sphère de l'activité professionnelle en dépit de la communauté et du sentiment d'appartenance créé par le lieu de travail, les formations ou les tâches similaires aux acteurs, d'autant, on l'a vu plus haut, que l'identité professionnelle se fonde dans une subtile synthèse entre les aspirations personnelles et celles produites par la profession. Il y a donc en chacun des locuteurs quelque chose de ce que l'activité professionnelle a déteint sur les discours et de ce qu'ils amènent de leurs vies extérieures sur le lieu de travail.

Dans un premier temps, on s'attardera sur les communications orales du travail. On pourra retenir le principe de M. LACOSTE par lequel « les communications de travail contribuent à la confrontation des expériences, à la constitution et à l'évolution du savoir, à l'élaboration et à la circulation des normes, à la négociation des territoires d'intervention de chacun bref *aux conditions d'effectuation du travail réel* ». ¹²⁰ Les échanges fondent au travail les modalités de l'action, ils structurent le monde des références qui organisent la tâche, ils instituent les rapports énonciatifs entre les acteurs et ils permettent la confrontation des savoirs et des expériences.

On pourrait pousser la réflexion jusqu'à affirmer que c'est le langage qui structure le travail et non le contraire. Le propos est évidemment exagéré. Ceci dit, J. BOUTET relève un paradoxe. L'organisation taylorienne du travail a toujours condamné la parole au travail l'accusant de perte de temps, de distraction et de déconcentration sur l'acte à accomplir. Or, la communication au travail rend compte d'une « aptitude

¹¹⁸ TEIGER (C), « Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelle », in *Paroles au travail*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 45.

¹¹⁹ BOUTET (J), « Le travail et son dire » in *Paroles au travail*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 261.

¹²⁰ LACOSTE (M), citée par C. GRUSEN MEYER et A. TROGNON, « L'analyse interprétative des échanges verbaux en situation de travail coopératif » in *Dire et faire au travail*, Connexions, N° 65 -1995/1.

à discuter, débattre, trouver des solutions et résoudre des problèmes par la parole ». ¹²¹ Le discours devient « facteur de productivité », l'entreprise aujourd'hui et notamment le développement des services voient le « passage d'activités centrées sur le corps physique vers des activités de contrôle, de communication, de relation, de délibération. On travaille de moins en moins avec de la matière, sur des pièces à usiner, mais on travaille de plus en plus sur des représentations symboliques et sémiotiques de ces objets. » ¹²² La matière première du travail devient essentiellement du langage et du symbole, ce qui est particulièrement vrai pour les éducateurs. M. LACOSTE est convaincue que la communication est indispensable au travail : elle permet la répartition des activités, la division du travail, la transmission d'informations, elle facilite la coordination, elle est le support à l'évaluation du travail fourni etc ... ¹²³ « Faire place à la *parole comme travail*, écrit M. LACOSTE, c'était reconnaître que l'activité verbale, loin d'être annexe et superflue, peut constituer en elle-même l'essentiel de la tâche ». ¹²⁴ Elle est d'autant plus essentielle chez l'éducateur que l'éducation passe avant tout par la transmission de symboles et l'acquisition de systèmes de référence nouveaux.

Parler n'est plus contreproductif du coup ! Toute la question est de savoir ce qu'est une communication à usage professionnel, au contraire d'une communication sur le temps de travail mais perçue comme une récréation ou une pause. Pour le sociolinguiste peu importe finalement. Même si les niveaux de discours sont importants dans l'analyse du matériel linguistique, ce qui importe véritablement c'est globalement la parole qui s'exécute dans le champ professionnel. L'activité langagière au travail se caractérise par sa diversité, comme d'ailleurs toutes formes d'activité langagière quelle qu'elle soit.

L'analyse sociolinguistique doit en effet permettre de faire émerger les différents registres de langage sur le terrain professionnel. Il y aurait des communications de type fonctionnel c'est-à-dire qui permettent la réalisation de la tâche, la régulent et la structurent, et d'autres dites non fonctionnelles assimilées à des discussions ou des communications non productives. Ces dernières intéressent le domaine de l'analyse des conversations. A priori anodins, souvent condamnés par la hiérarchie comme facteurs de distraction et de perte de temps, les échanges au travail assurent une réelle cohérence entre les membres du groupe de l'entreprise. On va parler de son week-end, des relations qu'on entretient avec sa hiérarchie, en tous les cas, à chaque fois on inscrit cette parole dans le système spécifique du lieu de travail où les gens sont regroupés par une entreprise, un souci de carrière et donc où se jouent des rapports de force et de pouvoir particuliers. Si parler peut être interprété comme une perte de temps, c'est aussi résister à cette interprétation ou rendre la tâche plus agréable à accomplir. La parole, les interactions qui accompagnent l'acte de parole, les signes non verbaux contribuent donc pour certains à la finalité du travail de façon

¹²¹ BOUTET (J), « Le travail devient-il intellectuel ? » in *travailler*, N° 6, 2001.

¹²² BOUTET (J), *ibid.*

¹²³ LACOSTE (M), « Peut-on travailler sans communiquer ? » in *Langage et travail, Communication, cognition, action*, sous la direction d'A. BROZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001.

¹²⁴ LACOSTE (M), « Parole, action, situation » in *Paroles au travail*, sous la direction de J. BOUTET, L'Harmattan, Paris, 1995, page 23.

stratégique, permettant ainsi la répartition des pouvoirs, les finalités particulières des acteurs dans l'entreprise, et faisant émerger l'esprit particulier dans lequel s'exerce la tâche. D'autres au contraire s'opposent totalement aux prises de paroles sur le lieu de travail, elles créent des zones de distraction et de temps libre, même si, personne n'est dupe qu'elles jouent un rôle non négligeable de facilitation dans l'exécution de la tâche et la coexistence des acteurs dans un même lieu. En ce sens, les communications non fonctionnelles participent au climat d'entreprise et impriment des conduites identitaires suivant la spécificité de l'entreprise et les membres qui l'incarnent. Un lieu où les gens ont en apparence plaisir à travailler induira des conversations différentes d'un lieu où se jouent des tensions et des remaniements de personnels, tant dans la forme, les contenus eux-mêmes que les enjeux sous-jacents à la prise de paroles. « Le langage est partie prenante dans la structuration des identités professionnelles, dans l'établissement et le maintien de communautés de travail, dans la vie des *mondes sociaux* de l'entreprise, écrit Michelle LACOSTE. Les identités se marquent et se démarquent par les modes d'interaction, les formes discursives, les termes de l'adresse ». ¹²⁵

La communication devient alors essentielle dans le travail. Elle est le moteur autour duquel se structure l'activité de travail. Alors qu'on a pensé la communication comme un parasite, elle dépasse sa fonction de coopération et de coordination entre les acteurs, elle ne sert plus seulement l'activité, elle devient l'action elle-même. Cela est d'autant plus vrai avec l'avènement du secteur tertiaire dans l'activité économique française. Le secteur social corrobore particulièrement cet argument puisque « qu'il s'agit d'interroger, d'expliquer, de dire et de contredire, de donner des instructions, de rapporter des faits, de raconter des événements, les conduites verbales sont partout présentes dans le quotidien des entreprises ». ¹²⁶ L'acte de langage constitue l'acte professionnel en lui-même, il est au cœur de l'interaction entre l'utilisateur du service et le travailleur social, il permet la réalisation du service, générant en même temps des enjeux de pouvoir, des conduites identitaires et des stratégies particulières. Quand LEMAY caractérise l'éducateur spécialisé comme un « technicien de la relation », il parle bien entendu de sa capacité à instrumentaliser les discours, à donner du sens au langage, à rentrer en contact avec l'autre et à résoudre les difficultés de sa clientèle essentiellement par le filtre de la parole. « Le langage est non seulement constitutif, partie intégrante, matière première de nombre d'activités : c'est avec du langage qu'il se fait ». ¹²⁷

Le langage au travail transmet de l'histoire, du sens, de l'interaction et de la matière. Matière parce qu'il constitue le terreau immédiatement accessible de l'activité de travail. « Les hommes sont de moins en moins au contact de la matière ou des objets, et de plus en plus au contact de leurs représentations symboliques : écrits, oraux,

¹²⁵ LACOSTE (M), « Peut-on travailler sans communiquer ? » in *Langage et travail, communication, cognition, action*, sous la direction de A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001, page 48.

¹²⁶ LACOSTE (M), *ibid*, pages 39-40.

¹²⁷ BORZEIX (A), « La travail et sa sociologie à l'épreuve du langage » in *Langage et travail, communication, cognition, action*, sous la direction de A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001, page 63.

iconiques, graphiques, chiffres ».¹²⁸ L'activité langagière transmet un univers sémiotique significatif de la matière première du travail. La réalité de la tâche est transportée par le langage beaucoup plus qu'elle n'est réelle, autrement dit sa réalité devient intelligible parce que du langage la traverse, lui donne sens, la structure. Du coup, les lieux de travail recréent du langage autant qu'ils transforment la matière. Chaque service, chaque bureau, chaque métier a ses mots, ses technoclectes, ou encore ses propres façons de désigner les collègues et l'activité de travail. En même temps que l'action recompose les matières, les mots suivent leur évolution dans un interminable processus de renomination.

Ce processus est parfois appelé « argot de métier ». Parce que la langue vernaculaire n'est pas suffisante pour dire la matière, pour qualifier et décrire l'action, les techniciens s'entourent en plus de leur savoir-faire, de vocables spécifiques à l'activité, de tournures discursives propres qui permettent, certes une précision dans la transmission d'informations, mais aussi de faire corps autour d'un langage commun. Ainsi leur langue devient une langue d'initiés que la formation et l'apprentissage peuvent rendre accessible. Le professionnalisme est bien sûr une affaire de savoir-faire mais plus encore d'idiomes spécifiques. La langue que je parle me permet d'être reconnu par les initiés et de rejeter celui qui ne la partage pas. Elle porte les secrets du métier, ses ficelles, ses mystères, elle colore les relations humaines, elle joue avec la norme, celle des prescripteurs et celle des ouvriers, celle des ordonnateurs et celle des exécutants. Le processus de refabrication du langage fonctionne au travail comme un argot du fait d'une incessante créativité dans les néologismes et les tournures morphosyntaxiques. Elle existe à tous les niveaux de l'entreprise : d'abord, quand il y a une relation de service ou marchande, dans le langage tenu entre le client et le professionnel, ensuite auprès des directions ou des organismes de formation où est prescrit une certaine terminologie et enfin auprès des salariés eux-mêmes. Il y a donc des technoclectes officiels, prescrits, qui sont portés comme des indicateurs du travail accompli, et d'autres plus souterrains, endogènes qui appartiennent au micro-univers du salarié avec sa machine ou son collègue et qui rendent compte de cet impossible à dire son travail, à le formaliser dans sa singularité et sa spécificité. « Monde de la conception et monde de l'exécution font ainsi coexister des dénominations distinctes d'un même objet ou d'une même activité : ils s'en trouvent, en conséquence, modifiés par le processus de renomination »¹²⁹ écrit justement J. BOUTET. Elle poursuit plus loin : « ces mots, ces expressions, ces façons officieuses de parler, construites au sein des collectifs de travail, font l'objet d'un attachement, voire d'une fierté, de la part des ouvriers qui les emploient ; ils font rire, ils sont l'occasion de se retrouver ensemble, d'éprouver la force du collectif et de l'expérience partagée ».¹³⁰ C'est une autre manière de dire que le langage codé et décodé par les seuls initiés de l'entreprise contribue au sentiment d'appartenance et de partage d'une identité commune. En ce sens, on vérifie qu'au travail ou ailleurs, « c'est dans l'exercice langagier que l'être humain se constitue en

¹²⁸ BOUTET (J), GARDIN (B), « Une linguistique du travail » *Langage et travail, communication, cognition, action*, sous la direction de A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001, page 104.

¹²⁹ BOUTET (J), « Les mots du travail » in *Langage et travail, communication, cognition, action*, sous la direction de A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001, page 193.

¹³⁰ Ibid, page 201.

individu pensant, capable d'éprouver sa propre cohérence et son identité. Si l'univers de la parole est celui de la subjectivité, ce n'est pas parce que le langage traduirait une subjectivité déjà-là, mais parce qu'il la constitue réellement ».¹³¹ L'identité au travail se structure dans l'identification à un langage commun et dans l'expérimentation de ce langage avec son pair ou son collègue.

Justement le langage au travail dépasse le cadre du technolecte ou du mot isolé. Il réfère plus largement à la notion de discours au sens d'une « activité rapportée à un genre, comme institution discursive ».¹³² Or, les linguistes du travail font tous le constat d'une difficulté énorme qu'éprouvent les gens à rapporter ces discours, à les organiser et à mettre en mots leurs expériences professionnelles. « Les *c'est difficile à dire, faudrait venir voir, je peux pas vous expliquer, c'est compliqué* reviennent comme un leitmotiv dans les propos de toutes les personnes à qui l'on propose de parler de leur travail »¹³³ constate J. BOUTET. Moi-même j'ai expérimenté ces difficultés lorsque j'exerçais comme formateur à l'IRTS de Bretagne où je travaillais avec les étudiants à la formalisation de leur pratique. Dans cette activité particulière, le langage devient insuffisant pour dire le singulier de chaque expérience de travail. Même si le professionnel crée du jargon professionnel, enrichit le langage de néologismes, la matière verbale apparaît toujours à un moment donné insatisfaisante pour dire l'invisible du travail, les microsituations propres à la fonction, les interactions que génère le poste ou encore les savoirs pluriels à l'œuvre dans l'exercice de la profession. Travailler va au-delà d'une action de l'homme sur la matière, il s'entoure d'aspects multiples que toute langue est incapable de représenter dans sa réalité propre. Et pourtant c'est dans cette tâche que je lance ma thèse, cette tâche impossible diront certains, sûr en tous les cas que je travaillerai autant sur les matériaux langagiers que m'offriront mes indicateurs que la matière non verbale, ce que le langage n'arrive pas dire de leurs pratiques professionnelles. Nous touchons là sans doute à l'une des limites de la linguistique à savoir l'illusion que le langage dit tout du monde, qu'il est le média essentiel à la connaissance du monde et qu'autour de la langue seule se structure l'identité. L'analyse linguistique est au contraire une entrée possible mais certainement incomplète pour une meilleure connaissance des identités au travail.

Les chercheurs ont énoncé plusieurs hypothèses relatives aux difficultés du travailleur à parler de son travail. L'insuffisance de la matière langagière fait partie des explications les plus répandues. La traditionnelle opposition entre le travail prescrit et le travail réel rend compte de cette insuffisance. D'un côté, il y a la tâche de travail telle qu'elle est définie et organisée par les concepteurs, les formateurs et les cadres ; de l'autre il y a l'accomplissement effectif de cette tâche dans la singularité de celui qui agit, et des aléas liés au contexte d'exercice. Ainsi, autant dire qu'il y aura une marge entre le langage de la prescription, de l'ordonnancement, de la normalisation de la tâche, et le langage de représentation de la vie vécue par le

¹³¹ GLADY (M), « Répétition et décalage, le travail identitaire du langage » in *Education permanente*, N° 128/1996-3, page 80.

¹³² GALATANU (O), « Analyse du discours et approche des identités » in *Education permanente*, N° 128/1996-3, page 47.

¹³³ BOUTET (J), « Le travail et son dire » in *Paroles au travail*, Editions l'Harmattan, Paris, 1995, page 260.

sujet pendant et après l'exercice professionnel. Ce que je dis dans l'instant de mon travail sera évidemment différent de ce que j'en dirai dans un autre contexte et ce en fonction de ce que j'en aurai retenu, de l'interlocuteur, et du sens que je souhaite donner à ma profession. Faut-il par ailleurs mettre en cause l'accès plus ou moins inégal d'un travailleur à l'autre à la matière linguistique et au champ énonciatif du travail ainsi qu'à une parole légitime au travail ? La réponse à la question ferait pencher vers une thèse proche de celle de BOURDIEU qui défendrait l'idée par laquelle la capacité à mettre en mots son travail s'origine dans l'accès du professionnel au champ légitime de l'énonciation professionnelle. Il est vrai que le travail prescrit fait preuve d'une plus large représentation symbolique et d'une meilleure légitimité sous la forme de règlements, de notices, de procédures, de schémas, tandis que le travail réel lui, reste confiné dans l'entre-deux des salariés, il se publicise moins, il ne fait que s'accomplir limitant ainsi son accès à autrui. Le travail réel est le lieu d'une multiplicité de savoirs, savoir-faire et savoir-être incorporés dans un tout difficilement déchiffrable ; il ne permet pas une analyse immédiate de ces différents savoirs et cultive le secret de ce qui ne doit pas se dire à l'extérieur de l'équipe en réponse sans doute à la toute-puissance du travail codé et prescrit. Verbaliser son travail suppose une posture réflexive *particulière* sur l'action, les savoirs engagés, la conscientisation des techniques à l'œuvre, posture qui n'est pas toujours évidente sur certains terrains professionnels, voire qui est proscrite par les travailleurs eux-mêmes la réservant aux cadres ou aux concepteurs. Ainsi, on constate par exemple chez les éducateurs des attitudes défensives qui opposent le tout pragmatique au tout réflexif, mettant à dos ceux du terrain, c'est-à-dire ceux qui font, ceux qui se fatiguent, qui se confrontent aux réalités sociales, et ceux du haut, c'est-à-dire ceux qui réfléchissent, qui théorisent sur la réalité mais n'en ont qu'une vision intellectuelle. Comme le note M. SANTOIRE assistante sociale de formation à propos de la dimension langagière des pratiques sociales « il y a *ce que l'on dit* et il y a *ce que l'on a fait* ». ¹³⁴ Cette thèse mettra de fait en évidence ce cloisonnement plus ou moins important entre le monde des praticiens et le monde de la théorie, l'un comme l'autre servant de toutes façons le travail social.

➤ La langue écrite au travail

L'écrit professionnel, et nous en finirons là avec cet aperçu théorique du langage au travail, constitue un lieu important des comportements sociolinguistiques au travail. A l'instar de la parole professionnelle, le texte professionnel emprunte des formes multiples tant dans sa forme (tableau, note de transmission, graphique etc.), son contenu (note de service, information etc.) que la manière dont est élaboré l'écrit (morphosyntaxe, vocabulaires employés). Entendons simplement par écrit de travail « un ensemble de documents émanant d'une entreprise, plus largement de toute organisation productive publique ou privée ». ¹³⁵ Les modalités spécifiques de chaque écrit représentent une véritable rhétorique d'utilisation. Le support utilisé poursuit

¹³⁴ SANTOIRE (M), *L'enquête sociale à la protection judiciaire de la jeunesse et sa trace écrite : le rapport adressé au juge des enfants*, Forum, N°96, 2001, page 12.

¹³⁵ FRAENKEL (B), « La résistible ascension de l'écrit au travail » in *Langage et travail, communication, cognition, action*, sous la direction de A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001, page 113.

des fins diverses en fonction de l'usage qui lui est assigné. La couleur de papier, la taille, la forme du document font état d'un marquage significatif de l'importance et de la fonction que le locuteur veut donner à son acte. D'ailleurs ces différents marquages du support prennent place dans un système social hiérarchisé à l'intérieur duquel les différents écrits occupent des positions plus ou moins légitimes ou plus ou moins hautes.

La question est de savoir ce que disent les écrits professionnels d'un travail, autrement dit s'il y a un intérêt à s'intéresser aux écrits pour décrire les variations discursives propres à un corps professionnel. Si la plupart des écrits professionnels sont monotones, puisent dans des vocabulaires conventionnels ou extrêmement techniques, s'ils objectivent fortement les informations au détriment de l'émotion du locuteur, « ces écrits ont en commun d'imposer à leurs rédacteurs certaines opérations de réflexion sur la pratique d'un métier, certaines mises en formes d'énoncés qui, par le pouvoir de l'inscrit, deviennent une référence »¹³⁶ car, continue S. PENE, « mettre à plat une procédure de gestion, la schématiser, la commenter, rédiger un guide d'utilisation ne sont pas des opérations de routine. Il faut se remémorer une succession, la justifier par des explications informatiques et comptables, par la représentation de chaque étape en relation avec la totalité de la procédure. Evidemment, ce travail cognitif peut devenir inapparent dans un écrit dont le style ennuie. » Donc, force est de constater que l'écrit professionnel peut constituer un support significatif à la mise en mots d'une pratique professionnelle et par conséquent à l'émergence des vocables professionnels.

Ceci dit, l'écriture professionnelle implique de nouvelles normes discursives liées au support scriptural lui-même par opposition au support verbal. Souvent l'écrit tente de faire oublier son rédacteur. Il recherche une parole froide, objective, centrée sur l'objet professionnel et non son auteur. A contrario d'une parole orale sur le lieu de travail ou d'une mise en mots de l'activité professionnelle où le locuteur hésite, se perd dans les détails, la communication écrite au travail privilégie l'efficacité, au point qu'elle peut paraître complètement rigidifiée dans une norme d'écriture automatisée et désincarnée. Le problème du linguiste, ou plutôt du sociolinguiste, est d'extraire de ces textes le vivant de la parole, l'inscription du sujet parlant dans la transmission d'informations. Car, combien même un écrit professionnel tente de mettre à distance l'auteur de l'objet de communication, il est souvent vecteur de stratégies particulières pour son auteur au cœur de l'entreprise, qui, pour X raisons, va préférer la forme écrite au face à face direct. Par ailleurs, l'écrit professionnel ne peut s'envisager indépendamment des savoir-faire techniques, des prescriptions de travail qui le sous-tendent et des personnes qui mettent en œuvre ces savoirs. L'écrit « sert de reflet à l'activité. Il accompagne une extraction des savoirs pratiques et assure leur inscription sous forme de procédures ».¹³⁷

¹³⁶ PENE (S), « Analyse de postes, bilans d'entretien, écriture de procédures, un *prêt-à-écrire* pour inscrire l'activité » in *Ecriture, travail, formation*, Education permanente, N°120/1994-3, page 40.

¹³⁷ PENE (S), « Traces de mains sur les écrits gris » in *Paroles au travail*, Editions l'Harmattan, Paris, 1995, page 121.

En éducation spécialisée, l'écrit revêt sa forme la plus importante dans les notes de situation ou note de synthèse. Ces documents éminemment importants parce qu'en direction des autorités qui ont décidé la prise en charge de la personne en institution spécialisée, constituent des sortes de rituels institutionnels. A la fois lieux de méfiance et lieux de fascination, les fameux rapports de situation cristallisent autour d'eux des peurs diverses, notamment celles de ne pas avoir le temps de le terminer ou de passer sous le crible du chef de service ou du psychologue, ils renvoient le professionnel à ce qu'il redoute c'est-à-dire la référence au savoir théorique et le marquage de sa pratique quotidienne dans un document fixe et atemporel. D'autres écrits sont repérables dans les institutions spécialisées, ce sont les cahiers de liaison. Ces derniers sont envisagés par les éducateurs avec beaucoup plus de détachement. Ils sont le reflet de la vie quotidienne, l'éducateur rapporte les événements importants de la journée qu'il souhaite communiquer à ses collègues et en même temps il se décharge des tensions qu'il a pu rencontrer au cours de son service. La parole est a priori plus libre, moins réfléchie, même si nul ne se leurre que derrière les informations de la journée se jouent des stratégies de pouvoir entre les membres de l'équipe tout à fait remarquables. D'une manière générale, le rapport parfois tendu de l'éducateur à l'écrit s'explique selon P. DELCAMBE de plusieurs manières : « On pense couramment que ce métier étant relationnel et impliquant, il est difficile de prendre du recul et de trouver une posture distanciée qui permette de parler de soi au travail. Mais une autre difficulté vient du langage lui-même : la difficulté à dire n'est pas toute du côté du locuteur. A la difficulté commune d'emprunter les discours disponibles pour exposer une activité qui est toujours en partie inédite s'ajoute l'obligation à parler dans le langage ordinaire : le manque de *langage clinique* laisse l'éducateur sans assurances dans la confrontation avec d'autres membres de l'équipe, tels que les psys. Enfin une autre difficulté est liée au caractère collectif du travail : l'expérience du travail consiste non en une exécution de tâches, mais en une adaptation aux conditions particulières de la situation, au besoin en *trichant* par rapport aux règles que prescrit l'organisation »¹³⁸. Toutes ces hypothèses disent en tous les cas quelque chose du positionnement des éducateurs par rapport à l'écrit, positionnement significatif d'une posture identitaire particulière.

L'écrit au travail occupe un statut paradoxal et contradictoire : pour les uns, il est le signe d'une émancipation sociale. Signer tel rapport, participer à telle note de synthèse c'est pour le professionnel un gage de reconnaissance sociale et de légitimation de ses capacités professionnelles. Pour les autres l'écrit revêt un caractère répressif. Laisser une trace de son activité professionnelle est vécu comme un contrôle individuel. Quelle que soit la manière dont le professionnel envisage l'écrit, il est révélateur d'un ensemble de rapports de force autour des quels se joue la crédibilité du professionnel et des savoirs faire qui le constituent. En ce sens l'écrit professionnel tient une place non négligeable dans les stratégies identitaires des travailleurs. Pour les éducateurs en particulier, B. FRAENKE fait référence à

¹³⁸ DELCAMBE (P), « Des écrits professionnels à l'écriture d'établissement » in *Forum*, N° 68, Juin 1994, 3-10, page 7.

« l'importance des traditions scripturaires dans ce secteur, l'héritage de *genres d'écrits* constitutifs d'une culture professionnelle ». ¹³⁹

3) Education spécialisée et langue au travail :

On aura compris à travers cette brève présentation théorique toute la pertinence de l'entrée linguistique pour observer les conduites identitaires d'une profession. Cette entrée vise à répondre à la même question que celle d'Anni BORZEIX dans son article « Le travail et sa sociologie à l'épreuve du langage » à savoir quels sont les effets de connaissance du monde du travail dont le langage est porteur.

Notre préoccupation va au-delà la connaissance de la sphère professionnelle à travers le langage, il s'agit de comprendre les conduites identitaires au travail qui se construisent dans la production verbale. Les psychologues du travail, rapporte JF BLIN étudient le « système de représentations et de traitement qui constituent une intériorisation des domaines de auxquels le sujet a été confronté et dans lesquels il a développé son action ». ¹⁴⁰ Ainsi le sujet structure son activité professionnelle en lien avec son groupe de travail autour d'un référentiel commun, c'est-à-dire un langage spécifique que seule la situation de travail peut rendre signifiant. Ce langage commun, continue BLIN, constitue un « schéma de références partagées guidant la connaissance et l'action de ses membres ». Dans cette perspective, nous pensons ainsi le langage comme le vecteur principal de représentations d'ordre professionnel, la représentation étant entendue comme une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Les représentations sociales au travail portent sur des objets utiles à l'exécution de la tâche, sur le cadre d'intervention et l'organisation de l'entreprise et la manière dont les acteurs envisagent leur idéal professionnel et leur soi professionnel. En ce sens, les représentations concourent à la construction d'un savoir professionnel distinct du sens commun, à la communication entre les professionnels et à l'élaboration de leurs identités professionnelles. Le contexte de travail produit donc des représentations collectives qui donnent lieu à des communications spécifiques autour de l'objet de travail et des manières de se comporter et de penser. De plus, ces représentations produites sur le lieu de travail servent aussi de marquages, elles sont prises par autrui comme des marques de reconnaissance de la profession. Le langage fonctionne comme un signe d'existence, provoquant parfois chez autrui ou de l'admiration (« tu en connais des choses dis donc ! ») ou du mépris (« je n'ai pas ton savoir »), ou du rejet (« je ne parle pas comme toi car je n'ai pas la même formation »), en tous les cas, le langage professionnel est perçu par les personnes extérieures à la profession comme la première manifestation d'une spécificité.

Pour l'éducateur spécialisé, s'il y a une identité professionnelle particulière, des langages professionnels qui composent cette identité, reste à lutter contre le constat

¹³⁹ FRAENKEL (B), « La résistible ascension de l'écrit au travail » in *Langage et travail, communication, cognition, action*, sous la direction de A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Editions, Paris, 2001, page 133.

¹⁴⁰ BLIN (JF), *Représentations pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, 1997.

quasi inhérent au métier à savoir si l'action de l'éducateur se fonde « sur sa propre *personnalité* et non sur ses capacités techniques ou ses connaissances en matière d'interaction ». ¹⁴¹ La difficulté à exister comme une profession légitime, noble et crédible a sans doute des répercussions visibles dans les langages propres à l'éducateur. Je fais l'hypothèse que les éducateurs en l'absence de référentiels de métier sérieux, ont construit leur jargon à partir des autres, cherchant ainsi dans des emprunts successifs aux discours de la psychanalyse, de la psychologie sociale, de la sociologie etc ... à se garantir d'une spécialisation qu'il n'a pas. Cette hypothèse extrêmement sévère, construite lors de mes différentes expériences professionnelles, mérite de toutes façons d'être travaillée. Toute la thèse sera l'occasion de mettre à plat un grand nombre de représentations souvent négatives de ce métier et de rendre compte du langage des éducateurs de l'intérieur, tel qu'il est parlé véritablement et échangé dans les institutions éducatives spécialisées.

En tous les cas, il faut se poser de toutes manières la question de la pertinence, au moins d'un point de vue épistémologique, de l'étude des parlers comme constituants et constitutifs d'une identité de métier. Chez les éducateurs, je l'ai écrit à plusieurs reprises, la parole apparaît comme sinon l'outil *un* outil éducatif de prédilection. Ce « professionnel de la relation » ¹⁴² mène des entretiens, conduit des réunions, partage le quotidien des enfants qu'il accompagne de paroles, il médiatise, il verbalise, il facilite l'expression, il régule les prises de position d'un groupe etc ... bref, à l'inverse du courant tayloriste qui condamne les échanges entre les ouvriers, la parole est valorisée et se trouve au cœur de la pratique éducative. Pour éviter la caricature, J. BOUTET relativise l'interdit de paroles dans les organisations de type tayloriste du travail qui ont opéré peu à peu « un passage d'activités centrées sur le corps physique vers des activités de contrôle, de communication, de relation, de délibération » ¹⁴³. En tous les cas, l'usage de la parole constitue chez l'éducateur le creuset de l'activité de travail. En ce sens, elle ne fait pas que définir le métier, elle le remplit et le compose. Comme dit M. LACOSTE, « la communication n'est pas seulement un outil au service de la coopération et de la coordination entre les différents acteurs. Elle ne se réduit pas à ce rôle de servante de l'action, elle est elle-même action. Par-delà la simple affirmation du pouvoir performatif du langage, c'est la nature langagière de certaines activités de travail qui demande à être reconnue » ¹⁴⁴.

On distingue plusieurs types de discours relatifs à l'exercice du métier d'éducateur. O. GALATANU propose les « discours qui accompagnent ou qui fondent et accompagnent, ces pratiques » et « les discours que les acteurs de ces pratiques tiennent sur eux-mêmes, sur leurs actes, sur leurs environnements, sur les autres

¹⁴¹ DUBAR (C), « Thème du travail social », *Pourquoi le travail social ?*, Avril-Mai 1972, *Esprit*, pages 586-587.

¹⁴² LEMAY (M), « Un art de la relation » in *Les éducateurs aujourd'hui*, page 110.

¹⁴³ BOUTET (J), « Le travail devient-il intellectuel ? » in *Travailler* N° 6, 2001.

¹⁴⁴ LACOSTE (M), « Peut-on travailler sans communiquer ? » in *Langage et travail Communication, cognition, action* sous la direction d'A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Edition, page 39.

acteurs sociaux »¹⁴⁵. Autrement dit, il y a le discours institutionnel ou le discours prescriptif, celui qui détermine la tâche objective et mesurable à accomplir, le discours que produisent les acteurs pendant l'activité de travail, c'est-à-dire celui qui ne cherche pas à s'institutionnaliser, qui ne se mesure pas mais qui s'accomplit pendant la tâche dans l'entre-nous discursif des travailleurs, et enfin le discours qui tente d'organiser, de mettre en mots la pratique quotidienne des acteurs dans leur rapport à leur propre travail et aux autres. A ce propos P. ZARUFIAN précise que « le discours du travail n'exprime pas le travail concret, il en est lui-même une création langagière qui n'aura puisé, dans les éléments du « réel », dans l'observation des gestes ouvriers par exemple, que de simples matériaux nécessaires à sa construction (...). Le vrai problème est de savoir qui participe et qui ne participe pas au déploiement de ce discours et quel contenu il lui est donné »¹⁴⁶. Cela est d'autant plus pertinent pour les éducateurs que la majorité des témoignages ou des ouvrages sur le métier émanent d'universitaires, de psychologues, de chefs d'établissement mais rarement d'éducateurs encore en fonction. Il y a aussi le discours tenu auprès du bénéficiaire de l'action éducative c'est-à-dire à la fois celui qui désigne l'enfant dans son handicap et celui qui est adressé directement au sujet et qui va favoriser les apprentissages. On retrouve dans ces différents niveaux de discours les trois degrés dégagés par A. BORZEIX : dire, accompagner, accomplir. « Dire renvoie aux fonctions référentielles, réflexives et expressives du langage, à une parole *sur* ou à *propos* du travail (Lacoste, 1995 b), à une matière énonciative de l'après-coup (commentaires, sondages, enquêtes, entretiens, récits) que les sociologues ont, depuis toujours, su solliciter, analyser, exploiter (Borzeix, 1995 b). Les verbes *accompagner* et *accomplir* impliquent, en revanche, une relation étroite entre parole et action. Ils invitent à comprendre cette relation comme une *coproduction*, une production conjointe où énonciation et activité s'étaient et, parfois, se confondent. Ils soulignent le fait que les choses, au travail comme ailleurs, non seulement se disent mais se *font* avec des mots, pour reprendre le titre du livre de John L. Austin *Quand dire c'est faire* (1970). Se font en partie, quand le langage *accompagne*, assiste l'action (la parole d'action) ou complètement, lorsqu'il l'*accomplit* (la parole comme action)¹⁴⁷.

¹⁴⁵ GALATANU (O), « Analyse des discours et approche des identités » in *Education permanente* N° 128, 1996-3.

¹⁴⁶ Cité par BOUTET (J), « Le travail et son dire » in *Paroles au travail*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 265.

¹⁴⁷ BORZEIX (A), « Le travail et sa sociologie à l'épreuve du travail » in *Langage et travail Communication, cognition, action* sous la direction d'A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Edition, page 57.

Je propose à titre provisoire cette grille, qui, n'a pas la fonction d'arrêter la réflexion, mais de donner des indicateurs à l'analyse des enquêtes :

Le discours professionnel des éducateurs

	Discours institués	Discours institutants	Paroles observées en temps réel
Discours prescriptifs			
Discours entre salariés			
Discours auprès du public			

- Les discours prescriptifs sont ceux qui tentent de rationaliser au plus la fonction des éducateurs. Ils énoncent des attendus formels qui ne peuvent correspondre au travail réel.
- Les discours entre salariés renvoient aux trois dimensions de langue du travail décrites par J. BOUTET et B. GARDIN :
 - La dimension instrumentale : « le langage est le vecteur de la transmission d'ordres, de procédures, d'informations. Les ergonomes parlent à ce propos de langages opératifs puisque ceux-ci permettent d'accomplir une tâche »¹⁴⁸ .
 - La dimension cognitive : elle « désigne le fait que parler, mettre en mots, sert aussi à penser, à organiser et rendre intelligible pour soi et pour autrui, nos connaissances »¹⁴⁹.
 - La dimension sociale : elle « renvoie au fait que le langage est un medium privilégié de la construction des rapports

¹⁴⁸ BOUTET (J), GARDIN (B), « Une linguistique au travail » in *Langage et travail Communication, cognition, action* sous la direction d'A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Edition, page103.

¹⁴⁹ BOUTET (J), GARDIN (B), *ibid.*

sociaux, de la construction des collectifs comme identités individuelles »¹⁵⁰.

- Les discours auprès du public sont ceux que les éducateurs produisent auprès des enfants afin de les aider à acquérir des apprentissages divers.
- L'abscisse porte les modalités spécifiques liées au recueil des informations. En effet, il faut imaginer que les informateurs en situations formelles d'entretien tiendront sans doute des propos officiels sur leur pratique professionnelle. Le discours officiel est le discours institué c'est-à-dire celui qu'il est recommandé de tenir auprès des personnes extérieures à l'institution.
- J'ai la chance de côtoyer un grand nombre d'éducateurs en exercice. J'appartiens à une association qui regroupe des professionnels d'horizons différents. De par la relation amicale et militante qui nous lie, il est à parier que les informateurs abandonneront rapidement le ton officiel pour un style de parole plus libre et moins contrôlé. C'est ce que j'appelle les discours instituants c'est-à-dire ceux qui, au moment de leur énonciation, tentent de formaliser les différents styles de paroles qui caractérisent leur pratique professionnelle.
- Enfin, les discours observés en temps réel sont ceux que j'ai recueillis dans l'exercice de ma fonction de chef de service éducatif tant auprès de mon équipe que des partenaires de travail. Ils regroupent aussi les propos écrits par des éducateurs (notes de situation, écrits de synthèse, cahiers de liaison etc ...).

Cette grille, aussi incomplète et réductrice qu'elle puisse paraître, permet d'aborder la question épistémologique du mode d'analyse des matériaux discursifs. Le choix délibéré qui est fait pour traiter de l'identité sociodiscursive des éducateurs spécialisés est le domaine de l'ethnosociolinguistique. Ce non champ disciplinaire, si je puis dire, est né de la rencontre interdisciplinaire autour de la langue comme lieu d'identification et de représentation du monde. Il apparaît, bien au-delà des batailles de chapelles qui lui reprochent d'être trop touche-à-tout ou trop généraliste, que cette vision particulière des choses permet de rendre compte au mieux des liens entre langue et identités. P. BLANCHET décrit la pertinence d'une telle méthode en ces termes : « il me semble que l'étiquette *ethno-sociolinguistique*, malgré sa longueur, présente l'avantage majeur de signifier ouvertement le double aspect ethnologique (incluant les questions de communauté ethnoculturelle, d'identité, de représentation du monde par le langage, de micro-interactions) et sociologique (incluant les questions de stratifications sociales, de conflits sociaux, de politiques linguistiques et éducatives, de macro-situations), recouvrant de la sorte l'ensemble du champ des usages des langages humaines (et notamment des langues) »¹⁵¹. La langue, pour reprendre FRIBOURG, est vue « soit comme une conception du monde (...), soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec les

¹⁵⁰ BOUTET (J), GARDIN (B), « Une linguistique au travail » in *Langage et travail Communication, cognition, action* sous la direction d'A. BORZEIX et B. FRAENKEL, CNRS Edition.

¹⁵¹ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, 2000, pages 76-77.

principes de la société »¹⁵². En quelque sorte, l'ethnolinguiste cherche à appréhender l'identité culturelle à travers le prisme de la langue, et a contrario, à étudier les productions langagières à travers des données socioculturelles. En effet les microsituations langagières sont fonction à la fois d'un macrocontexte indépendant des sujets parlants, et de la réalité même du sujet aussi petite qu'il soit. L'ethnolinguistique « s'efforce de comprendre le fonctionnement, la diffusion et l'acceptation de la *modernité* et son impressionnante cascade de conséquences en chaîne, politiques, économiques, sociales et culturelles ; elle part à la recherche de l'*homo urbi*, du quotidien, du microsociel, du privé, de l'individu et ses pratiques »¹⁵³ et ce par le biais du langage. D. BERTAUX énonce que « l'hypothèse centrale de la perspective ethnosociologique est que les lois qui régissent l'ensemble d'un monde social ou microcosme sont également à l'œuvre dans chacun des microcosmes qui le composent en observant de façon approfondie un seul, ou mieux quelques uns de ces derniers, et pour peu qu'on parvienne à en dégager les logiques d'action, les mécanismes sociaux, les processus de reproduction ou de transformation, on devrait pouvoir saisir certaines au moins des logiques sociales du microcosme lui-même »¹⁵⁴. Ainsi l'ethnolinguiste se présente sur le terrain en ignorant mais aussi avec la volonté de se fondre au mieux au milieu des interactions langagières. Il s'adresse aux personnes qui exercent leurs activités de langage pour en connaître le fonctionnement profond. Chaque source, chaque informateur donnent à voir les logiques d'un monde ou d'une situation sociale. Il remontera du général au particulier « grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles replacées dans leur ordre diachronique, d'indices descriptifs ou explicatifs proposés par les sujets, grâce à la découverte de récurrences d'un [cas particulier à l'autre] et à la *mise en concepts et en hypothèses de ses récurrences* »¹⁵⁵.

La langue d'un groupe se situe au cœur des interactions et des interférences des hommes avec leur environnement et des hommes entre eux. En quelque sorte la langue devient « le lieu même des représentations de la culture anthropologique et en même temps de la culture cultivée »¹⁵⁶. Adopter tel ou tel langage c'est brandir un indice de consensualité d'une communauté donnée et à la fois se poser en différent. Toute langue, dès lors qu'elle instaure de la règle, de l'unité et de la diversité s'impose à l'interface d'une identité culturelle spécifique. On peut faire l'hypothèse qu'il en va de même pour des types de discours, des choix de lexiques propres à une activité de travail, des jargons de métier, qui seraient constitutifs d'une dite identité professionnelle, cette fameuse culture professionnelle. « L'accès à un langage technique commun constitue en effet l'acquis essentiel de ces pratiques de formation, permettant de *comprendre les gens avec qui on travaille* et de partager un ensemble de valeurs avec eux »¹⁵⁷. C. DUBAR nous invite à comprendre l'identité de métier comme un mouvement, une dynamique faite de ruptures et de changements

¹⁵² FRIBOURG (J), « Vers l'ethnolinguistique », *La linguistique*, volume 14, fascicule 2, 1978, page 104.

¹⁵³ BAYLON (C), *La sociolinguistique Société langue et discours*, Nathan Université, Paris, 1996, Page 47.

¹⁵⁴ BERTAUX (D), *Les récits de vie*, Nathan, Paris, 1997, page 14.

¹⁵⁵ BERTAUX (D), *ibid* page 21.

¹⁵⁶ DEMORGON (S), *Complexités des cultures et de l'interculturel*, Anthropos, Paris, 1996, page 143.

¹⁵⁷ DUBAR (C), *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991, page 233.

incessants, qui rend compte d'un processus de « compromis *intérieurs* entre identité héritée et identité visée mais aussi de négociations *extérieures* entre identité attribuée par autrui et incorporée par soi »¹⁵⁸. La langue serait donc à la fois l'élément matériel porteur de l'investissement de soi, de la biographie personnelle dans la participation à l'identité collective du métier, et à la fois la résultante des influences propres au groupe de professionnels et des attributions portées par les autres professions sur eux, dans la logique de l'ipséité et de la mêmété défendue par P. RICOEUR. « Loin d'être un simple support à la pure transmission d'informations techniques, la parole au travail est ainsi reconnue comme le moyen de multiples phénomènes d'influence et de rapprochements affectifs. (...) Etudier la communication entre les membres de l'entreprise suppose que l'on inventorie avec beaucoup de précision les types de stratégies dans les structures de travail et les habitudes de relations qui peuvent en découler »¹⁵⁹. Autrement dit, l'identité au travail se lit dans les discours professionnels tant au niveau des interactions langagières sur le lieu d'exercice qu'au niveau du discours plus formalisé qui est tenu par les acteurs au sujet de leur métier ou par des acteurs extérieurs à la profession. Le discours professionnel revêt alors trois fonctions complémentaires : une fonction utilitariste une fonction emblématique et une fonction visant à l'intercompréhension des acteurs.

L'enquête, au vu de la diversité des lieux d'exercice de la profession, impose de multiplier au mieux les sources d'informations d'autant plus quand à l'intérieur de ces lieux se nouent des enjeux de hiérarchisation arbitraire, visant par exemple à valoriser des postes en intervention dit de milieu ouvert auprès de jeunes inadaptés sociaux (éducateurs de rue, Action Educative en Milieu Ouvert) au détriment des pratiques en internat ou auprès d'enfants déficients mentaux. A l'heure actuelle de mes connaissances, plusieurs questionnements émergent de ma réflexion :

- Comment le travail éducatif se structure-t-il en discours professionnels ? Produit-il des genres discursifs propres et lesquels ? Y a-t-il une grammaire éducative spécialisée ?
- Ces discours sont-ils propres au secteur ou bien le résultat d'influences disciplinaires diverses (psychologie, psychanalyse, psychosociologie, sociologie, droit etc ...) elles-mêmes dépendantes de choix institutionnels ou politiques ?
- Comment l'histoire de la profession d'éducateur spécialisé et de l'éducation spécialisée se structure-t-elle dans les discours ?
- Y a-t-il des discours propres à l'ensemble de la profession ou bien au contraire les discours sont-ils emprunts de la variation des institutions et des publics spécialisés ?
- Comment la profession s'arrange-t-elle entre les discours à teneur judéo-chrétienne traditionnellement portés vers l'autre

¹⁵⁸ DUBAR (C), *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991, page 261.

¹⁵⁹ SAINSAULIEU (R), *L'identité au travail*, Presses de sciences politiques, 1998, 3^{ème} édition, pages 60-62.

et le souci de légitimité scientifique et politique tournée vers la rationalisation des techniques ?

- Si les discours produisent une identité professionnelle spécifique, quelles représentations construisent-ils sur le monde à travers l'acte de travail ?
- Les discours sont-ils porteurs de cette dite difficulté à se définir en tant que métier ?

Pour faire vite, ce type de questionnements invite à une analyse de contenus, analyse de contenus étant entendue comme « la technique la plus appropriée pour identifier les opinions, les croyances, les prises de position et les points de vue véhiculés par les discours »¹⁶⁰. Cette analyse empruntera deux ensembles d'analyse :

- Une analyse quantitative qui repose sur des opérations mathématiques de comptage donc essentiellement sur les formes linguistiques employées.
- Une analyse qualitative visant l'objectivation, l'émergence de sens, l'explicitation du sens des contenus.

Il s'agit donc d'étudier dans les discours des éducateurs les représentations qu'ils ont et qu'ont les acteurs autres de leur métier. Toutes fois, il est maladroit de séparer si arbitrairement le fond de la forme. On sait en effet que la forme est grandement significative de contenus identitaires autant que les sèmes eux-mêmes. Je l'ai appris dans une étude de maîtrise où j'ai tenté de décrire les langages des jeunes dans une banlieue lavalloise. Les choses ne sont pas si distinctes dans une langue, la langue est elle-même emprunte de variations et, donc, toute recherche doit s'inscrire dans l'hypercomplexité de l'humain tant décrite par E. MORIN.

En conclusion, cette thèse va poser les questions, et ce dans une perspective chère à P. BLANCHET d'une dite « linguistique de la complexité » c'est-à-dire dans une science du langage qui « cherche à comprendre l'organisation systématique des multiples facettes, fonctions et significations des langages et des langues »¹⁶¹, de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Il s'agira d'envisager par le filtre des discours les grands axes problématiques que pose la profession à savoir :

- La difficulté à s'énoncer comme métier ou profession sérieuse au sens technique du terme
- La difficulté pour les éducateurs à se réunir autour de compétences communes, de savoir-faire communs tant les lieux d'exercice, les types

¹⁶⁰ MOLINER (P), RATEAU (P), COHEN-SCALI (V), *Les représentations sociales Pratique des études de terrain*, PUR, 2002, page 80.

¹⁶¹ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, 2000, pages 85.

de publics auxquels ils s'adressent sont nombreux et tendent encore à se multiplier

- La difficulté à s'ériger en une profession avec un champ théorique légitime et propre à elle
- La difficulté à concilier le souci de légitimité scientifique et le la référence à des valeurs judéo-chrétiennes portées vers l'humanisme inconsidéré
- La difficulté à exister pour elle-même et en elle-même du fait d'une soumission consentie ou pas aux exigences des politiques sociales
- La difficulté à s'établir définitivement entre les exigences des normes sociétales auxquelles elle prépare les enfants inadaptés et un souci constant de créativité et d'innovation pédagogique que les souffrances des enfants imposent
- La difficulté à se parler, c'est-à-dire à mettre en mots une pratique complexe, elle-même construite sur des discours.

METHODOLOGIE D'ENQUÊTE

1) Les échantillons étudiés :

➤ Quelques données chiffrées :

En janvier 2002, une enquête régionale a été menée sur la Bretagne à propos des formations sociales en Bretagne. Publiée sous l'égide de la DRASS de Bretagne, elle permet d'avoir une vision assez globale du nombre de travailleurs sociaux et des perspectives en terme de formation.

Je ne ferai ici que reprendre les chiffres annoncés par le document de la DRASS¹⁶². Ces chiffres, rappelons-le, concernent uniquement la région Bretagne.

Professionnels en exercice : 2079 chefs de service non compris pour 41 329 éducateurs spécialisés en France en 1996.

La Bretagne accueille uniquement 5,03 % de l'ensemble des éducateurs en France. Ce dernier chiffre est un indicateur quant à la répartition assez faible du nombre de professionnels et donc d'institutions spécialisées en Bretagne. L'hypothèse par laquelle les régions très urbanisées (région parisienne) ou en grandes difficultés sociales (nord) concentrerait la majorité des institutions d'aide sociale est très plausible. En effet, la rubrique emplois des ASH (Actualités Sociales Hebdomadaires) fait apparaître chaque semaine environ une centaine d'offres de postes d'éducateurs spécialisés qui pour leur très grande majorité concernent Paris et sa banlieue. Les employeurs ont recours à des travailleurs sociaux non diplômés ou de diplômes inférieurs pour pallier le manque crucial de professionnels.

Le métier d'éducateur souffre d'une mauvaise parité dans la distribution des postes entre les hommes et les femmes. Ces dernières occupent 62,07 % des postes et les hommes 37,93 %. Cette répartition s'inverse complètement pour les postes d'encadrement.

La répartition par tranche d'âge est assez disparate. 48,68 % des praticiens ont entre 40 et 50 ans. Il serait possible que la répartition rende compte à la fois de la

¹⁶² *Professions éducatives, sociales, d'animation, d'aide à domicile, d'encadrement*, DRASS de Bretagne, janvier 2002.

génération dite de l'après baby boom, et à la fois de l'attrait de la Bretagne pour y terminer sa carrière.

➤ **Projet d'échantillonnage :**

Il paraît nécessaire que les éducateurs sondés rendent compte de la diversité des pratiques éducatives, des institutions et des populations. Aussi, l'ancienneté des éducateurs, le sexe, le statut (fonctionnaire ou secteur privé), la formation (DEES¹⁶³ ou PJJ¹⁶⁴), les lieux de travail, les modalités d'exercice de la fonction (milieu ouvert ou internat) et les publics auxquels ils s'adressent seront des critères de diversification des personnes interrogées. Il faut en effet parvenir à dégager en dépit du caractère éclectique de la profession si des traits identitaires communs et spécifiques se dégagent d'un professionnel à l'autre.

Les éducateurs ont été contactés dans les groupes suivants :

- J'ai travaillé pendant trois ans à l'IRTS de Bretagne en qualité de formateur titulaire. Je continue aujourd'hui des vacances dans ce même établissement, lesquelles me permettent de rester en lien avec un nombre important de professionnels et d'étudiants. Ces derniers constituent une première partie des informateurs. Actuellement en dernière année de formation, ils font un stage dit long et à responsabilités éducatives. Ils ne fréquentent l'école qu'une semaine par mois et passent le reste de leur année sur un terrain professionnel. Leur regard est intéressant dans la mesure où ils ne sont pas encore totalement formatés aux discours de terrain, et en même temps où ils finissent une formation qui, certes produit des savoir-faire spécialisés, mais agit aussi sur les discours et les représentations. La formation des éducateurs spécialisés telle qu'elle est pratiquée à RENNES repose essentiellement sur la transmission de savoirs universitaires divers (droit, sociologie, pédagogie, psychologie etc.) que les étudiants confrontent aux réalités de terrain de stage ou qu'ils discutent et analysent dans des groupes de travail. Cela a pour effet de modeler chez les étudiants des discours qui empruntent autant aux savoirs disciplinaires qu'aux pratiques langagières observables dans les institutions.
- Grâce à mon travail comme formateur je me suis constitué un solide réseau de professionnels. Ces derniers exercent dans des secteurs multiples représentatifs de l'éducation spécialisée. En effet, ils sont sollicités par le centre de formation pour donner des cours ou intervenir sur leur pratique, et, à ce titre, ils sont recrutés dans tous les secteurs.
- Je suis aussi en lien avec une association bretonne de travailleurs sociaux appelée Ki Pro Co. Son objectif principal est de réunir des professionnels de l'éducation spécialisée. Des rencontres de type amical (débat dans un café

¹⁶³ Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé

¹⁶⁴ Protection Judiciaire de la Jeunesse

autour d'un thème, apéritifs etc.) sont organisées afin de favoriser des échanges entre les personnes sur leurs pratiques éducatives. Ces moments sont des lieux précieux pour recueillir une parole libérée des éventuels biais des enquêtes décrites par LABOV.

- Par ailleurs j'exerce la fonction de chef de service dans une MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social). J'encadre une équipe de travailleurs sociaux. Mon poste de travail m'amène à rencontrer de nombreux travailleurs sociaux, et donc parmi eux des éducateurs. Ces rencontres, ce travail de management sont aussi des temps propices au recueil de matériaux sociolinguistiques.
- Je compte ensuite sur l'effet tâche d'huile. En effet, j'inviterai chacun de mes informateurs à contacter un de leurs collègues pour participer à l'enquête.

Bref, ce travail de thèse se construit à partir du recueil d'un cinquantaine d'enquêtes écrites et surtout d'environ une quinzaine d'entretiens oraux. Je ne compte pas dans ce chiffrage les temps informels de rencontre avec des éducateurs spécialisés sur mon propre lieu de travail, les temps de réunions interpartenariales et les temps passés au sein de Ki Pro Co qui constituent autant de sources intéressantes.

La taille de l'échantillon est une garantie d'une certaine objectivité même si je ne prétends pas à donner un portrait définitif et cloisonné de la population des éducateurs spécialisés. L'échantillon local choisi ne recherche pas la généralisation, mais doit rendre compte d'une méthodologie scientifique et sérieuse. J'ai donc eu soin lors du traitement et l'analyse des données de préciser que les résultats étaient représentatifs d'éducateurs spécialisés, certes, mais en 2003, et en région ouest. Autrement dit, l'enquête tant du point de vue des résultats attendus que de l'échantillon sélectionné se caractérise par le déterminant suivant, à savoir que la réalité linguistique et sociale se définit par la variation.

2) Le questionnaire : stratégies et méthodes

Le questionnaire écrit sert de base aux entretiens oraux. La difficulté à surmonter réside dans la réduction au mieux entre le nombre d'enquêtes envoyées et le nombre d'enquêtes répondues, le dernier chiffre étant évidemment celui qui peut faire défaut.

J'ai choisi l'Internet pour transmettre mon enquête pour différentes raisons. La première parce que l'usage de l'ordinateur semble plus attractif que le support papier pour favoriser l'attention et les efforts des indicateurs, la seconde parce l'envoi des réponses par mail permet un traitement rapide des informations sur le

disque dur de l'ordinateur et un gain de temps, m'évitant ainsi de retaper les résultats.

Le questionnaire disponible sur l'adresse <http://cambon.laurent.free.fr/> est construit de la manière suivante :

- Des questions de type fermées permettent d'avoir une vision plus précise sur les indicateurs. Le sexe, le statut (personne diplômé ou pas, le type de poste exercé), l'ancienneté d'exercice professionnel de la personne, le lieu de travail n'appellent pas à des commentaires plus longs mais suffisent à donner une représentation large des enquêtés.
- D'autres questions proches des questions fermées invitent à une mise en mots sur les pratiques des éducateurs. Il est recherché la manière dont les professionnels décrivent leurs publics, la manière dont d'après eux sont décrits les publics, la manière dont ils perçoivent leurs institutions et dont ils sont perçus par l'extérieur.
- Des listings sont proposés aux personnes. Ils ont pour objet de lister les fonctions principales de leur métier, les références théoriques ou philosophiques principales qui structurent leur action, les valeurs qui sous-tendent leur mission. Pour les dix premières je leur demande à chaque fois d'écrire un texte de commentaire et de définition.
- Je propose enfin une liste de tâches éducatives largement répandues dans le secteur. Ma connaissance, mon expérience professionnelle ont été un guide important dans l'élaboration de cette liste. J'invite les informateurs à sélectionner toutes les tâches qui leur sont familières, et à en choisir dix principales qu'ils vont accompagner de commentaires.
- Enfin je demande à mes informateurs un dernier commentaire sur le questionnaire lui-même afin d'y apporter quelques correctifs.

Cette enquête souffre sans doute d'une trop grande importance laissée aux questions ouvertes. L'invitation à la rédaction peut apparaître comme rébarbative notamment pour un métier qui montre tant de mal à se dire. Ceci dit, l'intention est claire : nous ne nous situons pas tant dans une recherche de contenus que dans une étude des discours. Le contenu ne compte pas tant que la manière dont les éducateurs vont formaliser leurs pratiques, vont illustrer de vocables spécifiques leur action éducative. Ceci dit, je livre comme titre « enquête sociologique » aux informateurs afin que leur démarche ne s'embarrasse pas d'efforts de tournure mais se concentre sur le contenu avant tout. Je fais le pari qu'en forçant l'attention du lecteur sur les

contenus identitaires de sa profession, il en oubliera la manière dont il va en rendre compte. Il s'agit en effet de provoquer une certaine spontanéité de la forme linguistique, même si, on le reconnaîtra aisément, l'écrit ne s'y prête guère. En tous les cas, le traitement des données ne relève d'aucune sorte de l'analyse statistique, l'analyse des formes linguistiques est privilégiée même si la récurrence de tel ou tel trait sociolinguistique fera pencher les conclusions vers une possible généralisation du descripteur.

3) L'entretien : stratégies et méthodes

Les enquêtes écrites invitent les informateurs à donner suite ou pas à une proposition d'entretien oral avec moi, l'objectif étant de rassembler environ une trentaine d'informateurs. Je compte sur la bonne volonté des personnes ainsi que sur la solidité de mon réseau professionnel, qui m'ont permis de forcer une certaine adhésion à ce type d'expérience.

Ceci dit, il est bon d'évoquer les biais qui peuvent empêcher la spontanéité recherchée des formes linguistiques lors de la situation d'entretien :

- La présence d'un magnétophone. D. BERTAUX a travaillé cet aspect dans le recueil entre autre des récits de vie¹⁶⁵. Le matériel peut induire des conduites verbales d'hypercorrections. Il appartient donc au chercheur de mettre en confiance son informateur. Le magnétophone ne se met pas en marche immédiatement, dans un premier temps l'essentiel réside autour de l'installation d'une relation de confiance. Ensuite les effets induits par le matériel audio phonique peuvent s'atténuer avec le temps. Il est important de préciser que les bandes seront détruites, qu'il n'y aura pas d'usage nominatif du matériel linguistique recueilli, autrement dit il est essentiel de poser les conditions éthiques et déontologiques de la recherche.
- La présence du chercheur. L'idéal peut-être serait que le recueil des matériaux langagiers soit instantané à leur exécution même. En effet, la présence du chercheur peut dériver vers beaucoup plus une recherche de confirmation des résultats qu'il attend qu'un véritable sondage des pratiques langagières. De même, l'informateur peut adopter des attitudes d'ajustement liées à la situation de l'enquête. « L'informateur est ainsi conduit à dissimuler certaines pratiques privées, à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du *savoir* la confirmation qu'il a effectivement produit *la bonne réponse* ». ¹⁶⁶ P. BLANCHET décrit là le phénomène du paradoxe de l'enquête tel que LABOV l'a précédemment étudié.

¹⁶⁵ BERTAUX (D), *Les récits de vie*, Nathan université, Paris, 1997.

¹⁶⁶ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR , rennes, 2000, page 46.

- La retranscription et l'utilisation des matériaux linguistiques. Enregistrer un entretien en sociolinguistique n'a de valeur qu'à partir du moment où l'attention du chercheur est centrée non seulement sur le contenu verbal lui-même que les effets non verbaux liés à la situation d'entretien ou aux hésitations de l'informateur. En effet ne compte pas moins ce qui est dit que la manière dont les choses se disent. Le chercheur se dote d'un papier, d'un stylo, et prend des notes pendant le déroulement de l'entretien. Il ne faut pas ignorer les effets que la prise de notes peut induire sur le comportement linguistique de l'informateur. La retranscription est un moment important. Le chercheur doit écrire les choses telles qu'il les a entendues, erreurs de langage comprises. Se pose alors le problème de la lisibilité et de la transmissibilité des propos. En effet, la recherche n'est pas un objet égocentré, sa mission première est d'être reçue par un lectorat. De plus, transcrire une parole orale implique une relecture par le filtre du chercheur. Par exemple comment éviter la mécompréhension, les phénomènes d'homophonie ? Le chercheur s'efforce d'avoir une écoute et une lecture des plus attentives à la recherche des significations. Des outils existent pour favoriser une retransmission des propos oraux. Pour ma part, je me suis servi du code que propose C. BLANCHE-BENVENISTE¹⁶⁷. Ce code permet en plus de la réécriture des mots une prise en compte des effets linguistiques tels que l'allongement de syllabes, les arrêts plus ou moins longs, les hésitations, les onomatopées diverses etc ..., effets tous significatifs de la langue parlée. En tous les cas, il ne faut pas ignorer que, quel que soit le code de retransmission utilisé, il est illusoire d'attendre une conformité parfaite entre ce qui est dit et le passage à l'écrit, de plus il est indispensable de rappeler que l'acte de retransmission constitue de manière plus ou moins consciente un début d'interprétation du discours par le chercheur.

Maintenant que nous avons évoqué de manière rapide les biais éventuels liés à la situation d'entretien, la méthode choisie par le chercheur pour mener ses entretiens est fondamentale. Elle va garantir, sinon l'objectivité, le sérieux d'une démarche scientifique qui se concentre avant tout sur l'informateur que sur ce qu'attend le chercheur de l'entretien en terme de vérification des hypothèses qu'il a pu formuler antérieurement.

La non directivité semble la méthode la plus propice pour faire émerger une certaine spontanéité dans le discours. Si le contenu était plus important pour le chercheur que la manière dont se communiquent les choses, la non directivité aurait le défaut d'entretenir une certaine ambiguïté au sens que « c'est elle qui permet à l'enquête de développer sa propre pensée à partir d'un thème très général n'incluant aucun cadre de référence particulier ».¹⁶⁸ Le manque de structuration de l'entretien permet

¹⁶⁷ BLANCHE-BENVENISTE (C), *Approches de la langue parlée*, Ophrys, Paris, 1995.

¹⁶⁸ GHIGLIONE (R), MATALON (B), *Les enquêtes sociologiques théories et pratique*, Armand Colin, Paris, 1998, page 75.

réellement une appropriation par l'informateur de l'enquête. Le chercheur, après qu'il ait défini son statut, qu'il ait posé le cadre et l'objet de son étude (même si pour le cas présent l'objet présenté est un mensonge puisqu'il détourne les informateurs des efforts éventuels du langage pour se concentrer sur les contenus identitaires de la profession d'éducateur spécialisé), le chercheur donc favorise une écoute empathique fondée quasiment sur le modèle rogérien de la relation d'aide. L'écoute décentrée permet une attitude réellement centrée sur l'informateur, le rôle du chercheur est de faciliter le plus possible la prise de parole du sujet en s'oubliant lui-même, en reformulant les propos échangés et en relançant de questions qui aideront le personne à approfondir tel ou tel aspect de ce qu'elle dit. Le chercheur prend des notes et est attentif à la gestualité qui accompagne la parole. Néanmoins, il est illusoire de considérer que le chercheur s'efface totalement et qu'il n'interagit pas avec le sujet. D'ailleurs les entretiens sont enregistrés et la présence même de l'appareil a des effets sur la parole. Il appartient donc au chercheur de ne pas dévoiler qu'il étudie les manières de dire et de s'assurer que le sujet a suffisamment confiance en lui pour se livrer de manière intègre.

L'observation participante permet une entrée en matière dans le dire des gens plus spontanée. P. BLANCHET dans son ouvrage *La linguistique de terrain* insiste sur la nécessité pour le chercheur de s'immiscer dans le milieu qu'il étudie. Sa proximité avec les personnes qu'il étudie, voire sa propre participation dans la communauté linguistique qui l'intéresse sont autant d'atouts pour enquêter de l'intérieur les interactions langagières qui s'y passent. Il n'empêche et P. BLANCHET le rappelle fort bien que la démarche scientifique implique aussi une certaine distanciation avec l'objet d'étude. Tout est une question de dosage entre la participation active et intéressée aux scènes de vie et la nécessaire prise de recul par rapport à elles.

Nous nous situons là dans une perspective quasiment ethnologique de la linguistique. P. BLANCHET parle de démarche ethno-sociolinguistique. La langue est comprise non pas comme un ensemble détaché des pratiques sociales mais comme un fait social et culturel à part entière. En ce sens, l'ethnolinguistique correspond à une théorie particulière du langage et une méthode de recueil et de description des faits langagiers. Le chercheur, en s'immergeant dans la communauté dont il étudie les comportements linguistiques, a beaucoup plus de chance de limiter les effets du paradoxe de l'enquêteur et d'avoir affaire avec des discours spontanés et naturels. Se pose tout de même le problème de l'enregistrement et du recueil de la langue in vivo. La méthode préconise là un véritable « retour du travail sur le terrain, le seul qui puisse fournir les données à organiser dans le cadre d'une analyse structurale ».¹⁶⁹ Au-delà de la méthodologie, l'ethnolinguistique s'intéresse à la manière dont une langue s'inscrit dans un ensemble de pratiques culturelles d'un groupe donné. P. BLANCHET parle à la manière de MORIN d'une linguistique de la complexité, c'est-à-dire une linguistique qui trouve à la croisée de carrefours pluridisciplinaires afin de comprendre la langue non comme un élément isolé mais bien comme le « moyen d'approche pour saisir l'organisation socioculturelle d'une

¹⁶⁹ BAYLON (C), *Sociolinguistique société, langue et discours*, Nathan Université, Paris, 1996, page 265.

société ».¹⁷⁰ La langue sert là de révélateur de fonctionnements sociétaux et vice versa.

4) Le traitement des données :

Il importe avant de rentrer dans le vif du sujet de formuler quelque prudence d'ordre épistémologique quant à la spécificité d'un travail linguistique sur les discours professionnels. En effet, le traitement de paroles vivantes ne doit pas se faire sans un minimum de clairvoyance dès lors qu'elles deviennent un prétexte à la généralisation de traits linguistiques. Pour dire plus simplement, j'ai pour ambition de rendre compte des comportements langagiers des éducateurs spécialisés au sens large, ce qui n'est pas sans poser problème quand on sait que je n'ai pas enregistré tous les éducateurs de France et que les matériaux linguistiques que j'ai recueillis n'ont de pertinence qu'à titre exemplaire.

C. BAYLON et X. MIGNOT posent la question de la spécificité des parlars professionnels en prenant l'exemple du corps médical : « La langue médicale n'est qu'un *vocabulaire médical* : elle a la même phonétique, la même morphologie et la même syntaxe que la langue commune ; elle est un instrument secondaire, qui suppose le maniement de la langue commune ; seul le lexique change. ».¹⁷¹ Les auteurs interrogent là de façon un peu provocatrice la pertinence de l'étude d'un langage professionnel quand ce dernier n'est guère plus que la variable parmi d'autre d'une langue donnée. En fait, étant donné qu'il n'y a pas de langues sans des gens pour les parler¹⁷², le problème pour nous n'est pas d'étudier un variable de langue pour un variable de langue, mais bien parce que derrière cette variation existe une communauté professionnelle particulière. L'entrée linguistique est une illustration de plus pour proposer un regard nouveau sur un groupe professionnel qui par ailleurs fait déjà l'objet de réflexions nombreuses quant à ses errements identitaires. Je partage évidemment la thèse de P. BLANCHET par laquelle « étudier les langues, c'est s'intéresser aux gens, à leurs pratiques, à leurs idées, à leurs désirs, à leurs projets, à leurs problèmes, bref à leur vie ».¹⁷³ Cette sociolinguistique appliquée pour reprendre H. BOYER nous amène à envisager les phénomènes linguistiques non sans rapport avec les modes de vie d'un groupe social mais comme une réalité sociale intrinsèque des phénomènes socioculturels. On a pu me reprocher lors de mes différents travaux universitaires de maîtrise ou de DEA mon implication de praticien et la volonté à travers l'acte de recherche de faire progresser ma propre pratique d'éducateur spécialisé, je n'en garde pas moins l'idée que la recherche universitaire doit servir la connaissance et par là même doit réconcilier le terrain du théorique et vice versa.

¹⁷⁰ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain méthode et théorie*, PUR, Rennes, 2000, page 73.

¹⁷¹ BAYLON (C), MIGNOT (X), *La communication*, Nathan Université, Paris, 1999, page 327.

¹⁷² CALVET (LJ), *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993.

¹⁷³ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain méthode et théorie*, PUR, Rennes, 2000, page 94.

J'assume donc pleinement le fait d'être éducateur spécialisé et d'exercer aujourd'hui en qualité de responsable d'un service de suite pour jeunes placés. La part subjective à toute recherche ici trouve son intérêt dans la mesure où mon accès à la communauté éducative est facilité. De plus la publication des résultats de ce travail sera légitimée par ce corps professionnel qui souffre tant d'être continuellement étudié par les autres et à qui l'on reproche tant l'accès difficile à l'écrit. Peut-être que m'intéresser aux identités professionnelles de l'éducateur spécialisé sous le filtre des discours, c'est aussi interroger mon propre parcours professionnel, mes propres incertitudes professionnelles. Le tout est de mesurer les implications subjectives à tout effort de recherche universitaire afin d'en éviter les éventuels travers.

Ce qui importe véritablement, c'est le choix de l'objet de travail effectué par le chercheur, et en l'occurrence ici, l'identité socio-discursive des éducateurs spécialisés. BOYER écrit : « Alors qu'on peut nommer *usages* des ensembles d'habitudes d'expression et de désignation en voie d'harmonisation sociale dans des conditions de productions déterminées, et par *codes* certains usages normalisés et hiérarchisés, dont l'un sera le français standard, les uns et les autres étant du domaine du virtuel et du possible, voire du sollicitant ou de l'imposé, on entendra par *discours* tout ce qui est constatable au terme d'un échange langagier effectué. Qui dit discours s'apprête donc à saisir les phénomènes « de langue » en *situation* et à l'intérieur de *corpus* de données. »¹⁷⁴ Le discours comme voie d'accès à l'analyse de l'identité n'est pas sans poser de questions. En effet, le parti pris de considérer la variable identitaire sous le filtre des variables de langue interroge quant à la validité scientifique ou non des représentations langagières comme objets de connaissance. Leur validité est d'autant plus précaire que ces discours sont recueillis soit directement sur le terrain professionnel (avec tous les risques de perte d'information, de sélections arbitraires de la part du chercheur en l'absence de matériaux d'enregistrement) soit en situation d'entretien avec le chercheur. L'objet d'étude exact dans ce cas serait donc l'identité des éducateurs spécialisés en situation d'entretiens universitaires !

Le choix disciplinaire pour envisager l'identité des éducateurs spécialisés peut prêter à discussions. Plus précisément, le choix sociolinguistique peut surprendre notamment pour un objet comme celui-ci. Nombreux éducateurs que j'ai rencontrés s'attendaient à un regard psychosociologique ou sociologique mais absolument pas linguistique. Cette surprise s'explique du fait que la linguistique est un domaine peu connu des travailleurs sociaux, du fait que les éducateurs se reconnaissent volontiers plus proches des domaines de la psychologie ou de la sociologie que de la linguistique et enfin du fait que les questions d'identité sont traditionnellement traitées par des psychosociologues. Et pourtant la sociolinguistique en tant que carrefour disciplinaire a le mérite d'assumer d'emblée le discours comme une des composantes identitaires des éducateurs. « Analyser un discours, c'est aussi aborder le problème du sens et de la signification du contexte situationnel et du sujet parlant, donc de ses *conditions de production*. Le discours est une conduite sociale : dans une certaine mesure, locuteur et auditeur sont déterminés en tant que produits sociaux, usant d'instruments sociaux, mais encore les buts mêmes de l'allocution sont socio-

¹⁷⁴ BOYER (H), *Sociolinguistique Territoire et objets*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996, page 180.

historiques ». ¹⁷⁵ Il n'y a donc pas de frontières épistémologiques entre la production, le contexte de production de ce discours et les enjeux socio-identitaires d'un discours. La sociolinguistique va donc tenter d'expliciter les liens entre ces trois dimensions à travers l'analyse du langage et de ses variables.

Sur quel modèle analyser les discours ?

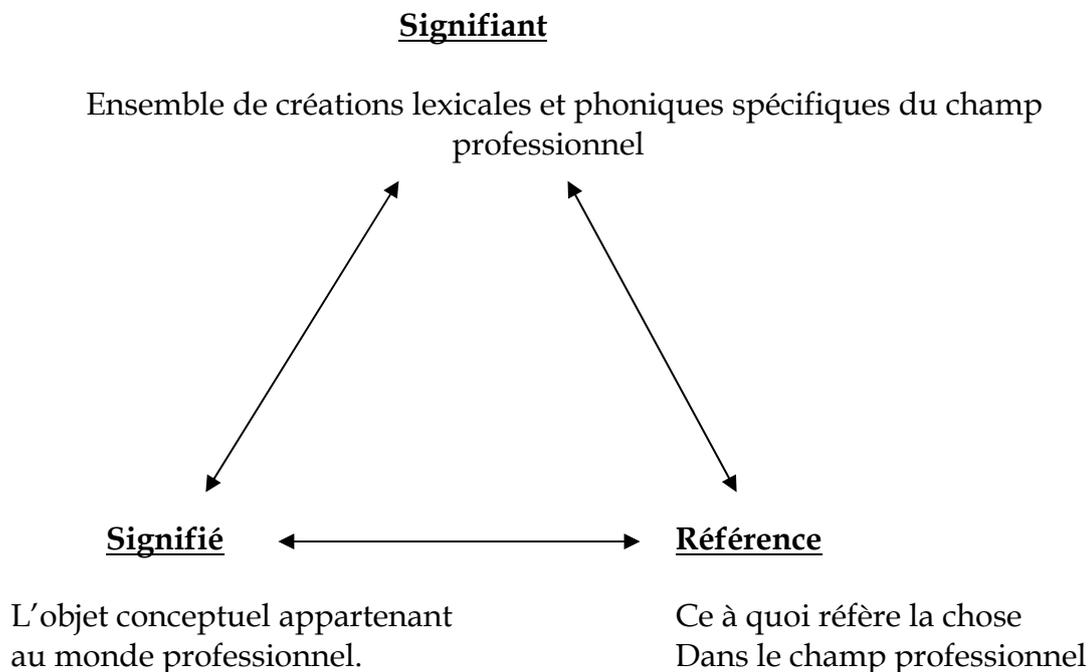
L'entrée lexicale apparaît d'emblée appropriée. La statistique lexicale permet d'identifier les différents champs lexicaux qui composent un parler professionnel. Le défaut essentiel à ce type d'approche est de considérer les mots extraits de discours différents comme significatifs, alors qu'ils prennent leur véritable sens au cœur du discours et non isolé de ce dernier. Un éducateur qui dira par exemple que sa fonction est de rendre *acteur* un enfant, le sens est évidemment différent si l'éducateur décrit les *acteurs* qui ont interagi pendant un entretien qu'il a mené auprès d'une famille à domicile. Néanmoins, la multiplicité et la récurrence de termes peuvent constituer de sérieux indicateurs quant à la manière dont un professionnel construit ses discours et regarde le monde. Or, on voit bien les problèmes épistémologiques que pose l'analyse statistique. En effet, même si j'ai pris les garanties suffisantes pour que les échantillons sélectionnés soient représentatifs de la population des éducateurs spécialisés, le fait que je rencontre à plusieurs reprises tel ou tel monème n'est pas pour autant la preuve que ce dernier compose de toutes manières le langage des éducateurs. En fait, la récurrence statistique n'a pas pour fonction de scléroser ce que serait le parler professionnel des éducateurs, mais de retenir des expressions qui vont servir de matière à l'analyse linguistique. Je me situe donc bien en qualité de linguiste et non de sociologue : ce qui m'importe ce n'est pas tant le nombre d'occurrences d'une expression en tant que chiffres, mais bien les significations et les procédés de création lexicale à l'œuvre derrière ces expressions.

Le langage professionnel et technique est tout à fait riche en terme d'inventions lexicales, de néologismes et de créations de complexes unitaires. « La description des complexes unitaires est importante pour deux raisons. Tout d'abord, à cause de leur nombre : dans la plupart des langues, les complexes unitaires sont aussi nombreux, voire plus nombreux, que les monèmes. En suite, à cause de leur utilité : de nos jours plus encore qu'autrefois, les locuteurs ont besoin de créer de nouvelles unités significatives qui nomment les évolutions, voire les mutations techniques et sociale. » ¹⁷⁶ **L'école fonctionnaliste** offre une grille tout à fait intéressante pour la description des phénomènes de créations lexicales. Les figements de syntagme, les compositions, les dérivations, les confixations, les sigles, les abrègements des complexes unitaires constituent un terreau pertinent pour le traitement des expressions que la statistique a rendues significatives. En effet, la statistique ne dit rien des imaginaires langagiers et des systèmes de références. Le travail sur la forme verbale des discours professionnels implique un descriptif du signifiant, du signifié

¹⁷⁵ BAYLON (C), *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan Université, Paris, 1996, page 249.

¹⁷⁶ BUILLES (JM), *Manuel de linguistique descriptive Le point de vue fonctionnaliste*, Nathan Université, Paris, 1998, page 270.

et de « ce à quoi réfère l'unité dans la réalité extralinguistique telle qu'elle est perçue et découpée par l'ensemble des personnes qui utilisent l'unité en question. Identifier une unité significative, c'est identifier tout à la fois le signifiant et la valeur qui lui est associée ».177



On touche ici à la fois aux contenus professionnels tant en terme d'objets de travail, d'outils de travail (signifiés) que de la manière dont les professionnels se représentent le monde dans sa réalité spécifique ou sont perçus par d'autres (réfèrent). Le réfèrent, c'est ce qui constitue *l'œil éducatif* à travers lequel le professionnel envisage le monde, agit sur ce monde, grâce à un système complexe de savoir-faire et de dispositions (savoir être ?) qui lui sont propres. Ce dont un professionnel est témoin de la réalité sociale ou plus précisément la connaissance qu'il a du monde est différente d'un quidam ne disposant pas de son bagage linguistique. Quand un profane voit un marteau pour seul outil, le menuisier lui, sera en mesure de distinguer différents types de marteaux pour lesquels il fera correspondre un signifiant spécifique. Le concept de référence permet donc de montrer que la réalité est quelque chose de tout à fait subjectif selon le locuteur qui l'appréhende, le vocabulaire qu'il emploie pour la caractériser et donc la situation sociale de ce dernier. « Les réalités sémantiques sont mouvantes pour diverses raisons mais en particulier parce que qu'elles sont sous la dépendance des relations qui s'instituent entre les êtres humains. Si, comme on le dit souvent, une vraie linguistique ne peut être que sociolinguistique, on ne saurait que trop insister sur la dimension sociosémantique d'une vraie sémantique ».178

¹⁷⁷ BUILLES, *ibid*, page 287.

¹⁷⁸ BAYLON (C), MIGNOT (X), *Initiation à la sémantique du langage*, Nathan Université, Paris, 2000, page 46.

Je proposerai donc une **analyse sociosémantique**, pour reprendre l'expression de MIGNOT et BAYLON, des parlers professionnels de l'éducateur spécialisé. Cette analyse prend en compte certes la manière dont les personnes encodent leurs représentations du monde mais aussi la manière dont elles interagissent les unes avec les autres dans un système de production sémantique spécifique. Ce système d'interactions est particulièrement intéressant chez les éducateurs quand on s'arrête aux actes de discours qui composent leur pratique.

La **pragmatique des discours** permet l'analyse des actes de langage. Je l'ai signalé à plusieurs reprises, les éducateurs se définissent beaucoup dans la relation qui les lie à leurs bénéficiaires. Cette relation est le ciment principal qui va permettre de créer du changement ou de la socialisation chez l'enfant. Autrement dit, grâce à la relation, grâce aux contenus discursifs de cette relation l'éducateur fait le pari qu'il va générer un mieux-être ou un apprentissage de la norme chez l'usager. L'éducateur dispose de ce qu'ils nomment des outils pour produire ces changements. Ces outils sont pour leur grande majorité des outils linguistiques ou discursifs comme par exemple l'entretien, l'intervention directe auprès du groupe, la médiation etc, autant d'outils qui visent non tant la transmission d'informations que de produire des effets particuliers sur les individus pris en charge. Quand AUSTIN écrit que « dire c'est faire », l'acte éducatif spécialisé, lui, repose essentiellement sur du dire, faire pour un éducateur c'est avant tout dire. Il nous appartiendra donc de décrire chez l'éducateur spécialisé :

- les différents actes illocutoires spécifiques qui permettent du changement chez les enfants
- les différents types de langages indirects
- des interventions discursives récurrentes de l'éducateur qui sous-tendent des savoir-faire particuliers, des stratégies éducatives spécialisées et des méthodes de travail décrites par des pédagogues ou des psychosociologues.

Le but n'est donc pas de décrire des actes de langage et d'en dresser une typologie plus ou moins exhaustive mais bien d'identifier les liens qui existent entre ces pratiques langagières spécifiques de l'intervention professionnelle et les univers de représentation du monde des éducateurs. Ces univers de représentations sont entre autre le produit des connaissances techniques, des disciplines théoriques auxquelles ils se sont plus ou moins identifiés et des conceptions philosophiques et sociales qu'ils ont de l'homme. Un exemple : j'ai travaillé auprès de demandeurs d'asile, la majorité d'entre eux sont déboutés de leur demande d'asile par l'état et la loi prévoit qu'ils doivent quitter le foyer un mois après la décision, indépendamment de leur situation sociale et de la régularité ou pas de leurs titres de séjour. La manière dont je vais les obliger à quitter le foyer sera très représentative dans mon discours des éventuelles techniques de persuasion que j'ai apprises, de la conception politique que j'ai de ce problème, de ma propre conviction à devoir mettre des personnes à la porte, de l'idée que j'ai de mon métier et des enjeux éthiques à l'œuvre dans ce type de situation. La difficulté est de concevoir une grille d'analyse des actes de langage qui prenne en considération ces divers éléments, mais aussi de faire le choix des actes

de langage spécifiques à l'activité professionnelle parmi ceux que les enquêtes me proposeront. Les statistiques et ma connaissance du métier seront d'une aide précieuse pour envisager un choix des plus représentatif de la profession.

L'étude des actes de langage présents dans les discours éducatifs spécialisés pourra répondre aux questions suivantes :

- Comment les éducateurs encodent des actes professionnels ?

ACTIVITES PROFESSIONNELLES	ACTES DE LANGAGE CORRESPONDANTS
Activités du matin	Faire le lever Passer le relais Etc.

- A quelles activités professionnelles réfèrent certains actes professionnels a priori inconnus du sens commun ?

EXPRESSIONS DE TYPE PERFORMATIVE	ACTIVITES PROFESSIONNELLES CORRESPONDANTES
Faire une visite médiatisée	Animer un entretien Faire parler les gens Choisir un lieu spécifique pour l'entretien Etc.

- Avec quels matériaux langagiers l'éducateur dit chercher à produire du changement chez l'enfant ? Quels changements sont poursuivis ?

ACTES DE LANGAGE	SENS ILLOCUTOIRE	EFFET PERLOCUTOIRE
Je t'ordonne de	Ordre	Obligations de l'enfant de se conformer aux exigences de l'adulte

L'étude des actes de langage et des activités professionnelles telles qu'elles sont référées par le langage rencontre la limite précédemment montrée, à savoir que le langage est toujours insuffisant pour dire l'étendue d'une activité professionnelle. Ce problème important se trouve minoré dans la mesure où il est assumé comme tel et que cette thèse n'a pas pour objet de dresser ce que devrait être un éducateur spécialisé dans l'idéal, mais bien de faire l'analyse des matériaux linguistiques que les informateurs auront apportés. Nous nous situons dans un travail avant tout

descriptif des pratiques langagières au travail, a contrario d'un travail prescriptif des attendus discursifs professionnels.

En fait, l'étude des actes de langage est l'une des portes d'entrée d'un courant plus large qu'est l'analyse du discours. Au vu de la polémique et de la complexité de l'objet « discours », un chapitre spécifique s'impose.

5) L'analyse des discours : problèmes et méthodes

➤ Que recouvre l'analyse des discours ?

Si l'on en juge aux propos introductifs d'A. REBOUL et J. MOESCHLER de leur ouvrage¹⁷⁹, la notion d'analyse des discours est loin de faire l'unanimité chez les linguistes. Les problèmes posés par ce type d'analyse sont d'ordre disciplinaire, historique et donc épistémologique.

Avant même de proposer une définition de la notion de « discours », il est important de considérer que pour cette thèse, l'objet d'analyse repose sur l'étude de discours professionnels ou apparentés à un métier, discours non tant propres à la pratique qu'à la manière dont les acteurs parlent de leur métier. Ces discours n'ont pas été recueillis sur le terrain professionnel en lui-même, mais sont bien ceux d'éducateurs spécialisés en situation d'entretien auxquels le chercheur demande de parler de leur métier. Il s'agit d'éventuels discours de formalisation de la pratique professionnelle d'éducateurs spécialisés, et donc, en aucun cas de discours de praticiens tels qu'ils sont effectivement produits sur les lieux d'exercice professionnel. Cette prudence épistémologique fait écho à la fameuse différenciation décrite dans le second chapitre entre les discours professionnels prescrits par la formation ou les autorités, les discours réellement pratiqués sur le lieu de travail, et les discours de reconstruction de l'acte professionnel. Ce détour permet de rappeler que ce travail de thèse repose sur l'analyse de discours d'éducateurs sur leurs pratiques professionnelles, c'est en ce sens un travail proprement linguistique qui n'a pas pour ambition de proposer un descriptif exhaustif de l'identité des éducateurs spécialisés, mais de donner une expression de cette identité à travers les discours et seulement les discours. Néanmoins, les limites entre ces trois niveaux discursifs pourront parfois être relativisés dans la mesure où j'ai vers moi une multiplicité de sources d'information entre les réponses portées sur les questionnaires écrits, les entretiens oraux, les conversations avec des professionnels sur le terrain, les comptes-rendus de stage écrits par des éducateurs à l'adresse d'étudiants ou quelques documents spécifiques élaborés à l'IRTS de Bretagne en direction de professionnels de terrain. Il est important néanmoins de reprendre l'expression de DEMAZIERE et DUBAR par laquelle « ce qui est visé, ce n'est pas la *personnalité* psychologique ou culturelle (...) des sujets concernés, c'est la forme symbolique - et d'abord langagière - dans

¹⁷⁹ REBOUL (A), MOESCHLER (J), *Pragmatique des discours*, Armand Colin, Paris, 1998.

laquelle ils se racontent, argumentent et s'expliquent ».¹⁸⁰ Cette citation est fondamentale pour apprécier à sa juste valeur cette thèse, à savoir qu'elle ne prétend pas à un descriptif de l'identité des éducateurs spécialisés mais bien à une analyse des discours à travers lesquels les informateurs vont dire quelque chose de leur identité professionnelle.

Il importe de savoir si ces diverses formes d'informations sont des discours au sens d'une parole susceptible d'intéresser cette recherche. G-E SARFATI définit le discours comme un « système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique (par exemple, le « discours féministe ») »¹⁸¹. En quelque sorte, ce qui réunirait la multiplicité des sources à ma disposition n'émane pas tant de la forme empruntée par les discours que du contexte social de production, à savoir l'activité professionnelle. Il m'appartiendra par contre de déceler dans l'analyse ce qui fait cohérence ou unité dans cet ensemble de discours, comme par exemple la formalisation d'une identité de métier spécifique aux éducateurs.

Le mot est lâché ! Nombreux linguistes font des notions de cohérence et d'unité interphrastique la clé de voûte du discours. Dans cette logique, l'identité professionnelle serait la marque significative des locuteurs, des individus qui composent les discours. Le travail consisterait donc à « recherche[r] des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui »¹⁸². D'une autre façon, la thèse va tenter d'étudier la subjectivité à l'œuvre dans les discours, c'est-à-dire la manière dont les éducateurs s'identifient dans leurs discours à une culture professionnelle. F. OSTY écrit : « la culture représente alors l'expression de l'identité collective d'un groupe social et *fonctionne* comme un tout cohérent, articulant différents éléments sous forme d'un système équilibré harmonieux, et offrant aux individus –à travers de modes de socialisation via des institutions notamment éducatives – un style inconscient de comportements pour toute les activités de la vie. Cette approche met l'accent sur le poids des institutions comme vecteur de transmission des cultures et conçoit l'identité comme le produit d'une socialisation s'imposant à l'individu. »¹⁸³ Elle ajoute plus loin : « La culture de métier se distingue des autres cultures de travail par l'accent mis sur l'activité de travail comme espace de subjectivation. »¹⁸⁴ En quelque sorte, les discours qui transmettront quelque chose de cette culture professionnelle sont l'aboutissement entre un processus de socialisation et d'identification au groupe professionnel et la manière dont le sujet incarne personnellement cette expérience dans sa trajectoire de vie. Il y a donc nécessairement dans ce type d'analyse une prudence à avoir pour éviter une

¹⁸⁰ DUBAR (C), DEMAZIERE (D), *Analyse les entretiens biographiques L'exemple des récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997, page 304.

¹⁸¹ SARFATI (G-E), *Eléments d'analyse du discours*, Nathan Université, Paris, 1997, pages 14-15.

¹⁸² KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1999, page 36.

¹⁸³ OSTY (F), *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, PUR, RENNES, 2003, page 98.

¹⁸⁴ OSTY (F), *ibid*, page 101.

généralisation abusive des traits discursifs comme significatifs de la culture professionnelle et au contraire, une réduction des discours à la seule expérience du sujet dans son rapport au monde.

L'analyse du discours doit donc prendre en compte ces deux dimensions complémentaires : la manière dont le sujet se situe par rapport à la situation d'énonciation (axe subjectif) et la façon dont les déterminants collectifs liés à l'espace professionnel imposent au discours tel ou tel caractère (axe objectif). Plus exactement, l'appropriation du discours par le sujet renvoie à sa vision du monde (référence) à la situation d'énonciation elle-même (co-texte) et la situation de communication (usage de déictiques). Comme on l'a vu plus haut, l'identité au travail se définit par un ajustement permanent entre ce qui relève du discours officiel, des catégorisations du réel imposées par la profession ou sanctionnées par la formation et les diplômes, et la propre trajectoire biographique et les degrés d'engagement du sujet dans son métier. Le discours doit donc faire la synthèse de ces deux tendances constitutives de l'identité professionnelle.

IDENTITE PROFESSIONNELLE SOCIODISCURSIVE



AXE SUBJECTIF	AXE OBJECTIF
Domaine de l'énonciation	Discours social
Identité personnelle à l'œuvre dans le discours, trajectoire personnelle sous-jacente au discours	Identité sociale à l'œuvre dans le discours, résultante de la formation ou des diplômes
Codage spécifique du sujet pour catégoriser le réel (fonction référentielle)	Catégorisation du réel par le groupe professionnel, qui s'impose à l'individu
Modalisation du discours propre à l'individu	Contraintes de modalisation du discours imposées par le groupe professionnel
Appréciations subjectives, place du sujet dans l'énonciation, méta-commentaire par le sujet parlant	Énumération objective des catégorisations imposées par le groupe professionnel, discours officiel ou prescriptif

J'entends par **discours social** un discours attendu par un groupe social donné en terme de contraintes particulières (lexiques, syntaxe, thématiques abordées) et **énonciation** « le lieu d'ancrage le plus manifeste de la subjectivité langagière »¹⁸⁵, les deux constituant un discours particulier entendu comme « un ensemble de phrases reliées par certains principes - à déterminer - de cohérence, qui font qu'elles sont immédiatement perçues comme constituant un tout autonome ».¹⁸⁶ Ces notions de cohérence et d'unité du discours sont loin d'être évidentes à appréhender. Elles posent bien des problèmes de délimitation et de définition, la question essentielle

¹⁸⁵ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1999, page 37.

¹⁸⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Ibid*, page 9.

étant celle-ci : « Existe-t-il des éléments de niveau lexico-grammatical (des mots) qui contribuent directement et systématiquement à assurer la continuité sémantique du discours ? »¹⁸⁷ Autrement qu'est-ce qui permet au chercheur de qualifier de cohérent un texte, quels sont les critères sémantiques qui permettent de déterminer les contours d'un discours ?

Peut-être que l'analyse des discours ne fait pas autre chose que de tenter de déterminer les critères de cohérence et d'unité transphrastique d'un texte. En tous les cas, à cet endroit de la réflexion le discours me pose problème quant à la pertinence de son acception pour traiter de l'identité professionnelle. Qu'est-ce qui permet en effet de mesurer où commence et où finit un discours appliqué au champ professionnel indépendamment des marques formelles de type début et fin de l'entretien ? On préférera donc pour l'instant l'analyse de données ou de contenus à celle de discours.

➤ L'analyse de contenus : formes et méthodes

DUBAR et DEMAZIERE considèrent que « le sens d'un entretien [est] construit par et dans sa mise en mots, en paroles qui constituent la matière première de la signification. [...] C'est dans l'analyse de l'usage qui est fait de la langue par le sujet que réside le moyen d'établir les sens possibles de ce qui est dit. La parole, dans cette perspective, n'est ni transparente ni opaque, elle est un véhicule du sens. »¹⁸⁸

Dans cette logique, les entretiens devront être menés avec une particulière attention. En effet, si l'on veut bien croire que la parole d'un sujet est le révélateur le plus immédiat de sa propre expérience au monde, la technique d'entretien devra aider la personne interrogée à faire le point, à faire émerger dans et par le dialogue avec le chercheur, le sens qu'elle a de la vie et du monde. La qualité d'une analyse de contenu dépend fortement de la force maïeutique de l'entretien. La non directivité a pour fonction de faciliter l'expression libre et argumentée de la logique de pensée de l'informateur, ainsi que de favoriser l'émergence de sa propre subjectivité à l'œuvre dans la représentation qu'il a de lui-même, des autres et du monde. C'est à ce prix et uniquement à ce prix que l'analyse de contenu en tant que mise à jour du sens, sera crédible et légitime.

L'analyse des données dans une perspective sociolinguistique doit étudier autant les caractéristiques formelles des discours (c'est-à-dire la manière dont les sujets encodent leur appartenance à un groupe professionnel) que les structures sémantiques qu'ils contiennent (structuration de l'univers sémantique et logique sociale du professionnel). Le souci est alors de décider les items significatifs, les grilles d'analyse pour étudier ces deux aspects fondamentaux des discours.

¹⁸⁷ BAYLON (C), MIGNOT (X), *Initiation à la sémantique du langage*, Nathan Université, Paris, 2000, page 198.

¹⁸⁸ DUBAR (C), DEMAZIERE (D), *Analyse les entretiens biographiques L'exemple des récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997, page 93.

Pour ce faire, DUBAR et DEMAZIERE proposent une méthode assez séduisante puisque, comme toute méthode, elle a le mérite de baliser la démarche, avec le défaut évident qu'elle est beaucoup plus facile à lire dans l'ouvrage qu'aisée à mettre en œuvre ! Les auteurs ont travaillé sur des entretiens de personnes en voie d'insertion. Ce type d'entretiens diffère de l'entretien sociologique type au sens qu'ils sont conduits avant tout par la personne sondée que le chercheur préoccupé par son objet de travail. Du coup, la théorie produite par le chercheur rend compte d'une démarche inductive, c'est-à-dire une démarche qui ne produit pas de concepts ou de catégories prédéterminées, mais une « théorie émergente, adaptée, ajustée aux données ». Ce sont donc les entretiens qui produisent les catégories d'analyse et non le contraire. Les auteurs parlent de « savoirs empirico-rationnels ».¹⁸⁹

Trois moments clés composent la méthode du chercheur. Le chercheur va dans un premier temps analyser les structures de signification au niveau sémantique. C'est un travail d'observation, de recueil de données et dégagement des catégories pertinentes. Ensuite, le chercheur détermine les ordres catégoriels à l'aide d'un schéma particulier issu de l'analyse de l'entretien elle-même. C'est un travail de classement du réel dans un ordre catégoriel délimité par l'analyse. Enfin, le chercheur met à jour les logiques pratiques à l'ensemble des entretiens par agencement et intégration des ordres catégoriels précédents. Plus concrètement, les auteurs organisent l'analyse des entretiens autour de trois axes tout à fait pertinents :

- La manière dont les catégories s'agencent et se combinent. C'est qu'ils nomment « l'ordre catégoriel ».
- Les relations entre ces catégories. C'est ce qui pour eux constitue « l'univers de croyances des personnes sondées ».
- Ce que veulent signifier les gens. C'est ce qu'ils nomment « les stratégies discursives ».

Les auteurs travaillent à la production d'un « schème [qu'ils ont] appelé spécifique et qui met en évidence le jeu des disjonctions/oppositions et des conjonctions/corrélations entre les mots-clés utilisés dans l'entretien pour désigner la structure du monde socioprofessionnel (monde vécu) et la position du sujet parlant dans ce monde. »¹⁹⁰ Les sociologues poursuivent : « il s'agit d'une démarche inductive qui ne présuppose aucune catégorie *a priori* mais fait émerger des catégories jugées pertinentes dans la structure du matériau. »¹⁹¹ En tous les cas, la méthode paraît séduisante. Elle a beaucoup à voir avec l'analyse sémique (classement des lexiques issus de l'entretien en lexèmes) décrite par les structuralistes et peut constituer un moyen intéressant de rentrer dans le discours.

¹⁸⁹ DUBAR, DEMAZIERE, *Analyse les entretiens biographiques L'exemple des récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997, page 79.

¹⁹⁰ DUBAR (C), DEMAZIERE (D), *Analyse les entretiens biographiques L'exemple des récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997, page 271.

¹⁹¹ DUBAR, DEMAZIERE, *Ibid*, page 277.

➤ Discours et construction identitaire

L'identité professionnelle s'élabore dans la double dialectique de la représentation que le sujet a de sa fonction, de ses zones de compétence, et des représentations que ses collègues, ses responsables etc. ont de lui.

Les discours prescriptifs contribuent à ce mouvement. Ici, le discours est donc entendu comme une mise en mots de représentations stéréotypées de la profession d'autrui, représentations qui ont valeur de vérité et de prescription pour celui qui les encode. Le prescripteur a nécessairement un rapport de hiérarchie ou de commande vis-à-vis du professionnel. Au-delà de la forme linguistique, le discours est un acte de paroles qui tente d'arrêter et de définir la profession en question. Il va de soi qu'en général on préfère entendre de son supérieur hiérarchique une représentation positive ou qui nous conforte dans la représentation que nous avons de nous-mêmes. En ce sens, je distingue deux types de prescripteurs, les prescripteurs positifs et les prescripteurs négatifs. Ceci dit, selon le contexte social ou politique, selon les interlocuteurs, le jugement positif ou négatif des prescripteurs peut évoluer dans un sens ou dans un autre.

Les travaux de R. SAINSAULIEU conçoivent l'identité professionnelle dans un rapport de pouvoir. « L'identité désigne à la fois le permanence des moyens sociaux de la reconnaissance et la capacité pour le sujet à conférer un sens durable à son existence. (...) Elle est intimement liée au pouvoir car elle dépend des moyens de lutte que l'individu trouve dans son expérience sociale pour imposer et faire respecter sa différence.»¹⁹² L'enjeu de la légitimité dans et par les discours d'autrui rend compte de la nécessaire « manifestation d'une position de pouvoir dans laquelle les ressources liées à la position dans l'organisation permettent de peser et de négocier les modes de reconnaissance dans l'activité. »¹⁹³

L'EDUCATEUR SPECIALISE



<u>PRESCRIPTEURS POSITIFS</u>	<u>PRESCRIPTEURS NEGATIFS</u>
L'employeur, certains parents d'associations d'enfants handicapés	Des parents d'association pour enfants handicapés
Le jury au diplôme d'état d'ES	Certains universitaires (juristes, psychologues)
Les financeurs, les tutelles administratives	Le juge
Les bénéficiaires ou usagers	Les bénéficiaires
Certains sociologues	Les politiques
Etc.	Les tutelles administratives

¹⁹² SAINSAULIEU (R), « L'identité et les relations de travail » in P. TAP (sous la dir.) *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980.

¹⁹³ OSTY (F), *Le désir de métier Engagement, identité et reconnaissance au travail*, PUR, Rennes, 2003, page 106.

Les notions de prescription négative ou positive concernent ici des attentes péjoratives ou mélioratives vis-à-vis des éducateurs spécialisés. Il n'est pas rare, par exemple, d'entendre de la part des usagers des propos de type « de toutes façons les éducateurs sont payés à rien faire à part lire le journal » ou contraire des propos de type « sans mon éducateur je m'en serais jamais sorti » : dans les cas, il s'agit d'une évaluation que je nomme positive ou négative.

On peut discuter de l'opportunité à classer les usagers de l'action éducative spécialisée comme prescripteurs. Le choix que je fais ici s'appuie sur la référence à des textes de loi sur le droit des usagers qui mettent ce dernier en quasi exigence vis-à-vis de certaines prestations sociales et éducatives. Indépendamment de ce problème, le schéma plus haut montre l'ambivalence de la position négative ou positive des prescripteurs. Par exemple, un élu pourra valoriser la professionnalisation d'une équipe d'éducateurs de rue sur un quartier auprès des habitants, et à un autre moment dénigrer auprès d'électeurs mécontents leur manque de coopération dans la dénonciation des actes délinquants qu'ils peuvent observer sur le terrain. Il n'empêche que l'identité professionnelle se construit en opposition ou en assimilation de ces discours prescriptifs, selon le bénéfice et le renforcement narcissique que les éducateurs en tirent.

L'identité ne se construit pas seulement dans le rapport aux discours prescriptifs c'est-à-dire aux discours qui ont force de modélisation sur l'activité professionnelle. Il y a les discours évaluatifs simples c'est-à-dire les discours de personnes qui ont une représentation du métier, qui la font savoir auprès des professionnels eux-mêmes mais auxquels ces derniers peuvent s'opposer sans risque pour leur existence en tant que groupe professionnel. S'il y a éventuellement risque c'est pour leur légitimité. Il s'agit dans ce cas de travailleurs sociaux autres qu'éducateurs spécialisés, éventuellement d'usagers, de bénévoles, de policiers, de professionnels de la santé etc qui entretiennent un rapport de partenariat ou de collégialité directe avec l'éducateur. De la même façon l'éducateur va construire son identité professionnelle en opposition ou en adhésion à ces discours en fonction du pouvoir et de la crédibilité qu'ils lui confèrent.

Ainsi l'une des entrées de l'analyse du discours peut être la manière dont l'éducateur s'est saisi de ces différents discours pour donner à son propre discours la légitimité qui fonde son identité. Les outils proposés par GENETTE (intertextualité, hypertextualité etc.) peuvent composer une aide précieuse pour étudier les discours sous-jacents de l'éducateur c'est-à-dire ceux empruntés et réinterprétés par le professionnel pour donner corps à sa spécificité. Nous sommes proches de thèses de BAKHTINE sur le dialogisme et la polyphonie généralisée, que J. BOUTET consacre sur le milieu de travail en tant qu' « espace sémiotique ».¹⁹⁴ Pour les auteurs précédents, tout discours se trouve en prise avec d'autres voix concurrentes ou convergentes à ce qui est dit. « Comme le dit BAKHTINE, parler c'est toujours opposer une *contre-parole*, c'est se situer par rapport aux discours antérieurs pour y

¹⁹⁴ BOUTET (J), *Construire le sens*, Peter Lang Editions, Neuchâtel, 1994, page 167.

opposer comme pour y adhérer. De ce fait, les discours antérieurs, ceux d'autrui comme ceux du sujet lui-même, façonnent la matière et le sens de ce qui va être énoncé dans chaque situation nouvelle d'énonciation. »¹⁹⁵ Dans cette perspective, il paraîtra intéressant de regarder comment dans son discours l'éducateur construit sa légitimité notamment dans l'interaction avec le chercheur. Cette légitimité se construit certes au regard des savoir-faire qu'il véhicule mais aussi de la manière dont il transmet son savoir, et en cela nous touchons au registre de l'argumentation cher à l'analyse des discours.

Enfin, dans la construction identitaire, il y a les discours de l'éducateur sur lui-même c'est-à-dire ceux qui, à ses yeux, indépendamment de ce qui est prescrit ou dit sur lui, le fondent en propre. Ici nous touchons directement à la question de la subjectivité dans le discours, c'est-à-dire la manière dont l'individu encode en propre la représentation qu'il a de lui-même et du métier qu'il incarne. A la manière de KERBRAT-ORECCHIONI il nous appartiendra d'étudier ce qu'elle donne en tête de chapitre : « de la subjectivité dans le langage : quelques lieux d'inscription »¹⁹⁶ l'objectif étant de mettre en lumière la manière dont les locuteurs font trace de leur professionnalité dans le discours. BOUTET appelle cet exercice « la mise en mot du travail », pour ma part je préfère le terme de **formalisation de l'identité professionnelle** dans la mesure où ce concept renvoie à quatre axes essentiels dans le langage :

- La forme discursive utilisée en propre par le locuteur (signifiant)
- Le contenu de l'identité signifiée par le discours (signifié)
- La réalité extérieure à laquelle l'identité professionnelle réfère (réfèrent)
- Le processus à l'œuvre de mise en forme de ces trois dimensions.

Dans cette dimension, je propose donc d'aller plus loin que la seule analyse du matériel langagier en dépit des recommandations de J. BOUTET dans son ouvrage *Construire le sens*. Elle écrit à ce propos : « j'ai montré ici qu'il existe un point de vue linguistique sur les discours et que la spécificité du linguiste tient à sa capacité à prendre en compte la *matérialité* même des organisations linguistiques. La suspension de l'interprétation au profit de la description minutieuse de la mise en mots caractérise une démarche linguistique. Ainsi nous n'avons pas d'emblée étudié les discours des enquêtés pour ce à quoi ils réfèrent mais d'abord pour la *matérialité de la mise en mots* : matérialité des organisations syntaxiques, matérialité des signifiants qui constituent des indices ou des traces pour les sujets mais qui, en même temps, opacifient et rendent difficile un chemin direct, univoque et transparent de ce qui est énoncé à ce que cela veut dire. »¹⁹⁷ En gros, elle nous dit chacun son domaine, aux linguistes le langage, aux sociologues ses significations ! Je ne partage pas un tel retranchement disciplinaire pour ma part, et je vais tenter de proposer une analyse qui évidemment s'intéressera à la matérialité des langages professionnels, mais aussi

¹⁹⁵ BOUTET (J), *Construire le sens*, Peter Lang Editions, Neuchâtel, 1994, page 170.

¹⁹⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 2002.

¹⁹⁷ BOUTET (J), *Construire le sens*, Peter Lang Editions, Neuchâtel, 1994, page 213.

à la manière dont ils organisent le sens et transmettent quelque chose de l'ordre des identités professionnelles.

➤ **Le traitement informatique des discours :**

Traiter donc de la matérialité des discours et de leurs systèmes de significations implique de bénéficier d'un appareillage de traitement adapté. L'informatique apparaît privilégiée pour ce type d'usage dans la mesure où les enquêtes écrites auront été remplies sur un site Internet disponible dans mon disque dur, et les entretiens oraux auront été retranscrits sous forme d'un fichier Word. Un certain nombre de programmes permettent un traitement pratique et rapide des données avec évidemment toutes les prudences épistémologiques dont il faut s'entourer. L'ouvrage de P. MARCHAND *L'analyse du Discours Assistée par Ordinateur* va nous servir de base à la réflexion. L'auteur organise son argumentation autour de 5 axes : l'analyse para-verbale, l'analyse lexicale, l'analyse morphosyntaxique, l'analyse sémantique et l'analyse pragmatique, axes hormis le premier qui pourront constituer quelques éclairages pour cette thèse.

• **L'analyse lexicale :**

L'auteur parle de lexicométrie dont il emprunte la définition à SALEM à savoir : « tout une série de méthodes qui permettent des réorganisations formelles de la séquence textuelle et des analyses statistiques portant sur le vocabulaire à partir d'une segmentation ». ¹⁹⁸ En gros, ce type d'étude se manifeste par un comptage statistique d'éléments déterminés par le chercheur dans un ensemble d'unités analysables. Ces unités sont définies comme « une suite de caractères bornée par deux caractères délimitateurs » ¹⁹⁹, soit en fait une forme graphique constituant un mot. Les phrases peuvent constituer des unités lexicales aussi.

Une fois que le corpus a été divisé en un ensemble complexe d'unités lexicales, le chercheur peut en calculer sa richesse, cette dernière étant entendue comme un indice en terme de taille et d'occurrences. Par exemple, on peut comparer la taille et le vocabulaire, c'est-à-dire diviser le nombre de formes distinctes par le nombre de formes total. MARCHAND énonce les critères suivants :

- Longueur totale : nombre total de mots dans la réponse.
- Richesse de la réponse : rapport entre le nombre total des mots de la réponse et le nombre de mots différents dans la réponse.
- Banalité de la réponse : moyenne du nombre d'occurrences dans tout le corpus, des mots contenus dans la réponse.

Au-delà du nombre d'occurrences d'un mot, l'analyse lexicométrique s'intéresse au nombre de significations auxquelles renvoie un mot, en fonction de sa fréquence dans le corpus. De même, on peut regarder les contextes immédiats d'une

¹⁹⁸ MARCHAND (P), *L'Analyse du Discours Assistée par Ordinateur*, Armand Colin, Paris, 1998, page 31.

¹⁹⁹ MARCHAND, *Ibid*, page 32.

occurrence, ce qui est appelé la concordance, afin de « s'assurer qu'une forme renvoie bien à une seule signification et distinguer d'éventuelles formes graphiques homonymes ou homographes ; ensuite repérer d'éventuelles locutions (segments composés dont le sens ne se réduit pas à la somme des parties : lutte des classes, point de vue, etc.) ; enfin, caractériser cette forme en fonction de son contexte, et non seulement intrinsèquement, ce qui permet d'approfondir sa signification. »²⁰⁰ La partition est l'étude de la distribution d'une forme linguistique selon des variables sociologiques préalablement déterminés. La spécificité est son contraire, c'est-à-dire l'étude d'une forme linguistique dont l'usage est spécifique de tel ou tel groupe social.

Il importe dans ce type de traitement informatique, en dépit de tous les logiciels possibles, de déterminer les catégories qui vont servir au comptage statistique. MARCHAND parle d'indexation documentaire : « indexer consiste à assigner à un document un ensemble d'étiquettes, de mots clés, de descripteurs, pour fournir une indication et un moyen d'extraction d'information. »²⁰¹ L'auteur rajoute plus loin : « Les approches statistiques ne se préoccupent pas du sens du texte, mais visent à établir des procédures méthodologiques permettant de réduire et de classer les segments du texte, c'est-à-dire d'en donner un condensé parfaitement formalisé et d'en construire la structure. [...] Le discours est vu comme une combinaison de phrases, une suite linéaire, et l'objet de l'analyse n'est pas d'en chercher le sens mais de déterminer comment sont organisés les éléments qui le constituent, sans faire appel à la connaissance que l'analyste peut avoir du sens spécifique de chaque morphème, de l'intention de l'auteur ou de la situation. »²⁰²

- **Les analyses morpho-syntaxiques**

L'analyse statistique lexicale ne fait pas de distinction entre les différentes catégories de mots. « L'analyse automatique de la structure morpho-syntaxique va s'attacher aux relations syntagmatiques des formes, qui dépendent des fonctions des différentes catégories de termes (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, etc.). »²⁰³ La morphosyntaxe organise le choix des termes du locuteur, indépendamment des stratégies discursives qui prédisposent à son discours, mais en fonction d'un ensemble de règles.

« L'analyse syntaxique va consister à affecter une catégorie aux mots d'une chaîne lexicale, et à appliquer les règles de relations entre les catégories. La statistique et la programmation vont donc reposer essentiellement sur la constitution de dictionnaires de formes fléchies (lemmes, pluriels, féminins, verbes conjugués, etc.), de types de flexions (accords, conjugaisons), de terminaisons, etc., auxquels le corpus à analyser va être comparé, ainsi que sur la définition d'algorithmes permettant d'identifier la fonction des formes ainsi repérées au sein de la proposition ou de la

²⁰⁰ MARCHAND (P), *L'Analyse du Discours Assistée par Ordinateur*, Armand Colin, Paris, 1998, pages 40-41.

²⁰¹ MARCHAND, *Ibid*, page 48.

²⁰² MARCHAND, *Ibid*, page 52.

²⁰³ MARCHAND, *Ibid*, page 89.

phrase. »²⁰⁴ L'auteur montre néanmoins la prudence avec laquelle il faut envisager l'analyse automatique morphosyntaxique notamment dans les cas d'ambiguïtés homophoniques.

L'analyse morfo-syntaxique va rechercher des pronoms, des noms, des adjectifs, des verbes, des connecteurs non tant pour leurs propriétés lexicales ou sémantiques, que le rôle qu'ils occupent dans la phrase. Dans tous les cas, l'ordinateur procède à un comptage des formes employées, et partir de là le chercheur peut généraliser les effets poursuivis par le locuteur.

- **Les analyses sémantiques et pragmatiques :**

« L'analyse du contenu thématique se présente comme une quantification de données qualitatives. »²⁰⁵ L'auteur rajoute plus loin : « L'analyse du contenu met donc, en relation des signifiés du texte avec des variables psychologiques ou sociologiques (attitudes, jugements, opinions, environnement, etc.) préalablement définis et organisés sous forme de grilles catégorielles applicables sur les textes. »²⁰⁶

En fait, il importe de retenir les deux principes généraux suivants qui prévalent dans l'usage de l'informatique pour l'analyse des discours :

- L'informatique n'est pas magique. Elle n'enlève rien aux discours en eux-mêmes, elle ne permet pas de découvrir des objets cachés. L'informatique permet certes un gain de temps dans le comptage des éléments linguistiques, mais elle ne remplace pas le travail de réflexion et d'interprétation du chercheur.
- L'essentiel réside dans la manière dont le chercheur va s'approprier les outils informatiques. Autrement dit, pour qu'un logiciel comptabilise des données, il faut que le chercheur ait catégorisé ce que l'ordinateur doit chercher.

²⁰⁴ MARCHAND, *L'Analyse du Discours Assistée par Ordinateur*, Armand Colin, Paris, 1998 , pages 90-91.

²⁰⁵ MARCHAND, *Ibid*, page 122.

²⁰⁶ MARCHAND, *Ibid*, page 123.

SECONDE PARTIE

Analyse qualitative du corpus

Le choix est fait ici d'entamer le travail par l'entrée qualitative. On aurait pu attendre en effet avant tout un décryptage chiffré des manifestations linguistiques du métier d'éducateur spécialisé.

J'ose rappeler que ce travail se situe autant dans une perspective d'analyse du discours professionnel que de comptage statistique des caractères sociolinguistiques de ce dernier. J'ai tendance donc à privilégier les données qualitatives pour la raison qu'elles rendent compte avant tout de manifestations discursives aussi aléatoires et exemplaires qu'elles puissent paraître. Néanmoins, l'intérêt scientifique de ces données réside dans le fait qu'elles puissent être confirmées ou infirmées à l'ensemble des éducateurs dans un second temps. Démarrer sur des éléments chiffrés aurait pu empêcher de mettre à jour des manifestations linguistiques que la statistique ne laisse pas apparaître du fait de son caractère peut-être plus isolé mais surtout moins chiffrable en tant que tel. Prenons l'exemple de la prédominance de ce que j'appellerai plus tard le **discours normé familiariste**. Il est aisé de compter le nombre de récurrences ayant trait au registre de la famille. Ceci dit, l'analyse statistique n'est pas suffisante pour mettre en relief les grilles souvent négatives et normatives à partir desquelles les éducateurs encodent leur représentation de la famille ou la parentalité²⁰⁷, et c'est ce que l'analyse qualitative propose. De plus, étudier un langage professionnel a tendance à décevoir en terme de récurrences statistiques, si notamment on a le souhait de dégager un langage spécifique avec ses mots propres, ses tournures syntaxiques propres comme on le ferait d'une langue régionale. Seule l'analyse qualitative peut faciliter l'émergence des caractéristiques d'un tel sociolecte pour la raison qu'à première vue il ne diffère guère du français standard. Ce qui fait la différence, c'est l'usage des vocables dans le contexte professionnel et le système de significations auquel ils réfèrent. L'ambition serait de dégager une sorte de grammaire du langage éducatif spécialisé, une stylistique du discours professionnel avec le risque évidemment de le réduire à une caricature.

Je propose deux chapitres pour aborder du point de vue qualitatif le langage éducatif spécialisé s'il y a lieu de dire ainsi. D'abord je regarderai la manière dont les personnes sondées mettent en mots leur représentation du métier. En d'autres termes je m'intéresserai à ce que je nomme **la formalisation de l'activité professionnelle** avec la prudence que nous a enseignée J. BOUTET à savoir qu'il est difficile pour quiconque de dire avec des mots ce qu'il accomplit régulièrement dans son travail. Ensuite, je regarderai la manière dont les éducateurs encodent leur identité professionnelle, autrement dit la manière dont ils mettent en jeu leur propre subjectivité dans les discours professionnels et ce qui constituerait le socle commun à leur groupe professionnel. De ce fait, je tenterai de proposer des discours éducatifs types si l'analyse évidemment permet le surgissement de telles pratiques de langage chez les éducateurs. Le lecteur voudra bien excuser les listes de mots, que je reconnais difficiles et rébarbatives à lire, mais qui sont si nécessaires à la construction argumentaire et la précision scientifique dont se réclame cette thèse.

²⁰⁷ Concept on le verra extrêmement récurrent dans les discours éducatifs.

LA RHETORIQUE DE LA FORMALISATION DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

1) Le choix des concepts :

Il importe rapidement de préciser ce que j'entends par « formalisation professionnelle ». De même il paraît nécessaire de préciser la pertinence d'une stylistique de la mise en mots de la pratique professionnelle. Plusieurs concepts s'imposent dans ce court éclaircissement, ceux d'activité professionnelle, de métier et de mise en mots de l'activité professionnelle, ce que je nomme formalisation de l'activité professionnelle.

➤ Travail, activité professionnelle et métier :

On rappelle souvent l'origine étymologique du mot « travail » à savoir *tripalium* (l'instrument de torture). Cette allusion étymologique a sans doute pour effets de mettre en relief la souffrance que provoque toute tâche de travail, ou encore la peine nécessaire à la réalisation d'une tâche et la production d'un objet.

Néanmoins, comme le rappelle Vatin le travail se définit avant tout par son caractère technique puisque avant d'être un instrument de torture, le *tripalium* latin représentait le trépied et le socle dont l'usage était réservé à la torture. Le déploiement d'une technicité en vue d'une activité particulière constitue donc la première définition du travail au sens professionnel du terme. Le travail écrit F. VATIN « c'est d'abord le moyen d'une production, la mise en œuvre d'une technicité ».²⁰⁸ L'idéologie économique a longtemps accompagné le travail des notions de fatigue, d'énergie et de production, l'activité économique étant le produit d'une énergie humaine ou machiniste et s'organisant de façon à obtenir des effets maximaux pour une fatigue humaine donnée. En gros, le travail se définit dans cette perspective à la fois comme l'effort fourni, la technicité mise en œuvre, l'organisation de la tâche et le résultat de la combinaison de ces trois derniers en terme de rendements.

Si longtemps « travailler c'est [...] produire, c'est-à-dire exister dans son œuvre pour soi, pour soi et pour les autres »²⁰⁹, le travail se distingue de plus en plus du travailleur, au sens où l'homme qui était facteur d'énergie et donc de production, s'est vu petit à petit remplacer par la machine. Ainsi, le travailleur se retrouve à une position de contrôleur ou de surveillance occupant ainsi une « fonction salariée font

²⁰⁸ VATIN (F), *Le travail, sciences et société*, Edition de l'Université de Bruxelles, 1999, page 13.

²⁰⁹ VATIN (F), *Ibid*, page 15.

l'objet n'est pas l'exercice d'une activité déterminée mais la surveillance d'un processus autonome »²¹⁰. Le travailleur disparaît au profit d'une « automatisation quasi généralisée, c'est-à-dire à une exclusion complète du travail humain »²¹¹. La recherche de flexibles renforce cette disparition de l'homme puisqu'il s'agit grâce à la production de gaz ou de produits chimiques de faire fonctionner les machines en économisant l'énergie humaine.

Ce très rapide historique de la notion de travail permet de comprendre que la réalisation d'un travail peut se faire en dehors de l'exercice d'un métier particulier. Un OS (Ouvrier Spécialisé) en dépit de sa nomination est attendu pour sa capacité à intervenir à tous les endroits de la chaîne, et non à une tâche spécifique à cette production nécessitant un savoir-faire propre. L'organisation taylorienne privilégie l'ouvrier soumis au capital a contrario du métier qui se distingue par son autonomie technique et économique. « Le taylorisme en procédant à un découpage parcellaire des tâches, se serait attaqué au *système des métiers*, c'est-à-dire à une forme d'organisation du travail, caractérisée par un découpage lâche des tâches entre des individus dotés d'une grande autonomie dans la préparation et l'exécution de leur travail »²¹². Bref, le métier préfigure à l'idée d'une spécificité d'un savoir-faire, d'une autonomie professionnelle et technique qui prive l'accès d'un ouvrier généraliste à la tâche, et d'une compétence propre liée aux matériaux de travail. Cette spécificité se caractérise aussi par la nécessaire transmission de savoirs fortement marqués par une logique de l'apprentissage.

Au vu de mes lectures, j'aurais tendance à considérer l'activité professionnelle comme la réalisation, l'actualisation d'un travail déterminé sur le chantier lui-même. Je n'ai que trop insisté dans la première partie de cette thèse sur le décalage quasi permanent entre le travail prescrit et le travail réel, ce qui fait parler A. PERRIER du « travail comme énigme »²¹³. L'activité pose toute la question de son évaluation et de sa mesure : « Peut-on mesurer du travail sans le définir au plus juste, peut-on codifier des activités humaines sans les connaître dans leur épaisseur ? »²¹⁴ Ce problème inhérent à la codification renvoie à ce que je nomme la formalisation de l'activité professionnelle sachant qu'il s'agit d'une opération abstraite visant à rendre concret un travail dont la mise en œuvre et l'expérimentation sont toujours relativisés en fonction de ses conditions d'exercice et des modes de relation entre les opérateurs.

➤ La formalisation de l'activité professionnelle

Comme on vient de le constater, l'étude des activités professionnelles s'inscrit complètement dans la logique de la sociolinguistique c'est-à-dire l'acceptation sans limite de la variation comme composante du langage humain. « *L'activité de travail* n'est pas directement accessible comme objet de communication. Etant du domaine

²¹⁰ VATIN (F), *Le travail, sciences et société*, Edition de l'Université de Bruxelles, 1999, page 117.

²¹¹ VATIN (F), *Ibid*, page 127.

²¹² VATIN (F), *Ibid*, page 158.

²¹³ PERRIER (A), « De la valeur travail au travail des valeurs » in *Reconnaitances du travail, pour une approche ergonomique*, sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997, page 105.

²¹⁴ PERRIER (A), *Ibid*, page 106.

de l'expérience, qui n'est réelle que vécue, seule l'acceptation du dénuement permet, à qui prétend la découvrir de façon non mutilante, de se confronter à la *singularité fondamentale* des vies au travail. »²¹⁵ Voilà une autre manière de dire toute l'ambiguïté de la notion d'activité professionnelle qui mêle confusément travail, organisation du travail, relations interhumaines, paroles, collectivités et subjectivités. Il n'y a donc pas de récit ou de retranscription univoques d'une même activité professionnelle mais autant de mises en mots que de locuteurs.

Le travail entretient des rapports particuliers avec le langage en ce sens qu'il devient intelligible à partir du moment où il est formulé par du discours. Le langage permet au réel de la tâche de devenir existant, de prendre forme : à partir du moment où le travailleur a dit ce qu'il fait, du moins a tenté de transformer par du langage son activité professionnelle, son activité devient existante pour autrui, elle est alors soumise aux critiques éventuelles, à l'évaluation, elle s'institutionnalise. La formalisation permet au travail de se structurer, elle oblige à une rigueur intellectuelle, elle opère par transformation de la chose effectuée de manière automatique ou réfléchie en la production d'un système de codages sensés rendre compte de la réalité de la tâche. Le discours est donc indispensable au faire, de même que le faire pour pouvoir bénéficier d'une reconnaissance et d'une légitimité a nécessairement besoin de discours. Si l'on me demande le métier que je pratique, il paraît nécessaire d'accompagner le titre de ma fiche de poste d'une mise en mots qui puisse rendre significatif ce que le seul titre de la fonction ne révèle pas immédiatement. Par exemple, si je dis que je suis éducateur spécialisé pour des enfants délinquants, afin de ne pas être confondu avec un animateur jeunesse ou un bénévole, il me faudra préciser ce qui fonde la professionnalité de ce métier. Et les actes du quotidien que je pratique en direction des enfants délinquants (lever, coucher, nuit, repas etc.) n'auront de visibilité réelle qu'à partir du moment où ils auront été formalisés dans du discours. En effet, comme l'indiquent FAÏTA et DONATO, « l'activité se manifeste d'abord dans la mise en mots. [...] Le langage, comme activité, est donc le tissu de l'activité, au sens où il peut seul autoriser le retravail et la stabilisation des rapports résolus dans l'accomplissement des tâches »²¹⁶. Les auteurs nous disent que sans langage, sans mise en mots, le travail se limiterait à une suite d'actes sans but ni réalité. La formalisation permet au contraire au travail de devenir sensé et intelligible, indépendamment des problèmes de l'aléatoire du signe inhérent à toute activité langagière.

Cette nécessaire formalisation de l'activité professionnelle n'enlève rien à la complexité de sa mise en mots. Même si le travail comme chose réelle et institutionnelle ne peut se passer de discours, ce dernier se trouvera toujours dans l'incapacité à tout dire du réel de l'activité, à tout signifier d'autant plus quand les actes professionnels sont exécutés de manière automatique et rapide. Ce qui importe, ce n'est pas tant la réalité et l'exhaustivité de l'activité professionnelle dans le

²¹⁵ DURRAFOURG (J), « On ne connaît que les choses qu'on apprivoise » in *Reconnaitances du travail, pour une approche ergonomique*, sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997, page 126.

²¹⁶ FAÏTA (D), DONATO (J), « Langage, travail : entre compréhension et connaissance » in *Reconnaitances du travail, pour une approche ergonomique*, sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997, page 155.

discours, que la manière dont le professionnel se situe face à son travail et met en mot sa propre subjectivité. La détermination identitaire trouve tout son sens dans cet exercice de formalisation de l'activité professionnelle puisque « parler du travail c'est parler de celui qui travaille »²¹⁷ plus que de l'activité elle-même.

2) La mise en mots des savoir-faire éducatifs :

Un métier s'organise avant tout autour d'un ensemble de savoirs (savoir-faire, savoir-dire, savoirs théoriques, savoir être) propres à un groupe d'individus dépositaires d'une technicité en la matière. Il importe donc pour parler de métier que les savoirs à l'œuvre dans son exercice puissent être transmis grâce notamment à la formation professionnelle.

Cette technicité propre au métier se fonderait ainsi autour de trois axes essentiels :

- Les référentiels théoriques qui président au choix non pas arbitraire mais réfléchi à des actes dits professionnels (CHAMP CONCEPTUEL). Grégoire CROZIER explique par exemple dans le domaine du dessin technique que le « champ conceptuel a pour situations de référence, les activités nécessitant de tracer, d'implanter dans le réel, conformément aux prescriptions contenues dans le dessin technique ».²¹⁸
- Les activités et les gestes propres à l'accomplissement de ce métier (DOMAINE DE L'ACTION). Nous nous situons ici dans le domaine de l'opérationnalité, de la mise en acte des connaissances professionnelles. Notons que ces actes professionnels peuvent dans un second temps faire appel à des théories particulières et non pas uniquement émaner d'une théorie qui fonderait l'action.
- Le langage qui permet l'articulation entre l'activité, les concepts dans lesquels le métier s'inscrit, et la mise en mots de ces derniers (PRAXIS). C'est ce langage spécialisé qui permet la transmission des différents savoirs spécifiques au métier voire l'exécution même du métier si l'on considère que l'activité professionnelle est essentiellement langagière chez les éducateurs.

Pour F. OSTY, la notion de métier se structure autour de trois pôles :

- La détermination d'un savoir *savant*
- Un corpus de connaissances associé à une pratique professionnelle
- Une expertise propre et une maîtrise autonome de l'acte productif

Elle distingue plusieurs savoirs à l'œuvre dans un métier : des savoirs acquis, des savoirs pratiques, des savoirs institués et des savoirs informels, cette fois

²¹⁷ MARTINI (F), « Sujets en travail – Histoires de rencontres » in *Reconnaitances du travail, pour une approche ergonomique*, sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997, page 180.

²¹⁸ CROZIER (G), *Une entrée pour la praxis : la tâche de lecture trace dans les métiers du bâtiment*, Mémoire de DEA sous la Direction de A. BESSOT et G. PRUDHOMME, Université Joseph Fourier, Laboratoire de didactique des mathématiques, Grenoble, page 8.

<http://www.leibniz.imag.fr/MasterEIAHD/MemoiresDEA/Rapport-GCrozier.pdf>

difficilement accessibles. Ces savoirs informels « se situent à l'intersection des savoirs acquis et des situations de travail ».219 Elle fait référence aux fameux savoir-être construits par l'expérience et les situations de travail particulières qui résistent à la technicité acquise. Elle invite aussi à prendre en compte dans toute activité de formalisation des savoirs à l'œuvre dans l'exercice d'un métier des « savoirs tacites intériorisés qui résistent à la rationalisation » et de « l'insuffisance d'outils conceptuels pour mettre à jour les processus mentaux engagés dans les modes d'acquisition et de mise en œuvre des savoirs ».220 Cette remarque oblige d'emblée à affirmer que l'ensemble des capacités professionnelles et des savoirs nécessaires à l'exercice du métier d'éducateur, tels qu'ils ont été fournis par le corpus, est tout à fait limité et qu'il rend uniquement compte des éléments que les éducateurs ont réussi à formaliser.

➤ **La détermination des capacités professionnelles comme enjeu de la professionnalité**

La formalisation des compétences et des savoirs éducatifs spécialisés est particulièrement observable dans l'ensemble des protocoles de stage rapportés dans le corpus.

Elle subit une construction particulière où l'accent est mis sur la compétence à atteindre par le stagiaire :

Être capable de
Capacité à
Capacité de
Aptitude à
Savoir (+ verbe)
Connaître
Être en mesure de
Acquérir
Apprendre à
Prise de connaissance de
Pouvoir
Avoir (une bonne) connaissance de
Avoir des connaissances de
Faire preuve de
Développer (des connaissances)
Comprendre
Travail sur
Travailler
Maîtriser
Découvrir

²¹⁹ OSTY (F), *Le désir de métier, Engagements identité et reconnaissance au travail*, PUR, Rennes 2003, page 58.

²²⁰ OSTY (F), *Ibid*, page 58.

Cette récurrence de la compétence à apprendre ou à atteindre n'est pas seulement observable dans les protocoles de stage. Les écrits remis par les professionnels ainsi que leurs témoignages confirment l'importance pour un éducateur spécialisé de revendiquer un certain nombre de savoirs pratiques construits sur une telle modalité à savoir « être capable de ».

La formulation rend compte de deux hypothèses :

- Les entretiens ou les protocoles de stage appellent à un usage essentiellement pédagogique. Ainsi les éducateurs sondés légitiment leur spécificité par l'ensemble des apprentissages nécessaires à l'exercice du métier. En ce sens, ils ne se situent pas dans le métier inné, ou la disposition humaine permettant d'appréhender des populations en difficulté, mais véritablement une profession dont l'exercice est déterminé par l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire et de capacités éducatives professionnelles.
- L'affirmation que le métier d'éducateur spécialisé s'opérationnalise dans un ensemble de capacités transmissibles en école ou sur le terrain fait apparaître un mouvement complexe où le passage entre un individu lambda et un individu pouvant se réclamer de la profession d'éducateur ne peut se faire qu'à condition qu'il se soit soumis à l'apprentissage de ces capacités, une évaluation par les professionnels eux-mêmes. Sans « capacité à faire », ce métier pourrait se réduire à un ensemble de dispositions personnelles. Au contraire, les éducateurs sondés revendiquent la capacité professionnelle comme fondatrice de la professionnalité. Ce n'est donc pas tant la relation avec les usagers sur le terrain professionnel qui prime dans la professionnalité que le fait de se soumettre à l'évaluation des compétences attendues par la profession.

Nous regarderons plus loin la manière dont les éducateurs évaluent l'acquisition ou pas des savoir-faire poursuivis par les maîtres de stage vis-à-vis de leurs stagiaires. Aussi, il apparaît signifiant de chercher dans le corpus la manière dont les éducateurs interrogés apprécient ce qui relève de la professionnalité ou non.

Prenons plusieurs exemples :

1) Valérie :

un éducateur c'est quelqu'un qui accompagne euh une personne en difficulté et à un moment de sa vie / et euh qui doit tout faire pour se rendre inutile / donc j' pense que y'a des tas de gens qui ont besoin d'être accompagnés dans des moments difficiles euh / enfant ou adulte et qu'euh on est une espèce de béquille peut-être / mais il faut pas il faut jongler entre euh savoir aider et en même temps savoir se retirer aussi et pas que les enfants ou les adultes tombent dans un assistanat / euh enfin je trouve ça rapide je trouve que ça arrive trop souvent surtout quand ils ont un passé en institution / il faut vraiment s'attacher à [a] à s' rendre euh à pas se rendre indispensable justement dans leur vie

La jeune femme pose ici ce qui relève du domaine professionnel et du domaine profane. Elle oppose ainsi ce qui appartient à la généralité par l'usage du pronom indéfini « quelqu'un » qui évoque une personne d'ordre général sans préciser son identité et qui comporte une indication d'ordre qualitatif imprécise. L'expression « une personne en difficulté » ou le syntagme « y'a des tas de gens qui ont besoin qui ont besoin d'être accompagnés dans des moments difficiles » confirment le statut indéterminé du propos ; autrement dit tout un chacun peut éprouver des difficultés dans sa vie, l'éducateur est une personne parmi d'autres qui peut accompagner les gens lors de ces passages difficiles. Le caractère professionnel de l'accompagnement apparaît dans l'usage de l'expression « il faut » et du verbe « savoir » qui situent cette fois le propos dans l'ordre de la prescription professionnelle, l'éducateur n'étant plus quelqu'un qui aide des personnes indéterminées en souffrance, mais « une espèce de béquille » qui se doit d' « aider et en même temps [...] se retirer aussi », « **vraiment** s'attacher [...] à pas se rendre indispensable ».

Ce court extrait d'entretien marque le passage à la professionnalité par la revendication de prescriptions professionnelles fortes (révélées par l'adverbe « vraiment ») qui fonctionnent comme des règles à tenir garantes du professionnalisme de l'éducateur spécialisé, a contrario d'un profane qui, par souci d'aider autrui, pourrait tomber dans l'assistanat.

2) Marie-Michelle :

Moi : d'accord / alors on est éducateur spécialisé / spécialisé en quoi ?

*MM : ben quand / spécialisé euh spécialisé je dis quand même parce qu'on travaille plutôt avec des jeunes en difficulté / moi c'est comme ça que je définis le mot « spécialisé » / euh des jeunes en difficulté et que bon euh [eu] tout en sachant que c'est pas toujours facile et je me dis euh [eu] : le rôle de l'éducateur spécialisé c'est pas de se / euh [eu] / de se donner un défi dans son travail / c'est d'essayer de faire avec ce qu'il a avec le potentiel qu'il a ce qu'il peut apporter **au mieux** à ce jeune sans pour autant **trop** tomber dans l'affectif pour autant euh [eu] tomber dans la négation ou dans le subjectif / euh [eu] d'autant plus dans notre travail euh [eu] y'a pas une réponse il faut s'adapter on travaille par tâtonnements / donc euh il faut rester très objectifs et donc **réalistes***

L'éducatrice ici ne choisit pas l'affirmation de prescriptions formelles pour rendre compte de la professionnalité de l'éducateur. Néanmoins, elle oppose dans son discours ce qui relève de sa propre subjectivité (mise en avant du JE de la praticienne) avec ce qui relèverait du groupe des éducateurs dont elle fait partie ; pour ce faire, elle met de côté le JE ou le MOI, pour se référer à « l'éducateur spécialisé » dans sa globalité. Du « je définis » ou « je dis » ou « moi c'est », elle passe à la troisième personne du singulier, dénommant une personne abstraite qui voudrait représenter l'ensemble des éducateurs spécialisés. Les prescriptions professionnelles reprennent place par opposition à la parole subjective de la femme, dans les intitulés commençant par « c'est » suivi d'un verbe d'action sensé représenter une compétence professionnelle, l'affirmation du « on » et de l'expression « il faut ».

On s'aperçoit dans cet extrait d'entretien que la professionnalité se fonde certes par la revendication de principes généraux et de compétences spécifiques, mais aussi et surtout par l'affirmation d'une pratique qui soit objective, la subjectivité étant assimilée par l'éducatrice au domaine de l'affectivité et l'objectivité à la ce qu'elle nomme « la réalité ». Un métier ne peut donc se satisfaire de positions personnelles, il a besoin de se structurer autour d'un NOUS collectif qui actualise une certaine objectivité des principes d'action professionnelle défendus, ce que C. KERBRAT-ORECCHIONI décrit dans le discours comme « le masquage du sujet individuel derrière un sujet collectif »²²¹

3) Alban :

Moi : d'accord / alors sinon les les les fonctions de l'éducateur dans ce type de [e] d'intervention ? est-ce que y'en a des propres ou est-ce que [e] ?

A : moi j'ai c'est un travail que j'ai effectué avec euh le stagiaire le stagiaire éducateur de ce service / qu'est-ce qui caractérise l'éducateur spécialisé de [e] d'autres professions ? on a [a] on a pu percevoir que c'était quand même difficile de repérer / et euh [eu] vraiment les nuances qui me semble-t-il est [è] est le peut-être le **plus** de l'éducateur spécialisé auprès d'un public comme celui-là et d'un service comme celui-là c'est euh [eu] la [a] la capacité à répondre immédiatement à des situations gérer euh

Moi : à gérer l'urgence ?

A : à gérer l'urgence / je pense que c'est un des plus / euh [eu] toute situation entraînant une réponse peut être assez rapide / et certainement aussi des modes d'entrée en communication avec les personnes

Moi : ouais

A : c'est-à-dire le ton euh [eu] l'humour euh [eu] euh aussi taper du poing sur la table quand il le faut etcetera tous ces modes de relation euh qui se jouent chez l'éducateur / c'est l'impression que j'ai

Moi : d'accord / est-ce que toi au vu de ça t'as des savoir-faire des trucs à toi enfin des ? ce qui te caractérise ? enfin ce que tu utilises dans ta pratique ?

A : (souffle, grand silence) euh [eu]

Moi : je sais pas ça peut être l'entretien

A : ouais ouais / euh [eu eu] oui tout ce qui concerne euh l'entretien je [e] connaissais depuis longtemps euh [eu] que je connaissais aussi toutes [e] les capacités d'observation et notamment d'observation de euh [eu] danger auprès d'enfants / voilà / donc de mal- tout ces toutes ces observations / autrement j'ai découvert des choses que je pensais pouvoir me

²²¹ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris 2002, page 187.

débrouiller qu'était pas du tout inhérente à ma fonction les partenariats de réseau euh [eu] par exemple je pensais pas que je maîtrisais à à euh enfin c'était pas quelque chose que je [e] pensais connaître à ce point-là auparavant

Moi : d'accord / les fonctions de l'éducateur dans ce truc-là dans cette institution ? enfin du travailleur social où tu travailles peu importe ?

A : les fonctions ? (silence) / ouais les fonctions ? je vois pas (rires) / euh le problème c'est que des fois je me pose la question si on fait du travail social / donc c'est une des questions que je me pose / euh / hum voilà je réponds peut-être à côté de la plaque euh [eu] je me demande en quoi on est pas plus euh [eu] / derrière un lieu d'informations euh [eu] recherche recherche euh et de gestion de mouvements de masse de personnes de logements et de choses comme ça que de fonctions éducatives

Moi : parce que donc dans tes représentations les fonctions éducatives ça serait quoi ? a contrario ?

A : et ben c'est a contrario c'est d'être d'avantage dans une relation suivie une continuité de la relation dans une euh [eu] un travail de mise en confiance euh / tout ce qui concerne la relation d'aide mais euh euh j'ai plutôt le sentiment que c'est de la relation d'aide qu'on a mais tellement ponctuelle et occasionnelle que y'a pas de continuité dans le travail relationnel

Moi : ah ouais

A : donc en terme de projection notamment y'a peu de travail projectif / avec les personnes

Moi : est-ce qu'il y a autres choses sur les euh rôle et fonctions dans l'idée que t'as de ce métier-là d'éducateur ?

A : l'idée que j'ai j'ai de ce métier-là ? euh [eu eu] je réfléchis (rires) rôles et fonctions de l'éducateur / hum [um] euh / non dans l'immédiat' l'immédiateté non peut-être que ça me viendra plus tard mais j'ai pas là

Cet extrait d'entretien reprend des caractéristiques énoncées plus haut à savoir :

- la capacité comme enjeu de professionnalité
- l'objectivité poursuivie versus la subjectivité
- le besoin pour l'éducateur de se référer à un collectif de professionnels afin de valider les compétences défendues

L'entretien apporte un élément de plus tout à fait intéressant : il n'y aurait pas de compétences prédéfinies ou de rôles pré-élaborés de l'éducateur spécialisé. En effet lorsque je l'interroge sur ses propres savoir-faire, il répond par une hésitation ; je suggère alors l'entretien comme outil professionnel pour poursuivre le dialogue. Plus tard, quand je le questionne sur les fonctions d'un éducateur, il fait part de son ignorance et de ses doutes autant sur les capacités sui generis d'un éducateur que sur sa propre position de travailleur social dans le service où il travaille.

Cet entretien montre que les capacités professionnelles de l'éducateur ne se construisent pas tant à partir d'un référentiel préexistant que partageraient l'ensemble des éducateurs de manière consciente ou pas, que dans l'interaction et le dialogue qu'ils peuvent avoir avec un individu à propos de leur identité professionnelle. D'ailleurs une expérience récente organisée par PROMOFAF, l'AFORTS et le GNI (2002) a tenté de mettre en place un référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé en prévision de la mise en place de la VAE. Il en est ressorti un document qui n'est absolument pas parvenu à faire l'unanimité chez les éducateurs, malgré toute une année de réunions entre professionnels et consultants. J'en veux pour preuves des discussions interminables que nous avons pu avoir avec les professionnels de terrain et dans l'équipe pédagogique au sujet de ce référentiel, lorsque j'exerçais comme formateur à l'IRTS de Bretagne. Tout l'enjeu de ce travail était de produire un document unique qui aurait fixé ce qui relevait des compétences de l'éducateur spécialisé. Cela voulait dire que tout éducateur était en mesure de décrire de manière univoque ce que serait par exemple « d'être d'avantage dans une relation suivie une continuité de la relation dans une euh [eu] un travail de mise en confiance euh / tout ce qui concerne la relation d'aide », ce qui apparaît plus haut un parfait contre-exemple d'autant quand Alban avoue qu'il se situe plus dans « j'ai plutôt le sentiment que c'est de la relation d'aide qu'on a mais tellement ponctuelle et occasionnelle que y'a pas de continuité dans le travail relationnel » que dans l'éventuelle exactitude d'un référentiel professionnel. On verra plus loin dans cette thèse l'étendue polysémique d'une expression telle que « travailler avec un jeune ou un groupe de jeunes » employé par tous les informateurs de manière automatique, sans explication, et référant pourtant à une pluralité d'actions éducatives.

En tous les cas, cet exemple nous enseigne que la capacité professionnelle de l'éducateur spécialisé résulte beaucoup plus d'une co-construction langagière, d'une négociation et d'un dialogue permanents entre les éducateurs eux-mêmes et tous ceux qui ont à faire avec le monde des éducateurs, que d'un ensemble normatif de prescriptions éducatives. Bref, à cet endroit de la recherche, la professionnalité d'une activité éducative semble résulter beaucoup plus d'un exercice langagier particulier avec ses normes et ses variations, ses rites et ses effets communicationnels, que d'un ensemble prédéfini dont le langage ne serait qu'un simple média. Pour faire vite, ce qui fonderait la professionnalité de l'éducateur spécialisé c'est du langage avant toute chose !! Je veux dire par là plus sérieusement, que ce qui fait qu'un acte éducatif spécialisé est considéré comme professionnel n'est pas tant lié à l'acte lui-même qu'à la manière dont il est dénommé ou qualifié. Ce n'est pas le cas de tous les métiers : on reconnaîtra aisément le coup de main professionnel en électricité ou en maçonnerie selon qu'il est exercé par un professionnel formé ou un amateur sans qu'il y ait forcément besoin de langage ; chez un éducateur spécialisé, « faire la nuit » par exemple revient en fait à occuper la chambre de veille pendant que les enfants dorment ; l'activité devient professionnelle, certes parce qu'elle est exercée dans un cadre salarié, mais surtout parce qu'elle s'entoure de jargons spécifiques qui apportent à l'activité une dimension supplémentaire inaccessible aux novices. « Faire la nuit » invoque alors les notions de sécurisation, d'observation, de passage de relais, de médiation etc.

Plus largement cet exemple montre la nécessité de considérer les discours professionnels comme la résultante d'un dialogue entre les éducateurs eux-mêmes, les éducateurs et leurs clients, et pour le cas présent les éducateurs et le chercheur. En effet, le risque était grand de considérer ces discours professionnels comme détachés de la perspective dialogique et donc interactionnelle, c'est-à-dire comme des *self-talk* pour reprendre GOFFMAN. Je rappelle à ce sujet la règle de base immanente à toute activité langagière de C. KERBRAT-ORECCHIONI à savoir : « Tout discours est une construction collective, ou une réalisation interactive »²²².

4) Dominique :

Moi : alors justement par rapport à / est-ce que toi t'as des outils qui te sont propres en tant qu'éducateur ? / je sais moi est-ce qu'il y a des outils qui vraiment caractérisent ta pratique ? et si oui lesquels ?

D : alors j'avais [é] / des outils qui euh qui me caractérisent le plus c'est peut-être un peu prétentieux / c'est euh c'est une capacité à mettre les gens en confiance / et euh je veux dire bon de [e] je promets jamais la lune parce que bon j'ai pas les moyens de l'atteindre de toutes façons / euh [eu] quand je dis je fais / quand je sais pas je sais pas / euh [eu eu] je [e] je pense être un [un] un bon intermédiaire dans les contacts / et euh [eu] / ouais je pense être quelqu'un effectivement de de chaleureux et de sûr / ça pour des qualités relationnelles premières / ensuite je connais bien mon travail / je connais bien les les les comment ? les différents organismes les partenaires et effectivement l'éducateur pour moi c'est une passerelle / c'est un passeur c'est tout ce qu'on veut / donc euh c'est c'est euh c'est donc faire le lien / pour moi cette relation de liens ça passe effectivement par des qualités humaines euh euh [eu] / ben nécessaires à sa voir euh de l'écoute de euh de la confiance de la distanciation / euh [eu] / être capable euh de ne pas projeter ses propres euh [eu] / moi j'ai pas de désirs sur la personne etcetera

Moi : donc l'éducateur est spécialisé par autant des savoir-faire que des capacités relationnelles en fait ?

D : je crois qu'il faut les deux / il faut les deux / bon il faut connaître effectivement un certain nombre de choses il faut connaître son taf quoi / je veux dire euh l'éducateur en CHRS sera pas le même qu'un éducateur en IME / donc euh il est clair qu'euh [eu] l'éducateur spécialisé n'est spécialisé que dans l'endroit où il travaille / tu vois ? donc euh [eu] je pense que quelqu'un qui a tout des qualités humaines euh requises pour faire éducateur s'il sait pas ses outils s'il sait pas à l'heure actuelle effectivement ben euh [eu] les et qu'il connaît pas les lois de modernisation sociale s'il connaît pas le dispositif RMI s'il connaît pas euh les principes législatifs il va être inopérant / c'est clair / donc ça passe par un savoir euh être entre guillemets important quoi

J'ai pu entendre régulièrement des éducateurs sur le terrain vanter le professionnalisme de tel ou tel collègue. A chaque fois, l'éducateur était considéré

²²² KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les interactions verbales Approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998, Troisième édition, page 13.

comme « professionnel » s'il était en capacité de s'extraire du sens commun, d'user d'un langage partagé et perçu comme valorisant par les collègues, de faire valoir des connaissances inaccessibles au commun des mortels, et d'agir de manière objective c'est-à-dire a priori sans affectivité qui viendrait corrompre le regard outillé du professionnel. En tous les cas, on se situe bien dans un effet de langage particulier, une vision du monde particulière, un découpage spécifique de la réalité tel qu'il est envisagé par les éducateurs à travers leur langage, et non la réalité elle-même, puisque chacun sait bien évidemment qu'il n'y a pas de relation interhumaine sans affectivité.

L'exemple plus haut issu de l'entretien avec Dominique rend compte de l'aspect ambigu et ambivalent entre le professionnalisme et ce qui relève de l'engagement personnel à l'œuvre dans l'action éducative. Des marquages sémantiques apparaissent pour distinguer les deux dimensions :

<u>PROFESSIONNALISME</u>	<u>ENGAGEMENT PERSONNEL</u>
- Capacité à + Verbe d'action	- Opposition entre « quelqu'un qui a tout des qualités euh humaines pour faire éducateur » et « éducateur spécialisé »
- Verbes faisant appel à la notion de « savoir » ou de « connaître »	- Appel aux notions faisant référence aux traits de caractère (« chaleureux », « qualités humaines ») opposés aux connaissances
- Utilisation d'une troisième personne générique (« l'éducateur c'est ... »)	- Usage du « je », références au fonctionnement intra-psychique (« moi j'ai pas de désirs sur la personne »)
- Modalités indiquant la prescription (« il faut que », « c'est clair que », usage du futur ²²³)	- Pas d'exemples dans le corpus qui s'opposent.
- Transformation d'un terme relevant du sens commun en un autre relevant des sciences psychosociales (« intermédiaire » transformé en « passeur »)	- Pas d'exemples dans le corpus qui s'opposent.
- Appel à des expressions propres au secteur social, eux-mêmes empruntés au secteur juridique (« lois de modernisation sociale », « dispositif RMI »)	- Pas d'exemples dans le corpus qui s'opposent.
- Appel à des vocables faisant référence au monde du travail (« partenaire », « organismes », « travail », « outils », « taf »)	- Pas d'exemples dans le corpus qui s'opposent.
- Utilisation de siglaisons propres au domaine d'exercice de l'éducateur (« IME », « CHRS »)	- Pas d'exemples dans le corpus qui s'opposent.
- Recherche de l'efficacité (« moyens à atteindre », « je connais bien mon travail/connaître son taf », « il va être inopérant », « être un bon »)	- Pas d'exemples dans le corpus qui s'opposent.

Ces marquages sémantiques restent tout de même très aléatoires. Les outils que cite Dominique comme « l'écoute », « la confiance », « la distanciation » ou ce qu'il nomme « un savoir euh **être** » relèvent indifféremment de l'activité professionnelle et de la relation humaine en règle général, avec tout de même en filigrane le vieux principe de MARC-AURELE « au corps les sensations ; à l'âme, les impulsions ; à l'intelligence, les principes »²²⁴. Donc cette thèse va montrer en outre l'acharnement permanent avec lesquels les éducateurs spécialisés revendiquent leur

²²³ R L WAGNER et J PINCHON décrivent dans *Grammaire du français classique et moderne* le futur servant à exprimer « un ordre formel ou un ordre atténué, des prescriptions ou des dispositions générales et permanentes », Hachette, Paris 1991, page 375.

²²⁴ MARC-AURELE, *Pensées pour moi-même*, GF Flammarion, traduit par M. MEUNIER, Paris, page 60.

professionnalisme, par opposition à une intervention bénévole et charitable, en mettant en mots ainsi sur un mode quasi stoïcien ce qui incomberait à la passion et à la technicité : « C'est un métier que de faire un livre, comme de faire une pendule : il faut plus que de l'esprit pour être auteur » écrivait LA BRUYERE dans ses *Caractères* avec la même ferveur.

➤ **La construction des capacités professionnelles :**

La règle la plus largement répandue dans le corpus est la suivante :

Etre capable de (et ses variables) + VERBE D'ACTION

La typologie de ces verbes sera étudiée plus tard. Néanmoins, on observe ça et là quelques variations à cette règle :

- Le syntagme « être capable de » est parfois suivi d'un nom faisant fonction de patient du procès en cours. Autrement dit, le verbe a subi une ellipse n'enlevant rien au procès suggéré :
 - « Capacité d'initiative » exprime en réalité la capacité à faire preuve d'initiatives etc.
- Certains noms qui suivent le syntagme verbal « être capable de » font fonction de verbe. Ils résultent en fait d'une nominalisation d'un verbe d'action :
 - « Capacité d'observation » exprime la capacité à observer, « capacité de synthèse » exprime la capacité à synthétiser etc.
- Parfois les syntagmes sont suivis de verbes d'état se référant pourtant à des actions :
 - « Capacité à être autonome » exprime en fait la capacité à faire preuve d'autonomie etc.
- Les qualités humaines nécessaires à l'exercice du métier d'éducateur subissent aussi une transformation en capacités à atteindre mais sans forcément faire appel à un verbe d'action :
 - Utilisation de noms : « capacité d'écoute », « d'empathie naturelle » etc.
 - Utilisation d'adjectifs : « consciencieuse », « rigoureuse » etc.
 - Utilisation de périphrases avec un lien distendu avec le syntagme verbal « être capable de » : « Capacités personnelles dans sa formation : (...) Empathie naturelle permettant aux jeunes et aux familles d'instaurer une relation de confiance plus rapide et de qualité qui facilite l'échange et conduit à une résolution des problématiques Efficacité aussi dans la résolution des problèmes car grande capacité de travail et rigueur dans l'accomplissement des tâches » etc.
- Certains verbes sont sensés représenter une action professionnelle. Exprimés derrière l'expression « capacité à », ils doivent être effectivement considérés

par le stagiaire comme une action à apprendre, même si l'objet du procès est loin d'être évident voire complètement flou :

- « Capacité à inscrire l'action dans le cadre professionnel » ne désigne pas une inscription manuelle sur un mur ou un tableau mais plutôt une activité abstraite de positionnement professionnel, que le maître de stage évalue pourtant comme une action concrète.
- « Capacité à se positionner en tant que professionnel » ne veut pas dire prendre une position objective, observable et univoque, mais rend compte plutôt d'une action ambivalente, équivoque et abstraite, plus proche d'un état que d'une véritable action ; néanmoins le stagiaire est sensé l'envisager comme un acte qui sera soumis à l'évaluation. Idem pour l'expression très courante « être capable de se situer par rapport à l'institution/le groupe/l'équipe/les jeunes » etc.

Cette dérogation à la règle sus citée est particulièrement intéressante puisque non seulement elle est récurrente dans le corpus, mais en plus elle n'est rarement voire jamais accompagnée d'explications qui donneraient sens aux capacités en question. Et pourtant les aptitudes poursuivies fonctionnent comme des objets définis, consensuels pour les éducateurs qui, si on les interrogeait à ce sujet auraient certainement chacun une idée différente de ce qu'elles signifient réellement.

A ce niveau de la réflexion, on peut faire l'hypothèse que les éducateurs spécialisés font preuve d'un consensus formel au niveau des aptitudes professionnelles (SIGNIFIANT) mais peu ou pas sur le contenu qu'elles signifient (SIGNIFIE). Cette hypothèse méritera d'être approfondie plus tard.

➤ **Essai de typologie des aptitudes professionnelles :**

L'étude détaillée des différentes aptitudes professionnelles écrites dans les protocoles de stage par les éducateurs spécialisés à destination de leur stagiaire rend compte d'une pluralité de contenus et de niveaux de professionnalité.

- Les capacités professionnelles sont d'abord le résultat d'activités verbales :
 - Repérer
 - Nommer
 - Préciser
 - Solliciter
 - Questionner
 - Enoncer
 - Rendre compte
 - Echanger sur
 - Prendre la parole
 - Restituer
 - Expliquer
 - Définir
 - Lister

- Défendre son point de vue
- Situer
- Exprimer
- Justifier
- Donner par oral
- Informer
- Parler
- Communiquer
- Formaliser
- Faire part
- Retransmettre
- Relater
- Expliciter

Le verbe à teneur énonciative permet pour l'éducateur spécialisé d'évaluer si son stagiaire dispose du savoir théorique nécessaire selon lui à l'exercice du métier, mais surtout de mettre en mots des capacités techniques qu'il n'a pas réussi à formuler autrement. Par exemple, lorsqu'il écrit « nommer les missions et dispositifs de l'ASE » ce n'est pas tant le fait que le stagiaire puisse réciter les missions l'ASE qui l'intéresse que le fait que le stagiaire soit en mesure de les utiliser à bon escient dans sa pratique quotidienne. Idem pour « nommer les textes de loi qui régissent l'ASE » où l'activité de diction n'est pas tant recherchée que la capacité à inscrire l'action éducative dans le cadre légal de la protection de l'enfance. On peut s'étonner que l'éducateur spécialisé soit valorisé par le fait qu'il « prenne la parole en réunion » alors que sans doute la capacité visée ici n'est pas tant la prise de parole que la capacité à transmettre un contenu éducatif, des propositions d'actions, des hypothèses d'analyse ou des observations en groupe de travail.

- Dans le même sens, nombreux verbes évoquent le champ lexical de la cognition où, certes l'éducateur met l'accent sur l'activité cognitive elle-même, alors qu'en réalité c'est le résultat de l'apprentissage reçu qui fonde la professionnalité de l'éducateur spécialisé :
 - Connaître
 - Analyser
 - Acquérir
 - Adopter une démarche de formation
 - Découvrir
 - Comprendre
 - Appréhender
 - Identifier
 - Classer
 - Rechercher des informations
 - Inscrire
 - Reconnaître
 - Réfléchir
 - Repérer

- Envisager
- Maîtriser
- Garder à l'esprit
- Donner du sens
- Expérimenter
- Référencer
- Percevoir
- Réfléchir
- Discerner

Néanmoins l'utilisation de l'ensemble de ces verbes se comprend dans la mesure où il s'agit d'un outil pédagogique pour les étudiants.

- L'action professionnelle comme un ensemble de savoir FAIRE est récurrente dans l'usage des verbes :

- Mettre en place
- Agir
- Participer
- Assurer (une prise en charge)
- Mener (un entretien, une activité)
- Gérer (un groupe, les conflits)
- Faire preuve de
- Effectuer
- Poser (un cadre, une action, une sanction)
- Faire (+ verbe)
- Trouver (une légitimité)
- Faire (un lever, la nuit)
- Se positionner
- Prendre (connaissance, contact)
- Effectuer
- Préparer
- Elaborer
- Expérimenter
- Tenter
- Faire des liens
- Mettre en œuvre
- Adapter
- Prendre en charge
- Réaliser
- Mettre (des priorités)
- Être le moteur
- Rentrer (dans la relation)
- Contribuer
- Donner du sens
- Prendre des initiatives
- S'engager

- Prendre part
- Organiser
- Se rendre (disponible)
- Coordonner
- Ajuster, réajuster
- S'impliquer
- Instaurer
- Concourir
- Etablir (une relation)
- Se servir
- Conduire (un atelier)
- Confectionner
- Se situer professionnellement
- Animer
- Aller chercher
- Se donner les moyens
- Favoriser
- Se mettre à l'écoute
- Visualiser
- Individualiser (la relation)
- S'intégrer
- Être partie prenante
- Apporter
- Instaurer (des moments privilégiés)
- Lutter contre
- Aller vers (les jeunes)
- Faire avec
- Construire
- Relationner
- S'investir
- Affronter

Tous ces exemples marquent bien une culture de métier où l'agir prime sur le réflexif, c'est-à-dire où le métier est valorisé d'abord par ce qu'il produit d'actes visibles, évaluables, mesurables. Même ce qui relève de l'interrelation humaine doit absolument s'énoncer en gestes professionnels. Le repère de l'éducateur spécialisé est le faire même dans des cadres de travail où a priori le quotidien, la passivité de certains publics pourraient induire des moments de calme et d'immobilité. Au contraire comme dit un informateur, on recherche avant tout l'« *Efficacité* aussi dans la résolution des problèmes car grande *capacité de travail* et *rigueur* dans l'accomplissement des tâches » indépendamment de l'objet produit. L'« *observation participante* » est valorisée chez un stagiaire plutôt que l'observation distanciée, et l'inaction. Du coup, j'ai pu observer lors de mes différentes expériences professionnelles, et notamment en internat, un activisme quasi permanent, valorisé par les différentes directions, où ce qui fondait la légitimité de l'éducateur spécialisé n'était pas tant l'indicible de la relation,

l'irracontable de la rencontre entre un adulte et un jeune en difficulté, que les actions menées, sources de financements divers et de valorisation institutionnelle et politique. Le responsable de la formation des éducateurs spécialisés à l'IRTS de Bretagne, B. BOUNAFOUS, lorsqu'il enseigne à ses étudiants le projet éducatif spécialisé, fait souvent référence à ce qu'il nomme les projets vitrine, citant JM BARBIER : « on constate, dans un certain nombre de cas, que l'élaboration de projets s'inscrit dans une stratégie de visibilité sociale des acteurs qui le promeuvent, ce qui conduit à l'apparition de projets-vitrine ou de projets-alibi qui n'ont d'autre effet que ceux de leur énonciation »²²⁵.

- Un grand nombre de verbes autour de la méthodologie de projet est observable :

Ce lien étroit qu'entretiennent les éducateurs spécialisés avec la méthodologie de projet s'inscrit en continuité avec le recours quasi exclusif au faire dans le quotidien :

- o Le projet éducatif se décline d'abord par une première phase de recueil des données. Les informateurs encodent ce moment par le recours incessant à l'observation et au diagnostic qui transparaît dans les séries verbales suivantes : « observer, nommer les troubles des enfants accueillis, repérer les besoins des enfants, mieux comprendre les troubles des enfants accueillis, poser un diagnostic, établir les particularités des jeunes, définir les symptômes des jeunes et la façon dont ils les manifestent, décoder les comportements, analyser les demandes, recueillir la parole des jeunes, évaluer les situations et les problématiques, appréhender les différentes problématiques des enfants en articulant théorie (notion de handicap mental) et réalité de terrain, observer et repérer les différentes problématiques rencontrées, définir les aptitudes de l'utilisateur à s'insérer dans la vie professionnelle et sociale, évaluer les compétences du jeune, repérer mais aussi à mettre en mots les difficultés relationnelles, émotionnelles du jeune, observer leurs comportements mimiques, à les décoder et à les identifier (souffrance, gaïté, malaise, bien-être, agressivité ...), évaluer les acquis des jeunes en mesurant les résultats et en évaluant les écarts entre objectifs et acquis (grilles) etc ... »

Cette suite verbale qui aurait pu être plus longue, permet de constater trois positionnements professionnels de l'éducateur spécialisé dans le recueil des données qui permettront l'énonciation d'objectifs de travail :

- Une position proche du médecin où l'éducateur se met en capacité de diagnostic vis-à-vis des troubles de l'enfant. Ses connaissances théoriques, du moins ce qu'il en dit, le légitiment à identifier et à codifier ce qui fait problème

²²⁵ BARBIER (JM), *Elaboration de projets d'action et de planification*, PUF, Collection « Pédagogies d'aujourd'hui », Paris, 1991.

chez l'enfant, mais surtout à annoncer sa compétence à proposer lui seul un traitement adéquat.

- Une position que je qualifierais de haute c'est-à-dire qui met l'enfant en situation d'observé, de demandeur, d'assisté, donc en position basse par rapport à l'éducateur qui, lui, se pose en analyste, observateur confirmé, décodeur des troubles éventuels.
- Une position que je qualifierais de manière un peu provocatrice de voyant, c'est-à-dire qui met le professionnel en capacité de lire à travers des comportements, de décoder des expressions indépendamment de toute référence médicale ou psychosociologique précise.

On a l'impression à la lecture de ces verbes, d'un métier dont les bases théoriques et les objets de travail sont parfaitement circonscrits, permettant ainsi aux professionnels d'affirmer une expertise absolue dans l'observation, l'analyse, l'interprétation des difficultés des jeunes. Quand un informateur veut apporter à son stagiaire la capacité suivante : « connaissance des problèmes des usagers leurs difficultés leurs possibilités leurs codes culturels leurs particularités et pouvoir en analyser les caractéristiques et contribuer à un diagnostic sur le quartier », la sensation de toute-puissance analytique apparaît immédiatement. L'éducateur serait donc cet être à la fois sociologue, psychologue, en mesure d'identifier **les problèmes des usagers** et non quelques problèmes des usagers, ainsi que **leurs difficultés, leurs codes culturels, leurs particularités**, ce qui lui confère quasiment la possibilité de poser des diagnostics sociaux à la hauteur d'un quartier. La compétence est admirable mais évidemment impossible, d'autant si l'on a en tête la complexité de l'humain, la difficulté à l'appréhender dans ses réalités multiples, et le rapport complexe qu'il y a entre phénomènes sociaux et individuels. Je me souviens lors d'un cours auprès de futurs éducateurs avoir brandi l'image d'un Super Educateur habillé comme Super Man arguant avec son poing la possibilité de sauver le monde, les étudiants ont certes ri, mais la métaphore ne leur semblait pas si saugrenue que cela. Le langage révélerait là le rêve de l'éducateur à vouloir absolument mettre des mots sur l'indicible de la souffrance, à techniciser absolument les difficultés des enfants, à associer absolument des troubles de comportement aux sciences humaines, et à affirmer une compétence absolue face aux difficultés qu'il aura nommées. Cette volonté langagière de tout sauver et de tout savoir de la détresse psychosociologique des enfants suivis ressemble ici de prime abord à une stratégie identitaire de visibilité sociale et de quête de légitimité, où, parce qu'il y a difficultés pour lesquelles l'éducateur est mandaté, il se devra de les traiter quelles que soient leur teneur ou leur portée. D'ailleurs, il faut reconnaître que bien souvent les enfants sont adressés aux équipes éducatives spécialisées une fois que les institutions de droit commun (école, familles, etc.) ont montré leurs limites avec eux. Cela est sans doute la cause de ce qui pousse les éducateurs à arguer dans leurs discours une forme de toute-puissance curative et analytique.

Un informateur écrit :

« Acquérir suffisamment d'assurance afin de pouvoir assumer les conséquences de mes interventions :

- En posant des sanctions adaptées au comportement du jeune et en les faisant appliquer.
- En affirmant mon autorité lors de tensions conflictuelles.
- En cadrant la distance affective par l'anticipation et le traitement de mes affects et de mes ressentis.
- En étant capable de justifier ou exprimer auprès de membre de l'équipe, une prise de décision concernant un jeune ou une action. »

L'exemple est extrêmement intéressant et représentatif de la volonté de toute-puissance de l'éducateur spécialisé qui se joue à plusieurs niveaux :

- d'abord au niveau de la relation ; l'éducateur se doit de **contrôler** les affects qui interagissent dans la relation avec les clients.
- au niveau de l'action éducative menée ; elle implique une **obligation de résultat** tant dans les objectifs qui lui sont immanents que dans l'anticipation des actes à accomplir.
- au niveau de l'équipe ; l'activité éducative est motrice de **légitimité** et de **reconnaissance professionnelle par ses pairs**. Autrement dit le mieux-être de l'utilisateur n'est pas tant visé que la valorisation et la reconnaissance professionnelle par les collègues.

- o Une fois les manques observés et diagnostiqués, les éducateurs expriment à travers cette nouvelle série de verbes la mise en place du projet éducatif spécialisé : « mettre en œuvre une action éducative qui introduise des règles, un rapport à la loi, des repères structurants, capacités à mettre en œuvre la double dimension des prises en charge : individualisées : projets individuels, références, écoute et prise en compte du vécu de chaque jeune collective : savoir être et faire avec un groupe d'enfants, travail en équipe pluridisciplinaire, définition des objectifs de travail au regard d'une ordonnance de jugement ou d'un contrat de placement ASE, d'une problématique de jeune, définir de façon précise la fonction d'accompagnement telle qu'elle est mise en pratique par l'institution : par la lecture du projet d'établissement par l'observation des professionnels être capable de la mettre en pratique au quotidien : être capable d'énoncer les objectifs/user être capable d'en évaluer les effets/user, trouver une légitimité auprès de la population : en étant considéré comme une personne aidante au quotidien ou à l'élaboration d'un projet individuel etc ... » La liste aurait pu être beaucoup plus longue.

Tous ces exemples montrent chez les informateurs la volonté d'une technicité en matière d'élaboration d'objectifs et de mise en œuvre du projet.

Or, de la même manière que plus haut, le langage met en lumière un décalage important entre la mise en mots je dirais très élaborée et précise de la technique du projet (élaboration des objectifs, mise en œuvre du projet, évaluation), et la réalité des projets sur le terrain où les éducateurs spécialisés ne cessent de confondre moyens et

objectifs, buts et objectifs, ou encore où les éducateurs appliquent pour tous les jeunes de leur institution une série d'objectifs sensiblement similaires, ne prenant plus en compte les spécificités et les caractéristiques des enfants élaborés en réunion de synthèse. Il apparaît donc une forme de quête de légitimation professionnelle par le langage chez les éducateurs, plus que du langage réellement technique référé à des pratiques socioéducatives précises. « *Dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'univers de référence, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'influencer autrui et de transformer le contexte interlocutif* »²²⁶ écrit C. KERBRAT-ORECCHIONI : bref le langage sert d'alibi pour le professionnel à se valoriser, à prouver son utilité, beaucoup plus qu'il ne réfère à une réalité des choses sensiblement transformées par le travail éducatif spécialisé. Les éducateurs parlent comme des éducateurs spécialisés pour *être*, beaucoup plus qu'ils ne veulent *dire* quelque chose d'une réalité spécifique liée aux situations de travail.

- Un grand nombre de verbes sont centrés sur la relation entre l'éducateur et les jeunes publics et le contenu attendu de cette relation :
 - Relationner
 - Maintenir les liens
 - Répondre aux sollicitations
 - Solliciter les personnes
 - Assurer l'accompagnement d'un enfant
 - Assurer les liens de l'enfant avec la famille naturelle
 - Etablir la relation avec les familles, établir une relation avec les adolescents, servant de support au travail éducatif, établir les relations avec les ados « à la bonne distance »
 - Accompagner (les jeunes, les familles)
 - Suivre un enfant
 - Rencontrer (les enfants, les parents, les partenaires)
 - Contacter, prendre contact avec les familles ou les jeunes, établir les contacts avec les familles
 - Rentrer en relation
 - Aller vers
 - Instaurer une relation de confiance plus rapide et de qualité qui facilite l'échange et conduit à une résolution des problématiques
 - Réfère vite et travaille, intervient sur les points positifs et ressources des personnes mais cela ne biaise pas la fermeté et ne conduit à aucune complaisance
 - S'ouvrir aux autres
 - Favoriser, autant que possible, le maintien des liens familiaux et, au-delà, le rétablissement de relations familiales permettant un retour en famille
 - Echanger sur l'histoire personnelle de chacun et aider à vivre avec
 - Être capable de favoriser les échanges avec les usagers dans des moments informels : En me montrant disponible, ouvert, en faisant

²²⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les interactions verbales Approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998, Troisième édition, page 10.

preuve de capacité d'écoute en mettant en place des stratégies de communication

- Effectuer une prise en charge
- Partager la vie quotidienne d'un groupe de jeunes
- Accompagner des cheminements individuels permettant, au travers d'activités ludiques et valorisantes, de prendre conscience de soi, de réapprivoiser un plaisir à être pris, puis à apprendre et à grandir
- Regarder, écouter, se laisser questionner. Confronter sa culture, son éducation, ses connaissances, ses idées à un milieu nouveau : les jeunes et leurs difficultés, les professionnels, l'institution
- Regarder les autres professionnels et être regardé par eux
- Vie quotidienne (relation avec un groupe et les individus dans le groupe) au travers des activités éducatives notamment celles mises en place par le stagiaire. ... concertation avec les professionnels du groupe
- Faire preuve d'autorité
- Faire du travail de rue
- Ecouter, comprendre le message de l'autre, aider à l'expression de ce message
- Gérer les conflits
- Faire preuve d'aisance relationnelle, montrer une aisance relationnelle autant auprès des jeunes que de ses collègues de travail
- Valoriser les jeunes
- Créer la confiance
- Reconstruire le lien social
- Restaurer la communication dans les relations familiales
- Aider au développement d'un réseau relationnel
- Rentrer en relation, maintenir le lien tout en le considérant comme indispensable à l'évolution de chaque jeune et voué à cesser au moment venu
- S'engager, dans le respect de la juste distance, avec une aisance relationnelle avérée
- Restaurer la relation aux autres
- S'impliquer dans la relation
- Se rendre disponible à l'autre
- Avoir une présence physique importante, rassurer les enfants par des attitudes discrètes et fermes à la fois (écoute, toucher, regard ...) qui le mettent en relation de confiance avec l'enfant, avoir une capacité à faire passer le message voulu individuellement
- Faire preuve de présence physique
- Rassurer
- Réajuster ses réponses
- Travailler la prise de distance entre l'ado et l'éducateur afin de la préparer au mieux dans son autonomie
- Être capable de médiation avec les jeunes et les normes, valeurs, règles de la société.

- Être capable de fermeté et de bienveillance de manière à permettre aux jeunes un travail d'élaboration des vécus émotionnels (empathie)
- Mesurer la bonne distance à avoir avec les usagers jeunes et moins jeunes
- Soutenir, aider, secourir
- Être à l'écoute des problèmes que peuvent rencontrer les usagers
- Mener des entretiens
- Discuter avec les usagers dans le cadre de soirées, participer avec eux à des activités de loisir au foyer
- Répondre à des demandes des usagers ou bien les orienter
- Instaurer des moments privilégiés avec les jeunes, être à leur écoute
- Faire avec
- Communiquer
- Ajuster et réajuster ses relations en fonction des pathologies des jeunes
- Rencontrer et utiliser les personnes ressources de l'équipe pluridisciplinaire et autres services de l'institution

Cette longue liste montre combien la relation constitue le socle essentiel du métier d'éducateur spécialisé tel qu'il est annoncé par les informateurs. On observe que la thématique relationnelle recouvre une multiplicité de situations professionnelles dont le sens et la légitimité s'évaluent avant tout sur la qualité interhumaine que le professionnel est parvenu à tisser. La relation éducative se définit dans une alternance continue entre les notions de proximité et de distanciation, notions qui « fonctionnent comme clivage entre les métiers de la présence sociale et ceux de l'intervention directe. »²²⁷ L'éducateur spécialisé s'inscrit ainsi dans ces deux logiques où le contact avec le public est « construit sur une proximité à la fois spatiale, temporelle et culturelle (c'est sur cette base que les intervenants sociaux construisent leur légitimité) et [...] structuré par des procédures formalisées qui traduisent la nécessité de processus de distanciation dans le temps et l'espace et de mécanismes d'objectivation, base de la professionnalité (procédures de rencontre, rythmes organisés, projets finalisés ...) »²²⁸.

La relation éducative telle qu'elle est formulée par les éducateurs recouvre donc différentes situations professionnelles, avec comme en ligne de mire le néologisme **relationner** :

- Relationner c'est d'abord prendre contact avec l'utilisateur c'est-à-dire établir une relation de confiance, aller vers lui, faire du travail de rue etc.
- Ensuite, relationner c'est accompagner c'est-à-dire suivre, aider, soutenir, s'engager dans la relation etc.

²²⁷ MAUREL (E), « De l'observation à la typologie des emplois sociaux » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000, page 37.

²²⁸ MAUREL (E), Ibid, page 37.

- C'est aussi communiquer c'est-à-dire parler, discuter, questionner, mener un entretien, ajuster ses réponses etc.
- C'est aussi maîtriser, contrôler les types de relation grâce à la gestion du groupe, la présence physique etc.
- Et enfin relationner c'est tenir ses distances, rester ferme, faire preuve d'autorité etc.

L'éducateur rend compte autour de ce seul néologisme « relationner » d'un mécanisme relationnel complexe qui doit contenir à la fois de la proximité, de l'empathie, de la spontanéité, de l'engagement professionnel, et en même temps de la technicité, de la maîtrise, du savoir-faire, de la distance : « Quelle que soit la situation de travail elle s'inscrit dans le registre de la parole, des échanges dans l'intersubjectivité. Les techniques sont toujours des prétextes, des outils, des médiations, mais c'est la relation qu'elles permettent qui est l'essentiel de la transaction. Ce qui est l'inverse des prestations de service où la réparation de l'objet en panne, le conseil bancaire, la délivrance de soins s'accompagnent bien sûr d'échanges et de paroles qui ne sont pas sans effet sur la qualité et le succès de la réparation, du conseil ou du soin, mais la réparation, le conseil ou le soin restent l'objet central de la transaction. Ce n'est pas le cas de l'intervention sociale. Leur objet est la subjectivité et l'intersubjectivité. Ce sont donc des relations où la subjectivité et l'intersubjectivité de l'intervenant est elle aussi profondément engagée. »²²⁹

- Enfin le verbe « travailler » constitue un creuset disparate et riche de compétences professionnelles en tout genre :

Voici pour exemples un certain nombre de situations discursives où le verbe « travailler » ou son substantif « travail » sont employés :

- Le travail en équipe, travail d'équipe
- Le travail entrant dans le cadre de la référence
- Le travail avec les familles
- Le travail avec les différents partenaires, travail partenarial
- Travailler les échanges dans un moment formel
- Travail d'élaboration
- Outils de travail
- Travail auprès d'enfants déficients intellectuels
- Travailler le dossier du jeune
- Travail de mise en œuvre du projet
- Travailler ses attendus de stage
- Travail de rue
- Travailler la confiance en soi
- Travail de recherche théorique
- Le travail de l'éducateur spécialisé
- Le travail pluridisciplinaire de l'institution

²²⁹ AUTES (JM), « Les métamorphoses du travail social » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000, page 263.

- Travailler le projet individualisé
- Travailler la prise de distance
- Travail à partir de dossiers d'enfants
- Le travail éducatif
- Le travail sur les déplacements
- Le travail en milieu ouvert
- Travailler seul
- Le travail d'accompagnement individualisé
- Ce travail relève du processus de « socialisation », et donne « sens » au développement de la personne (limites sociales, image corporelle ou sociale, maturation affective, développement d'apprentissages pratiques ... qui permettent à chaque personne l'assimilation de son expérience, selon son rythme et ses repères, ses capacités à développer un équilibre nécessaire à la « vie en société » (autonomisation)
- Travailler sur des notions, l'intégration sociale
- Travailler sur l'image de soi et le rapport au corps
- Travail sur le maintien des acquis
- Travail d'accompagnement qui s'effectue auprès de chaque adulte, d'étape en étape, en tenant compte des capacités individuelles pour en favoriser le développement de « l'autonomie sociale »
- Type de travail lié à ses objectifs par la mise en place d'activités extérieures « socialisatrices » d'une part, et de « suivre » (avec toute la distance nécessaire) certaines situations individualisées et de ce fait répondre à la demande des adultes
- Travailler avec le groupe
- Un travail de repérage, de compréhension du système institutionnel (articulation politique sociale départementale associative ADAPEI établissements sociaux-éducatifs) ceci afin de pouvoir situer ce type d'équipement des autres dispositifs
- Travailler seul implique de « savoir prendre des décisions » et de faire face aux situations qui se présentent
- Travail d'investigation documentaire, mais aussi consultative des différents partenaires de l'institution
- Travailler en complémentarité avec les autres professionnels en poste (ME, CESF ...)
- Respecter le cadre de travail
- Travailler (avec un public déterminé)
- Travailler sur l'orientation scolaire
- Travailler le projet des jeunes
- Un travail relationnel
- Des pistes de travail
- Un travail d'élaboration un travail clinique je dirais
- Le travail de réseaux
- Travailler avec un enfant
- Travailler sur des termes un peu psy

- Un travail thérapeutique
- Travailler sur sa situation de la faire évoluer quoi
- Travailler avec des organismes
- Travail de référence
- Travailler en internat
- Travailler avec les familles
- Travailler par tâtonnements
- Travail d'initiation
- Travail de relation de rencontre
- Y'a un travail à faire avec cet enfant
- Travailler avec ses affects
- Travailler en urgence
- Travailler sur soi
- Travailler sur le quotidien au sein d'un petit groupe
- Un axe de travail autour de l'insertion professionnelle
- Travailler en individuel
- Travail de mise en confiance
- Travail relationnel
- Travail projectif
- Travailler l'agir
- Travailler sur les écrits
- Travailler quelque chose qui n'est pas demandé par la famille
- Travail thérapeutique
- Travail au quotidien
- Travailler dans le collectif
- Travailler quelque chose de très concret qui va illustrer la leçon de l'institutrice

Ce listing a le mérite de montrer la pluralité des situations discursives où les informateurs font référence au « travail ». De manière tout à fait humoristique, j'aurais tendance à considérer l'usage de ce mot et ses variables comme la manifestation du syndrome des Schtroumfs, à savoir qu'il sert souvent à tout dire, à tout référer, qu'il s'emploie à tout va en remplacement de termes plus précis, avec une sorte de consensus commun propre aux éducateurs, emprunt de non-dits et de présupposés, dans la compréhension qu'ils ont de la réalité à laquelle le terme réfère. Préside donc à la compréhension de ce terme tout un système sémantique implicite dont les éducateurs partagent en propre le décryptage, sans pour autant être capables d'explicitier de manière univoque ce que recouvrirait précisément sa signification dans tel ou tel contexte. On serait ici sur un forme de préconstruit tel que LE PÊCHEUX les décrit, c'est-à-dire « des traces dans le discours d'éléments discursifs antérieurs dont on a oublié l'énonciateur ».²³⁰ En effet, « travailler sur le quotidien d'un groupe » ou « faire un travail avec un enfant » par exemple vont de soi pour les informateurs, sans qu'il n'y ait besoin de les expliciter et pourtant, sans non plus qu'ils soient en mesure d'en nommer la source.

²³⁰ LE PÊCHEUX, cité par MAINGUENEAU (D), *Les termes clés d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 1996, Page 67.

Si l'on regarde de près la liste plus haut, des sens relativement vagues semblent émerger :

- « Travailler » c'est d'abord exercer le métier ou la fonction d'éducateur spécialisé dans tel ou tel établissement ou auprès de telle ou telle population. Ce sens est repérable dans les expressions «travailler en complémentarité avec les autres professionnels en poste (ME, CESF ...), travail auprès d'enfants déficients intellectuels, le travail de l'éducateur spécialisé, travailler en internat ou en milieu ouvert, travailler en IR » etc. Il n'empêche que les informateurs ne donnent aucune indication de ce que recouvre la fonction ou le métier d'éducateur sauf s'ils sont stimulés dans ce sens lors des entretiens. Ainsi, dire « travailler en internat » doit relever d'une évidence pour les éducateurs, ce qui est loin d'être le cas pour des personnes extérieures au métier.
- « Travailler » renvoie d'autre part au domaine cognitif où il réfère aux opérations d'analyse et de décryptage théorique des concepts ou des notions propres au champ éducatif spécialisé. Les expressions « travailler sur l'intégration sociale, un axe de travail autour de l'insertion professionnelle, travailler ses attendus de stage » sont ici beaucoup plus centrés vers les étudiants qui apprennent le métier que les professionnels eux-mêmes. Il n'empêche que les informateurs ne disent rien des méthodes pédagogiques nécessaires pour acquérir les connaissances visées. La référence à la pédagogie s'exprime aussi dans des expressions comme « travailler par tâtonnements, travail d'initiation, travail sur le maintien des acquis, travail sur les déplacements » où la compétence des éducateurs en matière de pédagogie et d'apprentissage est mise en valeur.
- « Travailler » peut faire référence à une forme d'action éducative guère précise qui relèverait autant du soutien affectif, de la stimulation intellectuelle et cognitive, de l'aide psychologique que d'une sorte d'attention remarquable chez un parent pour son enfant. Ainsi, « travailler quelque chose de très concret qui va illustrer la leçon de l'institutrice, travail thérapeutique, travail au quotidien, travailler l'agir, travailler avec les familles, travailler par tâtonnements, travail de référence » etc. deviennent une espèce de fourre-tout formidable où dominent l'imprécision, l'aléatoire, et le manque de références théoriques sérieuses.

Il apparaît autour de la notion de « travail » une véritable énigme au sens de F. ABALLEA, G. DE RIDDER et C. GADEA. Ceux-ci écrivent qu' « une définition étroite consolide incontestablement l'identité du corps professionnel et la reconnaissance de sa spécificité, mais elle tend à limiter son champ d'intervention, et par là même les demandes qui lui sont adressées, voire à réduire son dynamisme. »²³¹ La très grande polysémie du mot « travail » et l'imprécision de la chose auquel le mot réfère à la fois nuisent à la spécification du métier d'éducateur

²³¹ ABALLEA (F), DE RIDDER (G), GADEA (C), « Procès en reconnaissance et concurrences professionnelles » in *Les mutations du travail social* sous la direction de JN CHOPART, Dunod, Paris, 2000, page 199.

spécialisé, à l'émergence d'un savoir-faire particulier, et en même temps permettent aux praticiens une ouverture sur des champs nombreux et variés allant de la psychologie à la sociologie, leur donnant ainsi la légitimité à exercer leurs talents dans différents domaines, dès lors qu'ils ont été validés par les équipes de travail comme faisant partie du vaste champ éducatif spécialisé. Ainsi, tout peut devenir éducatif spécialisé, tout peut constituer du « travail éducatif » parce qu'il est légitimé comme tel par les institutions et qu'il a été encodé dans les discours éducatifs puis repris de manière quasi automatique par les professionnels comme un objet existant, précis et réel. Le métier d'éducateur spécialisé se construit en partie par l'appropriation normative de vocabulaires flous, élaborés en réunion d'équipe, où l'imprécision permet aux professionnels d'élargir sans cesse leurs zones de compétence à des champs disciplinaires nouveaux ou anciens. A ce propos, DE SAINT JUST dans son article « Dialectique du savoir autour de la formation initiale des éducateurs spécialisés » décrit le métier d'éducateur spécialisé comme un métier qui n'est jamais parvenu à se construire par lui-même et qui doit en permanence emprunter à des champs disciplinaires connexes (psychanalyse, psychologie sociale, sociologie, droit etc.) les discours et les concepts qui vont fonder sa professionnalité : « Le *mystère* du métier de l'éducation spécialisée a ceci de particulier qu'il fut et est toujours assujéti au discours et au savoir d'un autre, à l'un de ses maîtres qui, à l'instar du philosophe grec, rapte son savoir au praticien de l'éducation. »²³²

Néanmoins, le listing des expressions qui comportent le verbe « travailler » ou son substantif rend compte de ce que nomment F. BIGOT et T. RIVARD du phénomène de « segmentation du secteur professionnel ».²³³ Les auteurs abandonnent l'idée d'une unité du travail social mais au contraire assument la diversité, le pluralisme, la segmentation comme constitutifs du champ social. Les métiers du social se construisent donc pour eux dans un ensemble d'entrecroisements et de compromis. Ils entendent le compromis comme « l'existence de plusieurs registres d'activité, et d'autre part, [...] une tentative de *conciliation*, d'accord entre ces différents registres ».²³⁴ Le verbe « travailler » se trouve ainsi à la croisée de tout une série d'activités professionnelles éducatives, certainement différentes pour les praticiens qui l'exercent, mais encodées autour de ce seul terme. Ces compromis s'encodent autour du polysème « travailler » qui réfère alors autant au monde domestique, à la relation d'aide, à la substitution parentale, à « l'inspiration comme en témoignent les références religieuses du mouvement et l'engagement demandé aux femmes (*les mères*) »²³⁵, à la thérapie psychanalytique ou sociocognitive, au projet, à la médiation, qu'à l'apprentissage de la norme, bref à toute l'intervention éducative spécialisée dans son ensemble avec ses ambiguïtés, ses zones d'ombre, ses incertitudes et ses aires d'influences.

²³² SAINT-JUST (JL de), « Dialectique du savoir autour de la formation initiale des éducateurs spécialisés » in *L'identité incertaine des travailleurs sociaux* sous la direction d'A. VILBROD, L'Harmattan, Paris, 2003 page 279.

²³³ BIGOT (F), RIVARD (T), « Des univers de référence spécifiques » in *Les mutations du travail social*, sous la direction de JN CHOPART, Dunod, Paris, 2000, page 231.

²³⁴ Ibid, page 232.

²³⁵ Ibid, page 234.

➤ Synthèse des observations :

J'ai tenté ici une première analyse des données sociolinguistiques offertes par les informateurs. D'autres grilles d'analyse, dont l'orientation est plutôt inductive si l'on veut bien se référer à la méthodologie que DUBAR et DEMAZIERE proposent, seront construites au cours de cette thèse.

Néanmoins il apparaît quelques éléments déterminants qui seront repris en fin de thèse dans la partie consacrée à l'interprétation des données :

- La récurrence des vocables flous et polysémiques
- La référence à des champs disciplinaires nombreux et variés à partir desquels les professionnels extraient les matériaux linguistiques qu'ils font leurs
- La volonté affichée des professionnels d'une hyper-compétence dans les domaines des sciences humaines et en matière de méthodologie de projets
- La référence quasi permanente à la relation comme socle à toute action éducative spécialisée
- La référence absolue au faire et au pragmatisme comme enjeu de professionnalité
- La volonté à tout prix de mener des actions dites professionnelles a contrario d'une activité bénévole ou militante.

Toute la question à venir est de savoir ce en quoi ces éléments interfèrent dans la construction identitaire des éducateurs spécialisés. Ceci dit, la présence d'un technolecte semble bien compromise concernant les éducateurs spécialisés si l'on veut bien se référer à la définition de L. MESSAOUDI à savoir « un ensemble langagier lié à un domaine scientifique ou technique qui se caractérise par l'emploi de termes spécifiques, qu'ils soient normalisés ou non. Il s'adresse aux seuls initiés et ne pourrait être décrypté par les locuteurs étrangers au domaine, pour lesquels le message serait totalement ou partiellement opaque. »²³⁶ La linguiste précise plus loin que « dans le technolecte, il s'agit d'un effort vers une communication optimale, tendant vers une compréhension parfaite, basée sur une transparence qui n'entache aucune ombre ; et si le langage y paraît hermétique, c'est qu'il résulte paradoxalement du seul souci de clarté et de précision qui ne sont pas toujours garantis par la langue commune. »²³⁷ Or, dans les discours ou les écrits des éducateurs spécialisés, on s'est aperçu que l'utilisation de termes éventuellement complexes ou hermétiques, empruntés à différents domaines des sciences humaines, ne sert pas une communication optimale basée sur des objets précis, mais sert avant tout un souci de légitimation et de valorisation professionnelle. JF GARNIER et JY DARTIGUENAVE font le constat sévère mais ô combien juste : « Il reste que, par delà ces singularités, on peut repérer des similarités dans l'usage de termes qui n'ont de sens commun que de faire consensus, c'est-à-dire de n'être, précisément, pas interrogés au regard de la singularité de leur usage. »²³⁸

²³⁶ MESSAOUDI (L), « Traduction et linguistique, Le cas des technolectes » in *Traduction et interprétation des textes*, Série : colloques et séminaires, Université Mohammed V, rabat, 1995, page 5.

²³⁷ Ibid, page 6.

²³⁸ DARTIGUENAVE (JL), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social Construire un savoir de référence*, érès, Ramonville Saint Agne, 2003, pages 34.

Avant de rentrer dans la dimension identitaire, il paraît important de regarder de plus près comment les discours éducatifs se structurent, autrement dit s'il existe une rhétorique particulière aux discours de formalisation de l'activité professionnelle.

3) La rhétorique de la formalisation de la pratique professionnelle :

➤ Exemple comparatif d'une note éducative spécialisée

L'exemple qui suit est extrait d'un rapport d'activité d'un service dit CPH (Centre Provisoire d'Hébergement) qui a pour mission d'accueillir des personnes reconnues réfugiées politiques pendant 6 mois.

Le texte est écrit par un éducateur spécialisé. Il nous importera dans une logique comparative de faire émerger s'il y a lieu d'être, des styles, des manières d'écrire ou de s'exprimer qui seraient propres à un discours éducatif spécialisé. La référence aux entretiens oraux pourra infirmer ou confirmer ces habitudes de langage.

J'ai fait l'expérience, pour parfaire l'analyse du rapport éducatif, de le soumettre à la compréhension d'un ami complètement extérieur au champ du travail social, à savoir un agent commercial d'EDF.

« L'ACCOMPAGNEMENT SOCIAL ET EDUCATIF DES 18-25 ans

Un constat

Au cours de l'année 2003, nous avons constaté une demande récurrente de personnes isolées relevant d'un accompagnement C.P.H. Ces personnes avaient majoritairement entre 18 et 25 ans. L'accompagnement social CPH était jusqu'ici principalement effectué auprès de cellules familiales (père + mère + enfants ou adultes isolés + enfants).

Face à cette population en augmentation permanente, et la spécificité de ses problématiques, l'équipe du service C.P.H. s'est interrogée sur les moyens à mettre en œuvre pour l'accompagner.

Quelques chiffres

En 2003, le service a accueilli 12 personnes isolées :

- Sur 12 personnes, 8 avaient entre 18 et 25 ans.
- Sur ces 8 personnes, 6 sont issus du continent Africain et 2 du Caucase.
- 4 ont un bas niveau d'études, les 4 autres ont un niveau baccalauréat.

- 3 ont une qualification professionnelle du pays d'origine (pas toujours reconnue en France).
- 2 font des études en France.
- 2 ont un emploi stable.
- 4 sont sans activité.
- 1 est en logement autonome et les autres dépendent du CPH.

Un accompagnement spécifique

La tranche d'âge 18-25 ans est particulière pour différentes raisons :

- dans la plupart des cas il s'agit de personnes isolées donc fragilisées par la solitude et le manque de repères social, familial et affectifs ; une situation de transfert parental est alors souvent constatée dans la relation s'établissant avec les travailleurs sociaux.
- Ces jeunes ont souvent un profil « adolescent », nécessitant un accompagnement contenant, cadrant dans la gestion de la vie quotidienne, de la vie scolaire ou professionnelle.
- Les jeunes de 18-25 ans ont un statut social précaire (pas de droit RMI) et nécessitent de la part du travailleur social une connaissance spécifique des différents dispositifs et droits concernant ces jeunes.
- Leur manque de qualification professionnelle les rend difficilement employables. Toutefois la frustration est moins importante et le travail de « deuil » moins difficile qu'une personne dont la vie professionnelle et affective était déjà construite dans son pays d'origine.
- Leur isolement notamment financier (pas de R.M.I., prise en charge C.P.H. de 6 mois, pas de famille) les oblige à trouver un emploi rapidement et rend tout projet d'études difficile à réaliser.
- L'accès au logement autonome est difficile parce que peu ou pas de ressources stables.
- Le manque de logement relais au C.P.H. pour l'accueil de personnes isolées.

Ces prises en charge nécessitent un véritable travail d'accompagnement à l'intégration, l'insertion ne suffisant pas, France trouver un logement et un emploi. Les jeunes concernés ont besoin aussi d'un suivi moins pragmatique, d'un repère symbolique, d'une « balise » rassurante et contenante, leur permettant l'apprentissage de la vie et favorisant l'accès à l'environnement social.

Une situation : Alfredo

Alfredo est originaire de l'Angola. Il arrive en France à 16 ans et demi. Seul, il est pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance jusqu'à sa majorité où il obtient le statut de Réfugié Politique après avoir fait une demande d'Asile Politique.

Après ses 18 ans, le foyer éducatif dans lequel vit Alfredo l'oriente vers le Centre AFTAM sur le service CPH en tant que réfugié statutaire. Il est alors hébergé dans une chambre du foyer Guy-Houist (participation locative de 60€/mois) et perçoit une allocation de l'Aide Sociale de 305€/mois.

Dès son arrivée Alfredo nous sollicite pour une avance d'argent ; il nous raconte tout d'abord qu'il a des dettes à rembourser ; puis nous comprenons rapidement qu'il a acheté un téléphone portable (160€) et qu'il lui reste à peine 40€ pour les 4 semaines suivantes. Nous refusons l'avance demandée lui expliquant l'absurdité de son achat tandis que lui revendique au contraire sa nécessité. Nous lui proposons de faire des courses « très économiques » avec son argent restant. Face à notre refus, Alfredo refuse l'accompagnement en invoquant que « nous sommes incapable de l'aider vraiment ! ». Le lendemain, nous le relançons et lui proposons de se rendre au Secours Populaire pour une demande d'aide alimentaire. Apaisé, il accepte ; sur le retour nous nous arrêtons dans un supermarché afin de lui conseiller des produits bon marché (riz, pâtes, pomme de terre, etc.).

Il paraît important de noter que ce jeune homme cherche des limites, à créer un lien rassurant parce qu'identifiable en tant que repère fiable et contenant. Cette recherche de limites dans la relation éducative sera toujours présente sur la durée de l'accompagnement mais dégressive, la relation de confiance s'installant progressivement.

Par la suite Alfredo est admis au CLPS, Centre de Formation où il apprend à se mobiliser tous les jours de la semaine (durant 4 mois), où il perfectionne son français oral et écrit, découvre des métiers, amorce un projet professionnel et effectue des stages de découverte (notamment un stage dans une entreprise de maintenance informatique qui paraît correspondre à son projet). Sur cette période, Alfredo montre beaucoup d'ambitions quant à son avenir professionnel. Il est nécessaire d'intervenir régulièrement pour relativiser ses propos et l'aider à réaliser une certaine réalité sociale. Nous rencontrons Alfredo presque tous les fins d'après-midi. Il passe à son retour du CLPS pour nous parler de sa journée (dans ce cas il est impératif d'être souvent en lien avec les autres organismes afin d'assurer une bonne cohésion dans l'accompagnement d'Alfredo), pour des demandes concrètes (comment passe-t-on le permis de conduire ? comment mange-t-on en France ? comment fonctionne la politique en France ? ou vais-je et comment vais-je vivre après le foyer ?) ou simplement pour nous saluer.

Ces visites quotidiennes même furtives ne sont pas dénuées de sens, elle représente bien le besoin d'une certaine proximité comme pour se rassurer de notre présence telle une « balise », un repère.

Parallèlement, Alfredo a régulièrement des soucis financiers et nous sollicite d'une manière ou d'une autre en invoquant telle ou telle raison, n'obtenant que des refus (sauf dans deux situations réellement justifiées). Il nous paraissait évident qu'Alfredo empruntait de l'argent à beaucoup de relations (plus ou moins amicales) se retrouvant parfois dans des situations particulièrement problématiques. Ces situations provoqueront des échanges vifs dans la mesure où la relation qu'entretenait Alfredo à l'argent représentait en fait une problématique importante : la dualité entre sa recherche de cadre et sa difficulté à le respecter. Il nous sollicite pour des questions d'argent (recherche de cadre) et ne supporte pas que l'on le cadre à ce sujet.

Après le CLPS, une mise en relais est réalisée avec la Mission Locale qui détermine avec Alfredo une orientation en formation pré-qualifiante dans les métiers du bâtiment avec l'AFPA (à Laval).

Dans le même temps, un studio HLM est attribué à Alfredo, qui après visite accepte le logement. Il exprimera d'abord sa joie d'être indépendant, mais montre rapidement des angoisses quant à assumer sa vie seul. Il nous parle de ses consommations excessives d'alcool en période de déprime, il aborde sa souffrance d'être loin de sa famille et avec peu de nouvelle de celle-ci en Angola, de sa culpabilité d'avoir laissé sa mère en mauvaise santé et de son impuissance à lui apporter une aide. Cela nous demande beaucoup d'écoute. Face à ces difficultés multiples, nous lui renvoyons la possibilité d'un suivi psychologique. Il refuse.

Une semaine après son emménagement, nous accompagnons Alfredo à l'AFPA de Laval (semaine en internat et Rennes le WE). Avec les frais d'hébergement et de repas, il restera à Alfredo environ 140€/mois comme ressources pour assumer ses trajets, le loyer, les charges et sa vie personnelle : dès le départ, Alfredo exprime une grande contrariété, tout d'abord pour ses faibles ressources et ensuite pour son éloignement disant avoir été hébergé de foyer en foyer depuis son arrivée en France et lorsqu'il acquiert enfin une stabilité dans le logement, il doit repartir à Laval dans des conditions précaires ... il est important de noter que la prise en charge du CPH se termine sur cette période ; et compte tenu de la situation, nous jugeons important de passer en accompagnement « extérieur » (renouvellement 6 mois du contrat).

La semaine suivante il est de retour à Rennes ayant arrêté la formation. Nous contactons la Mission Locale pour expliquer la situation et afin de trouver une solution. L'AFPA ne souhaite plus réintégrer Alfredo en raison de son départ injustifié.

Les causes de cet échec sont certainement liées aux raisons invoquées par Alfredo. Il semblerait aussi que la fin de prise en charge « classique » du CPH ait renforcé sa crainte d'isolement et favorisé son abandon.

La recherche d'un emploi semble impérative. Il obtient un entretien d'embauche pour un poste d'ouvrier en bâtiment en CES (aux Compagnons Bâtisseurs). Il est engagé le mois suivant pour une durée de 6 mois.

Parallèlement, Alfredo étant sans aucune ressource, nous adressons une demande « d'aide exceptionnelle à la population » auprès du CCAS de Villejean. 155€ de secours lui est octroyé.

A la fin de l'année 2003, Alfredo semble avoir trouvé une certaine stabilité et un apaisement même si les problèmes d'alcool sont toujours présents.

Au début de l'année 2004, nous rencontrons Alfredo toutes les deux semaines environ. Le lien reste important, ses demandes sont dorénavant plus de l'ordre du soutien moral ou du conseil (il a parfois des phases dépressives). Après un an d'accompagnement au CPH un chemin important a été effectué sur beaucoup de plan même s'il reste malgré tout encore des problèmes à résoudre et un projet professionnel à définir.

Conclusion

Pour terminer, cette population de plus en plus représentée au sein du CPH demande un accompagnement spécifique (véritable travail de prévention) qui exige de la part des travailleurs sociaux une véritable connaissance des problématiques liées aux jeunes adultes ayant connu une rupture, que ce soit sur le plan social, psychologique ou sociologique. De plus, du fait du besoin d'être un technicien compétent et connaître les réseaux existants, il doit être un professionnel de la relation (les enjeux étant souvent plus déterminants qu'avec un adulte confirmé).

Enfin, face aux différentes exigences comptables et de gestion de flux au CPH (accompagnement d'une durée de 6 mois) et par conséquent des conditions de travail difficiles, le professionnel de terrain doit « résister » à ces pressions au bénéfice d'un accompagnement de qualité et humain axé sur l'intégration à la citoyenneté. »

➤ Une rhétorique de la difficulté humaine

Le premier élément observable réside dans le fait que, ce qui fonde la légitimité d'un éducateur spécialisé à intervenir, c'est la jeunesse du public. En l'occurrence ici, le professionnel s'adresse à des personnes entre 18 et 25 ans, qu'il dit se caractériser par « un profil *adolescent*, nécessitant un accompagnement contenant, cadrant dans la gestion de la vie quotidienne, de la vie scolaire ou professionnelle ». D'ailleurs, quasiment tous les informateurs, à ma question « Avec quels publics travaillez-vous ? », répondent par l'âge ou le statut des personnes (mineurs ou majeurs protégés).

Exemples :

- « je travaille avec des adolescents qui ont entr'euh douze et seize ans / qui [iii] ont des troubles du comportement euh avec euh [oe oe oe] associé souvent des déficiences enfin pas des déficiences des difficultés scolaires importantes liées à leurs troubles psychologiques » (Valérie)

- « ben des enfants de 6 à 18 ans / euh soit en placement administratif soit en placement judiciaire / donc euh des enfants qui euh [eu eu] (souffles) soit sont victimes de carences éducatives carences affectives attouchements sexuels incestes violences / euh [eu] soit des enfants qui ont des troubles du comportement et les parents sont un peu paumés / euh [eu] et aussi actuellement des enfants des jeunes étrangers mineurs » (Marina)
- « donc un accueil de jeunes de 13 à 18 ans sur euh [eu] enfin en intra-muros et suivi jeunes majeurs jusqu'à 21 ans s'ils en font la demande » [...] « euh [eu] sinon la majorité c'est des jeunes avec des troubles euh [eu] des troubles du comportement pro euh [eu] relations familiales difficiles / euh [eu eu] / ben des placements ordonnance 45 suite à des [é] actes délinquants euh [eu] / etcetera » (Thierry)
- « je travaille au [au] centre jeunes et métiers plus précisément au foyer éducatif du Blosne auprès des jeunes de 15 à 18 ans et des jeunes majeurs de 17 euh 18 à 21 ans / on a euh deux habilitations / ASE et la justice / voilà » (Marie-Michèle)
- « un institut de rééducation donc euh [eu] et qui accueille des enfants psychotiques et autistes » (Maryvonne)
- « donc nous on reçoit des adolescents garçons et filles qui ont entre euh 14 et 18 ans / euh en sachant qu'ils peuvent avoir jusqu'à 21 ans parce que on a aussi des jeunes majeurs euh que m' la tranche d'âges de ceux qui viennent sur le Tremplin suivi extérieur c'est plus euh 19 20 ans on a rarement de jeunes à aller jusqu'à 21 ans » (Catherine)

Bref, l'âge ou la statut de la personne (majeurs protégés sous tutelle, enfants, jeunes majeurs de moins de 21 ans) semblent être chez tous ces éducateurs un élément déterminant à toute intervention éducative spécialisée. Cela apparaît bien naturel, si l'on considère que traditionnellement l'éducation, la pédagogie s'adressent avant tout aux enfants ou à des futurs adultes responsables. La mention « jeunes majeurs » fait écho à une subsistance d'un texte ancien du code civil qui, encore en 1981, considérait l'enfant mineur jusqu'à ses 21 ans révolus.

Néanmoins quasi immédiatement après l'âge des enfants, les informateurs associent la jeunesse de leurs publics à un ensemble de difficultés et de troubles divers qui fondent l'intervention spéciale.

En ce sens, je parle de véritable rhétorique de la difficulté humaine. Chacun d'entre nous peut hélas au cours de sa vie avoir à faire, pour l'un de nos enfants, avec des services éducatifs spécialisés (handicap, enfants hyper actifs, adolescents difficiles etc.), il est fort à parier qu'à partir de ce moment notre enfant voire toute notre cellule familiale se révèlent à travers le filtre des discours éducatifs spécialisés comme un véritable creuset de difficultés psychosociologiques en tout genre !!

La souffrance des jeunes gens pris en charge se décline sur toute une série de manifestations. Elle constitue l'axe à partir duquel l'éducateur fonde sa professionnalité, à partir duquel il construit sa légitimité et à partir duquel il se met en valeur. Il est ainsi courant que l'éducateur spécialisé entende de la part de ses proches des remarques admiratives de type « je ne serais jamais capable de faire ce que tu fais » ou « c'est admirable ce que tu fais », ce auquel l'éducateur répond qu'il est avant tout professionnel, même si ces flatteries confortent son ego et constituent un moteur de motivation tout à fait important. Les informateurs témoignent de leur plaisir à exercer leur métier du fait du sentiment d'utilité sociale que leur procure le service rendu auprès de jeunes gens en souffrance :

- « ce qui procure ce qui me procure du plaisir c'est d'abord la [a] la dimension relationnelle / c'est la dimension d'être à un carrefour / à mon avis on est porté enfin on je suis porté par des valeurs / n'importe quel métier que je ferais serait porté par des valeurs et là je suis à un carrefour entre les personnes l'environnement social économique politique des entreprises enfin qui me permet d'agir en [en] de donner du sens à de donner du sens aux valeurs que je porte quoi » (Dominique)
- « c'est un métier où on se sent un petit peu utile même si c'est pas très reconnu par euh le société ni en terme de salaire ni en terme de reconnaissance euh sociale à fin à tous les niveaux / euh c'est un métier quand même où on se sent utile où on sert à quelque chose / alors le peu qu'on fait pour les autres c'est déjà pas mal / aider des gens en soi c'est déjà une certaine satisfaction quand on arrive » (Philippe)
- « c'est un métier c'est un métier que je fais avec plaisir pour euh [eu] pour euh [eu] pour plusieurs choses très importantes / la rel- tout ce qui est relationnel avec les personnes donc euh [eu] / voilà / la relation d'aide globalement » (Alban)
- « oui c'est un métier que je fais vraiment avec plaisir / alors pourquoi ? pourquoi ? alors je pense d'ab- dans un premier temps parce que j'ai [ai] y'a cette ce sentiment de [e] de faire quelque chose de bien / je crois que c'est bien pour moi c'est quelque chose d'important le sentiment d'être utile à quelque chose que ça aille enfin qu'un jeune qu'il s'en sorte ou qu'il s'en sorte pas peu importe / mais d'être je prends souvent l'image moi je dis aux jeunes que [e] ben je suis une béquille un moment dans leur vie et que [e] voilà c'est [é] et [é] / donc je pense y'a ça ce sentiment de [e] de se sentir utile un moment / et puis euh [eu] ouais moi je crois que je me suis valorisée à travers ce à travers ça quoi de par ma vie antérieure euh / besoin d'être valorisée / et je me valorise à travers mon métier » (Catherine)

Le texte de l'éducateur plus haut révèle un nombre impressionnant de termes ayant trait au champ de la souffrance ou de la difficulté : « manque » employé 4 fois, « carence » employé 7 fois.

La difficulté de l'usager se manifeste ainsi de plusieurs façons :

- Elle concerne d'abord un désœuvrement affectif et social : les personnes sont « isolées » (employé 5 fois) c'est-à-dire regardées comme « fragilisées par la solitude et le manque de repères social, familial et affectifs », ou dans une situation où « leur isolement notamment financier (pas de R.M.I., prise en charge C.P.H. de 6 mois, pas de famille) les oblige à trouver un emploi rapidement et rend tout projet d'études difficile à réaliser ».

Les entretiens avec des professionnels révèlent de la même manière ce désœuvrement affectif et social dans les exemples suivants :

- « je vois par exemple les mineurs isolés y'a des CDAS qui refusent qui les mettent dehors et puis y'en a d'autres qui s'en occupent énormément / bon donc euh [eu] y'a des façons et des pratiques différentes d'un CDAS à l'autre et les gens sont très étonnés » (Claude)
- « parce que nous avons des enfants en grandes difficultés de relation / hein ? qui ont un rapport au langage particulier / difficile / un lien social pour certains euh [eu] inexistant / ou en tous cas perturbé de toutes façons perturbé / hein ? donc ça euh c'est [é] / pour certains c'est très très difficile » (Maryvonne)
- Les difficultés des usagers concernent aussi des formes de souffrance psychologique observables dans les comportements que déploient les jeunes gens. L'éducateur note que « ces jeunes ont souvent un profil « adolescent », nécessitant un accompagnement contenant, cadrant dans la gestion de la vie quotidienne, de la vie scolaire ou professionnelle », que « les jeunes concernés ont besoin aussi d'un suivi moins pragmatique, d'un repère symbolique, d'une « balise » rassurante et contenant, leur permettant l'apprentissage de la vie et favorisant l'accès à l'environnement social », il nous parle d'un jeune qui « montre rapidement des angoisses quant à assumer sa vie seul » ou qui « parle de ses consommations excessives d'alcool en période de déprime, [qui] aborde sa souffrance d'être loin de sa famille et avec peu de nouvelle de celle-ci en Angola, de sa culpabilité d'avoir laissé sa mère en mauvaise santé et de son impuissance à lui apporter une aide ».

Les entretiens que j'ai menés révèlent de façon tout aussi prolixe des difficultés d'ordre comportemental et psychologique chez les publics suivis.

Exemples :

- « je travaille avec des adolescents qui ont entr'euh douze et seize ans / qui [iii] ont des troubles du comportement euh avec euh [oe oe oe] associé souvent des déficiences enfin pas des déficiences des difficultés scolaires importantes liées à leurs

troubles psychologiques / donc euh [eo oe oe] / on a des enfants difficiles euh qui ont des pathologies assez différentes mais qui peuvent aller jusqu'à la psychose quand même », « ce sont des enfants qui n'acceptent pas qu'on leur dise non qu'on les frustre / donc ça veut dire que ben euh ben qu'ils s'mettent en colère très facilement / euh / donc euh la violence individuelle pas trop mais par contre avec leurs camarades ou avec les éducateurs en groupe euh ça va très vite hein ? » (Valérie).

- « difficultés de se retrouver dans un cadre avec des règles claires / difficultés à respecter ces règles / euh / donc difficultés à se tenir en [en] enfin à respecter le ces la norme sociale on va dire / euh [eu] / beaucoup ont des difficultés scolaires / euh [eu] / euh difficultés par rapport à leur corps aussi savoir dire non / euh [eu] savoir respecter son corps / euh [eu] connaître les limites de son corps / tout ça quoi » (Marina)
- « en gros leurs difficultés euh [eu] / ben je vais prendre l'exemple euh Antoine qui vient d'arriver / Antoine a été un enfant entre guillemets maltraité / ben soit disant parce que c'est l'aîné de la famille et la parents lui demandent trop / et comme la scolarité n'est pas son fort y'a une pression de telle manière que la gamin n'est pas hors circuit au niveau de la scolarité / les parents n'ont pas pu comprendre parce que le petit frère est plus soit disant plus courageux plus / voilà / et ça a été un enfant qui a été euh [eu] / disons que tout prétexte pour euh [eu] un enfant battu en fait / voilà / et y'a un signalement qu'a été fait par euh l'assistante sociale de l'école qui a saisi euh l'aide sociale à l'enfance euh [eu] / comme ça a été des trucs répétés / donc l'enfant nous a été placé » (Marie-Michèle)
- « ça peut être des gens très démunis le style un peu ATD euh un peu le quart monde des gens démunis / des gens d'un milieu social classe moyenne qui ont eu des divorces des dépressions des licenciements économiques enfin leur vie a été a basculé un moment donné ils arrivent plus à faire face à leurs enfants à l'éducation de leurs enfants / mais aussi un public très différencié pouvant aller des classes sociales élevées euh pour des adolescents qui sont soit dans la délinquance que ce soit dans la marginalité » (Claude)
- « la plupart enfin je dirais les 90 % des jeunes avec qui on travaille sont des jeunes qui ont des problèmes euh familiaux / et [é] donc des problèmes de comportements carences éducatives carences affectives euh [eu] des problèmes de scolarité / et donc pour les di' les 10 % restants sont des jeunes qui effectivement ont [on] des euh [eu eu] ont été remis dans le droit chemin par la justice on peut le dire comme ça / en tous cas qui ont euh eu affaire à la justice avant d'arriver chez nous » (Catherine)

- « euh [eu] bon c'est un un public de personnes euh souvent un peu démunies avec ce qu'on appelle des accidentés un peu de la vie / euh et bon ben évidemment la constante c'est la difficulté euh dans l'éducation des enfants ou les soins » (Brigitte)
- « donc euh les accidentés de la vie hein ? / où euh actuellement effectivement en l'espace d'un mois euh deux mois on peut euh tout un chacun peut se retrouver quoi ? avec dans l'ordre ou dans le désordre une séparation une perte d'emploi je sais pas une maladie euh etcetera etcetera » (Dominique)

Les exemples peuvent évidemment être plus nombreux. L'important ici est de montrer le caractère absolument pathétique du portrait des publics pris en charge, portrait où dominant des mots connotés négativement, généralement hyperboliques dans l'expression de la douleur ou de la souffrance.

La souffrance concerne autant le rapport qu'ont ces jeunes gens avec leur famille, que leur situation sociale empreinte de ruptures et de précarités diverses. D'un point de vue épistémologique, la question que posent ces récits de la souffrance humaine est de savoir s'il s'agit d'une réalité, ou bien si cette réalité est avant tout langagière. Il est fort à parier par exemple qu'un partisan de thèses extrémistes aura plus de difficultés à dresser un portrait sanglotant de jeunes gens demandeurs d'asile qu'un éducateur spécialisé fort de sa fonction de médiateur et de porte-parole des jeunes exclus. Pour autant, traditionnellement le travail social s'adresse à des personnes dites défavorisées dont on sait bien que la situation sociale génère des effets négatifs au-delà des simples conditions matérielles de vie.

En tout état de cause, cette rhétorique de la souffrance humaine conduit inévitablement à l'affirmation d'une pratique professionnelle basée sur la reconstruction et la réparation.

➤ Une rhétorique basée sur la réparation

J'ai pu décrire en début de thèse les liens historiques qu'entretient l'éducation spécialisée avec le monde médical et psychiatrique, et plus généralement le monde du soin. Ce rapport s'est construit sur un mode souvent conflictuel où se jouait sans cesse le procès existentiel de la légitimité d'exercice des soignants et des éducateurs.

Il est donc peu surprenant que le langage des éducateurs spécialisés s'élabore sur le registre de la réparation, ou plus largement du RE.

« L'accompagnement » qu'il soit éducatif, social, voire psychologique constitue le concept clé de l'intervention éducative. Le terme est cité plus de 14 fois dans le seul bilan du travailleur social. Les entretiens confirment la récurrence de ce terme. Cette forme d'action sociale se décline de différentes façons :

- elle peut concerner un accompagnement dit « social » distinct voire similaire à un accompagnement dit « éducatif »

- elle réfère à un « accompagnement contenant, cadrant dans la gestion de la vie quotidienne, de la vie scolaire ou professionnelle »
- elle réfère à un « accompagnement à l'intégration, l'insertion ne suffisant pas, France trouver un logement et un emploi. Les jeunes concernés ont besoin aussi d'un suivi moins pragmatique, d'un repère symbolique, d'une « balise » rassurante et contenant, leur permettant l'apprentissage de la vie et favorisant l'accès à l'environnement social. »
- elle rend compte d'un accompagnement « extérieur » c'est-à-dire hors le cadre institutionnel.
- elle revêt une forme « d'accompagnement spécifique » c'est-à-dire pour l'éducateur une forme de « prévention ».
- elle doit en tous les cas privilégier un « accompagnement de qualité et humain axé sur l'intégration à la citoyenneté ».

On s'aperçoit que le terme d'**accompagnement** subit ce que je notais plus haut, non sans humour, le syndrome Schtroumpf, dans le sens où il sert à tout dénommer, il résume à lui seul l'ensemble de l'action socio-éducative. Le terme peut être employé seul, c'est-à-dire sans précision ou prédicat particulier, et pourtant doit absolument référer à une spécificité de la prise en charge. L'accompagnement est pensé par l'éducateur comme un objet de travail précis, se justifiant par lui-même par une sorte de consensus informel où parce qu'on est éducateur spécialisé, on doit comprendre ce que le terme signifie sans qu'il soit nécessaire de le définir, de le préciser voire de l'interroger.

Les entretiens proposent une déclinaison de l'accompagnement tout aussi proluxe :

- il est « médical »
- il se confond avec la « euh [eu] alors fonction d'accompagnement / de médiation de médiateur / euh de garant d'un cadre / euh d'euh [eu] de [eu] / sécurité ouais euh offrir un minimum de sécurité de de de / qu'il puisse se poser aussi / euh voilà quoi »
- il concerne « l'accompagnement d'un groupe au quotidien »
- il se décline comme « fonction de protection fonction d'accompagnement euh [eu] essentiellement je dirais / euh [eu] et puis [i] euh même si ça fait pas plaisir à tout le monde aussi un [un] / une fonction de substitut euh paternel euh enfin substitut familial parce que ben avec l'équipe qu'on est on arrive à jouer un peu euh les papas les mamans les grands frères les grandes sœurs »
- etc.

Bref, on voit que l'accompagnement veut tout dire, veut tout référer. Les informateurs se privent de la moindre critique métalinguistique : le terme « accompagnement » existe de toutes manières comme une valeur sûre du domaine de l'éducation spécialisée, sans qu'il puisse être contesté. Il n'est pas sans faire écho

aux origines du métier qui privilégiaient notamment à l'époque des colonies agricoles une action axée sur l'exigence de la relation et de la règle, le compagnonnage au quotidien, ainsi que les relents d'un scoutisme militant. Le terme « accompagnement » fait donc preuve d'une véritable ambiguïté sémantique où il est sensé référer pour les éducateurs à une méthodologie et une technicité précises, et en même temps où il réfère à une proximité relationnelle au quotidien beaucoup plus liée à l'investissement personnel que le professionnel souhaite engager dans son travail qu'à un référentiel technique univoque. JY DARTIGUENAVE et JF GARNIER parviennent exactement à ce constat d'ambivalence sémantique autour de la notion d'accompagnement : « Il n'est guère, là encore, de propos ou de textes à caractère officiel ou non qui, dans le domaine de l'action sociale et du travail social ne fasse aujourd'hui référence au terme d'accompagnement. Ce terme a connu une telle inflation sémantique qu'il désigne aujourd'hui à peu près tout et n'importe quoi. [...] A vouloir tout désigner, il fini - comme beaucoup de termes en usage dans l'action sociale et le travail social - par ne plus rien signifier du tout. »²³⁹

Toujours est-il que l'accompagnement éducatif vise une réparation, une reconstruction, une renaissance, c'est-à-dire le retour pour l'usager à une situation jugée par les éducateurs comme un mieux-être, et une modification des problèmes et des souffrances qu'ils avaient pu diagnostiquer.

Les entretiens regorgent de termes ayant trait à la réparation. D'ores et déjà leur usage n'est pas sans faire allusion au monde du soin et de la médecine dont, nous l'avons abordé en début de thèse, n'a cessé de se constituer en rivalité voire en sœur ennemie. Prenons l'exemple de Nadine :

Ainsi aider l'autre, le reconstruire, c'est d'abord « d'établir un diagnostic sur lequel on peut euh [eu] s'appuyer pour proposer des outils de remédiation ou des [é] / voilà / ce qui fait la différence avec l'instit qui a pas du tout cette formation ». L'éducatrice qui travaille en IME auprès d'enfants handicapés dans une même formule fait écho à deux termes médicaux, celui de « remédier » (issu du latin *remediare* : guérir) qui n'est pas sans faire référence au concept de médiation si abondamment utilisé dans le travail social, et « diagnostic ».

Ensuite, elle dit : « l'autre partie de mon travail va plutôt euh cerner quelque chose qui va être de l'ordre de la [a] bon quelque fois de la réparation puis aussi quelque fois qui va être en lien avec euh le problème dominant du moment qu'on va essayer de [e] on va mettre l'enfant dans des situations d'expérimentation euh favorisant quelque chose de narcissiquement positif ». Face aux « problèmes » l'idée de l'éducatrice c'est d'opposer de la « réparation », c'est-à-dire se poser sur un versant nécessairement « positif » pour l'enfant. Toute la question est de savoir si ce positivisme poursuivi pour l'enfant ne relève pas tant d'une forme d'ethnocentrisme humaniste que d'une véritable démarche d'accompagnement de l'enfant dans ce qui fonde sa spécificité et donc son altérité.

²³⁹ DARTIGUENAVE (JL), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social Construire un savoir de référence*, érès, Ramonville Saint Agne, 2003, pages 59-60.

Ces incessantes références au domaine médical sont quasi évidentes dans un IME où l'histoire des institutions médico-éducatives montre une tension permanente entre ce qui relèverait de la compétence médico-psychiatrique et de la compétence éducative spécialisée, l'une ayant eu largement le dessus, si j'ose dire, sur l'autre et vice versa. Il en résulte tout naturellement dans le discours de Nadine une description de la population qui hésite en permanence entre « y'a des enfants euh [eu eu] je / on a euh quelques cas euh très peu d'enfants qui ont des pathologies médicales évolutives / par exemple des épilepsies évolutives non stabilisables / actuellement là on en est la recherche la médecine tout ça on a quelques enfants comme ça qui vont plus vers un versant déficitaire / donc ces enfants-là ils restent euh dans un cursus de 6 à 12 ans en IME » (**on se retrouve là sur un modèle exclusivement médical**), « on a également des enfants qui sont euh plus sur le versant euh déficitaire léger avec troubles du comportement et qui sont euh dans le registre là de dans le registre névrotique donc euh des carences multiples / multiples et qui **entravent le développement cognitif** / et puis qui entravent euh l'intégration sociale à cause des troubles du comportements » (**cette fois il s'agit d'un modèle de discours mixte qui allie autant les concepts médicaux que sociaux**) et « les enfants qui sont plus sur le versant de la carence alors euh culturelle affective euh sociale enfin tout ce qu'on peut imaginer euh le milieu est lui-même carencé » (**il s'agit d'un discours essentiellement social**).

On voit là donc trois discours types :

- un discours uniquement médical
- un discours uniquement socio-éducatif
- un discours mixte qui alterne ou mélange indifféremment les deux précédents.

Dans tous les cas, ces discours renvoient à ce que pourrait constituer, d'un point éminemment ethnocentriste c'est-à-dire référé à partir de la seule vision de l'éducatrice, la normalité. Le recours à la norme, voire à la loi et à la règle semblent en effet fonder en propre les discours éducatifs spécialisés.

➤ Une rhétorique basée sur la référence à la norme

Il est en prime abord intéressant de remarquer que les éducateurs spécialisés se défendent de ne pas se situer dans le jugement, l'a priori, arguant avant tout un respect inconditionnel de la personne. Ainsi, le professionnel de CPH termine son rapport en disant : « Enfin, face aux différentes exigences comptables et de gestion de flux au CPH (accompagnement d'une durée de 6 mois) et par conséquent des conditions de travail difficiles, le professionnel de terrain doit « résister » à ces pressions au bénéfice d'un accompagnement de qualité et humain axé sur l'intégration à la citoyenneté. » Il exprime une résistance affichée à un traitement financier et capitaliste de l'aide sociale, ce qui constitue un positionnement tout à fait particulier dans une société où semblent primer le gain, la mondialisation des échanges et la libéralisation du système commercial. On retrouve bien là la thèse de F. MUEL-DREYFUS par laquelle le métier d'éducateur s'est construit à la fois dans une stratégie de l'innovation sociale et de résistance à l'ordre institutionnel établi et à

la fois dans la référence aux lois et aux organisations sociales étatiques : « Ce secteur apparaît ainsi constamment marqué par une relation dialectique entre les innovations et la législation : la croisade menée par les fondateurs des patronages aboutit en fait à l'important code législatif en juillet 1912 et le détail de ces lois et de ses règlements d'application contribuent à développer de nouveaux ensembles institutionnels »²⁴⁰

Lors de l'entretien avec Valérie, cette dernière déclare dans le même sens : « euh moi je valorise enfin j'ai un outil qui me permet de les valoriser et ça c'est super / parce que euh à chaque fois qu'il font un stage quelle que soit l'issue qu'est donnée à ce stage même s'il est clashé au bout de trois jours je m'attache à [a] voir avec le jeune à chaque fois euh qu'est-ce qu'il a pu en tirer comme bénéfice et quelles sont les difficultés qu'il a pu rencontrer et ça nous donne des pistes de travail / à aucun moment c'n'est un jugement une évaluation mais plus euh euh on mesure en terme d'évolution c'est-à-dire euh ». Ce court extrait multiplie les paradoxes :

- A la fois l'éducatrice refuse le « jugement » ou « l'évaluation » et en même temps elle « mesure en terme d'évolution » les progrès de l'enfant.
- Elle refuse le « jugement » et pourtant s'engage à « valoriser » les enfants, ce qui d'un point de vue étymologique renvoie à la notion de valeur et de prix.
- A chaque fin de stage, qu'elle qu'en soit l'issue, sous entendue tout de même positive ou négative dans la représentation qu'elle a, elle, du monde professionnel, elle s'attache à voir les bénéfices que l'enfant en tire. Et pourtant, « les difficultés qu'il a pu rencontrer » vont constituer les « pistes de travail » à venir.

GARNIER et DARTIGUENAVE décrivent avec une particulière acuité ce paradoxe. Ils écrivent : « Incontestablement, la prégnance de références humanistes conforte les travailleurs sociaux dans leur volonté de se déprendre de la toute-puissance en reconnaissant à la personne un droit inaliénable à la liberté, une capacité à effectuer ses propres choix. Mais il s'agit de reconnaître, dans le même temps, qu'elle tend à situer la personne en dehors de la loi, au double sens du terme de ce qui renvoie au principe de causalité et à la détermination de la responsabilité dans l'échange social. »²⁴¹

Ainsi les professionnels construisent pour partie leurs discours sur ce que nomment GARNIER et DARTIGUENAVE « le positif de la personne, sur ses capacités, sur son dynamisme, afin de lui renvoyer une image valorisante d'elle-même, sans empiéter sur sa liberté individuelle, sans décider à sa place. »²⁴² Par exemple, quand je demande à Philippe de me décrire les enfants avec lesquels il travaille, il me répond sur le mode de la boutade : « un enfant en IR c'est un enfant qui ressemble à tous les

²⁴⁰ MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Editions de Minuit, Paris, 1983, page 228.

²⁴¹ DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social, Construire un savoir de référence*, érès, Paris, 2003, page 78.

²⁴² DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *Ibid*, page 78.

autres enfants / la seule différence c'est qu'euh ses difficultés l'amènent à avoir des comportements inadaptés euh c'est-à-dire violents agressifs », bref des enfants similaires à tous les autres, sinon qu'ils peuvent de façon minorée montrer de la violence ! Catherine, qui exerce auprès d'adolescents placés, déclare : « un jeune qui arrive on le prend pas sous enfin on le prend comme il arrive peu importe enfin pas peu importe ce qu'il a fait avant mais disons que on on on a pas ce regard jugeant que peut avoir euh tout à chacun / on part du principe que on peut tirer le meilleur on peut tirer quelque chose de bien ou de bon pour chaque être qui arrive / on peut [eu] effectivement l'amener à avoir un projet de vie [i] ». Le discours marque bien la volonté de la part de la professionnelle de se démarquer d'un regard jugeant, subversif et inquisiteur, mais qui privilégie de façon tout à fait humaniste des considérations positives et évolutives de l'être humain. Il n'est pas inutile de repérer dans ce dernier extrait les embarras et les hésitations de l'éducatrice (balbutiements, phrases qui ne se terminent pas, contradictions) à défendre son point de vue.

On parvient à ce stade à une double contradiction entre ce que j'ai pu décrire plus haut et ce que je montre à l'instant : à la fois les éducateurs encodent leur spécificité sur une rhétorique de la souffrance et de la difficulté humaines qui fondent proprement la légitimité d'une intervention dite spécialisée, et à la fois ils construisent un discours généreux et humaniste qui considère l'être humain sur son versant avant tout positif.

Dans tous les cas, on peut généraliser que ces deux formes de discours s'élaborent sur un registre ethnocentriste, c'est-à-dire centré sur la représentation que le professionnel a de l'humanité et du monde à partir de lui-même, ce qui va légitimer cette référence incessante à la norme et à la loi comme axe de travail privilégié.

Le rapport écrit de l'éducateur spécialisé emprunte différentes formes de rappel ou de référence à la norme comme axe de travail :

- La première forme consiste en une référence à la loi, aux institutions comme repère et axe de travail. Il écrit : « Les jeunes de 18-25 ans ont un statut social précaire (pas de droit RMI) et **nécessitent de la part du travailleur social une connaissance spécifique des différents dispositifs et droits concernant ces jeunes.** »
- Par ailleurs, la référence à la norme s'inscrit dans un contrôle quasi permanent du jeune Alfredo : « Dès son arrivée Alfredo nous sollicite pour une avance d'argent ; il nous raconte tout d'abord qu'il a des dettes à rembourser ; puis nous comprenons rapidement qu'il a acheté un téléphone portable (160€) et qu'il lui reste à peine 40€ pour les 4 semaines suivantes. **Nous refusons l'avance demandée lui expliquant l'absurdité de son achat tandis que lui revendique au contraire sa nécessité** » : cet extrait

renvoie à l'ambiguïté que j'énonçais plus haut, à savoir une volonté de la part de l'éducateur de défendre l'autonomie, la protection et le libre arbitre des personnes, et en même un contrôle sur des aspects financiers, donc éminemment centrés sur la seule conception que l'éducateur peut avoir de la consommation et de la gestion du budget.

- « Il paraît important de noter que **ce jeune homme cherche des limites**, à créer un lien rassurant parce qu'identifiable en tant que **repère fiable et contenant**. Cette **recherche de limites dans la relation éducative** sera toujours présente sur la durée de l'accompagnement mais dégressive, la relation de confiance s'installant progressivement » : le contrôle de l'éducateur est légitimé ici par un jugement de valeur à l'emporte pièce où d'emblée, le jeune homme est considéré comme « cherchant des limites » ou un « repère fiable et contenant ». Evidemment l'éducateur se décrit ici comme le représentant idéal du « repère fiable et contenant ». Ce type de discours est très répandu pour des populations habituellement considérées comme souffrant de troubles du comportement (délinquants, Institut de rééducation) ce qui est loin d'être le cas pour des personnes réfugiées politiques ayant un parcours de vie de militance politique dans des pays agités.
- « Il est **nécessaire** d'intervenir régulièrement pour **relativiser ses propos et l'aider à réaliser une certaine réalité sociale** » : l'utilisation du terme « réalité » montre de manière quasi caricaturale le point de vue ethnocentriste de l'éducateur spécialisé. En effet, il semble ici le témoin de ce que serait la réalité, la bonne vision des choses.
- « Parallèlement, Alfredo a régulièrement des soucis financiers et nous sollicite d'une manière ou d'une autre en invoquant telle ou telle raison, n'obtenant que des refus (sauf dans deux situations réellement justifiées). **Il nous paraissait évident** qu'Alfredo empruntait de l'argent à beaucoup de relations (plus ou moins amicales) se retrouvant parfois dans des situations particulièrement problématiques. Ces situations provoqueront des échanges vifs dans la mesure où la relation qu'entretenait Alfredo à l'argent représentait en fait **une problématique importante : la dualité entre sa recherche de cadre et sa difficulté à le respecter**. Il nous sollicite pour des questions

d'argent (**recherche de cadre**) et ne supporte pas que l'on le cadre à ce sujet. » : cet extrait montre combien une prise en charge par un éducateur induit un rapport perturbé au cadre, plus qu'il n'existe a priori de réel trouble en terme de référence au cadre chez le jeune. Ce qui fait constitue réellement le rapport troublé au cadre, réside d'abord dans le choc de conception du monde et donc de la norme entre Alfredo et l'éducateur.

GARNIER et DARTIGUENAVE décrivent ce dualisme entre ce qui constitue la recherche absolue de l'autonomie de la personne défendue par les éducateurs, la référence à la loi et à l'institution, et la référence à une norme perçue par les professionnels comme objective et inattaquable : « tout se passe comme si le respect et la liberté de la personne, érigés en une sorte d'absolu, venaient s'interposer entre la responsabilité qu'ils se donnent dans la prise en charge et la nécessité de l'exercer notamment au plan de l'autorité. [...] On peut lire au travers de ces dilemmes auxquels se confrontent quotidiennement les travailleurs sociaux des doutes sur la légalité du légitime venant interroger leur responsabilité au plan de l'intervention sociale. Ces doutes sont l'expression de conflits de codes, c'est-à-dire d'un conflit sur la définition sociale de ce que l'on tient pour légitime. »²⁴³

L'entretien avec Philippe, chef de service auprès d'enfants traditionnellement considérés comme souffrant de troubles de la conduite et du comportement, ce qu'on pouvait appeler dans un autre temps enfants caractériels, confirme tout à fait l'usage de la norme comme repère incontestable de la pratique éducative spécialisée. Plus encore, les discours interrogent sur la réalité de ces troubles, du moins s'ils ne sont pas produits par l'éducateur dans l'encodage spécifique qu'il a du réel beaucoup plus qu'ils ne sont réels, ou bien s'ils ne servent pas la légitimité d'une intervention spécialisée de l'éducateur.

- « un enfant en IR c'est un enfant qui **ressemble** à tous les autres enfants / **la seule différence** c'est qu'euh ses difficultés l'amènent à avoir des **comportements inadaptés** euh c'est-à-dire violents agressifs euh [eu] instables euh avec une insécurité intérieure qui qui fait ils vont s'exprimer euh par des **actes inadaptés** / mais physiquement ils sont » : cet extrait montre tout à fait la prégnance d'une norme qui n'est jamais nommée mais qui sert de mesure à l'explicitation de ce qui fait « différence » chez les enfants. Autrement dit, l'éducateur s'insurge contre une stigmatisation à outrance des enfants (« un enfant en IR c'est un enfant qui ressemble à tous les autres enfants ») et en même temps appuie son argumentation sur une référence implicite à une norme qui permet de poser un diagnostic. Il justifie les écarts à la norme de ces enfants par des

²⁴³ DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social, Construire un savoir de référence*, érès, Paris, 2003, page 80.

explications qui se veulent à teneur scientifique : «ses difficultés l'amènent à avoir des comportements inadaptés euh c'est-à-dire violents agressifs euh [eu] instables euh avec une insécurité intérieure qui qui fait ils vont s'exprimer euh par des actes inadaptés ». La scientificité du propos transparait en effet dans l'usage du présent intemporel (comme dit BONNARD « il s'agit évidemment d'un présent intemporel sans aucune nuance de vivacité narrative ! La science se situe hors du temps. »²⁴⁴), l'usage de termes qui renvoient au champ sémantique de la psychologie clinique (« insécurité intérieure »).

- « alors elle propose une euh [eu] une prise en charge éducative donc euh d'internat donc du lundi au samedi midi / euh [eu] c'est une euh comme dire ? une prise en charge qui va travailler sur la quotidien hein ? c'est-à-dire sur le le **la remise en en état de de / comment dire ça ? euh d'activités normales euh normalement mais qui [i] pour ces enfants-là posent problème / par exemple rester à table enfin tout ce qui est respect de de la règle de la loi dans le cadre d'une vie quotidienne quoi / se lever à telle heure et pas à telle heure euh ben passer se laver les mains avant de passer à table euh enfin j'en passe **des moins bonnes et des meilleures** » : le professionnel décrit ici les activités de l'institution. La référence à la norme est clairement énoncée ici. Trois niveaux sont explicités : les enfants doivent en quelque sorte subir une « remise en état « c'est-à-dire une réparation, un retour vers ce que le professionnel imagine d'un comportement adapté ; cette réparation s'inscrit dans la référence claire à la « loi » et la « règle » qui sont facteurs a priori pour l'éducateur de mieux-être pour l'enfant ; enfin, la fonction de l'éducateur s'affiche clairement comme cadrante.**

La courte analyse des propos de Philippe montre dans tous les cas que le langage de la norme est quasi analogue à ce que peut exprimer le rapport écrit de l'éducateur qui pourtant ne travaille en aucun cas avec des personnes souffrant de troubles de la conduite, mais des personnes qui cherchent à s'installer en France après que l'OFPRA leur ait reconnu l'asile politique. Toutefois, les professionnels légitiment leur position normative sur des productions discursives qui se veulent évidemment sérieuses et réalistes parce que fondées sur la référence à des champs disciplinaires tels que la psychologie ou la sociologie. J'appelle ces emprunts à différents champs disciplinaires la scientification des discours.

➤ La scientification des discours

Je faisais référence plus haut au présent dit intemporel comme constitutif d'un discours à caractère scientifique. J. DUBOIS généralise lui ce type de discours à du discours didactique, « produit de l'activité cognitive, comme invariant de base : il se

²⁴⁴ BONNARD (H), *Procédés annexes d'expression*, Magnard, Paris, 1989, page 147.

caractérisé par l'absence de problèmes d'énonciation, la phrase étant mise comme s'il n'y avait pas de sujet d'énonciation spécifique ; elle peut avoir été dite par X ou Y. »²⁴⁵ Au-delà de cet aspect de l'énonciation, il m'appartient de décrire ce qui donne aux discours éducatifs spécialisés une portée scientifique, que les références scientifiques soient avérées ou pas d'ailleurs.

- Les emprunts lexicaux apparaissent comme le premier élément formel de scientification du discours. Les champs disciplinaires les plus usuels sont par ordre d'importance la pédagogie, la psychologie clinique et la psychanalyse, la sociologie et dans une moindre mesure l'ethnologie, le droit, et de façon plus éclatée, la référence aux théories de la médiation, de la systémie, de l'analyse transactionnelle et de la PNL (Programmation Neuro-Linguistique). Dans une moindre mesure, on peut observer des emprunts aux méthodes de management et à l'économie. Tout ce multiling-pot disciplinaire si j'ose dire est résumé par les écoles de formation ou aux épreuves du diplôme d'état par la notion de **psychopédagogie**. Les canadiens d'ailleurs parlent de psychopédagogue pour désigner les éducateurs spécialisés. Les anglais, eux, préfèrent le terme plus généraliste de *social worker* et les allemands de *sozial pädagog*.

Je propose quelques exemples d'emprunts

Les emprunts à la pédagogie

La philosophie humaniste de la pédagogie est privilégiée. Ainsi, l'éducateur préfère le fameux « faire avec » au « faire sans » ou « faire à la place de ». Le compagnonnage évoqué plus haut réfère à une pédagogie de la réussite, le plus souvent non directive, qui envisage l'enfant comme un « sujet », un « acteur de sa vie ».

L'individualisation de la prise en charge s'appuie sur les « ressources » de l'individu, la « méthodologie de projet » constituant pour les éducateurs interrogés le principal « outil » de travail. Il s'agit de « faire émerger des souhaits » chez l'enfant à partir desquels le professionnel va induire une série « d'apprentissages ». L'individualisation est optimale dans « l'élaboration d'objectifs individualisés » qui est possible grâce « l'entretien individualisé » ou « la relation duelle » entre l'éducateur et l'enfant. Toute l'attention de l'enfant est portée vers « son devenir », « sa maturation », « son mûrissement » ou « son évolution ». L'enfant est réellement considéré comme « un être en devenir » dont il va falloir lui « apprendre » l'exercice de la « responsabilité », « l'autonomie » et la liberté.

Les apprentissages visés pour les enfants sont essentiellement psychoaffectifs ou cognitifs. Il est recherché pour l'enfant de « se retrouver dans un cadre avec des règles claires », de « connaître les limites de son corps », de « travailler sur sa

²⁴⁵ Cité par BAYLON (C), *Sociolinguistique, Société, langue et discours*, Nathan Université, Paris, 1996, pages 254-255.

situation de faire évoluer les choses » ou encore de « réapprendre à vivre euh [eu] dans les normes sociales dans un petit endroit pour ensuite le faire ailleurs ».

Des pédagogues sont cités éventuellement par tel ou tel professionnel. On entend les noms de Deligny, Montessori, Fresnet, bref autant de représentants des méthodes dites actives, où la pédagogie se pense à partir de chaque enfant et non le contraire.

Les emprunts à la psychologie et la psychanalyse

Le travail éducatif spécialisé se voit dans le discours de certains comme un « travail thérapeutique », ce qui fait même dire à Valérie que l'éducateur est un « soignant ». L'enfant est envisagé à partir de critères qui semblent beaucoup plus empreints de psychologie comme « un seuil de frustration inexistant ou très faible », « des gamins qui savent rebondir » (ici on voit l'allusion très nette aux travaux sur la résilience). Néanmoins, ces emprunts à la psychologie ne sont pas toujours assumés, quand par exemple Marina dénonce que « que la psycho envahit l'éducation spécialisée » alors que plus loin dans l'entretien, elle décrit les « crises » des enfants et attribue à celles-ci des troubles « psychotiques », « autistiques » ou « névrotiques ».

L'interprétation hâtive empruntée de loin à la psychologie clinique peut constituer une caractéristique des discours éducatifs. Thierry par exemple explique « la violence à canaliser » par le fait que cela soit un « exutoire » ce qui n'est pas sans faire référence à la psychanalyse qui promeut la catharsis et qui estime que le comportement est une conséquence de dispositions intérieures. D'ailleurs il avoue de lui-même que même si « les psychos ont pris pendant longtemps une place trop importante dans les institutions et qu'euh effectivement un psychologue il a sa place dans une pas toute la place », exercer le métier d'éducateur implique « la nécessité d'une connaissance en psycho pour pouvoir faire ce boulot-là ».

L'entretien mené avec Maryvonne est le plus flagrant en terme d'emprunts à la psychanalyse. Les enfants qu'elle rencontre dit-elle sont des « enfants en grande difficulté de relation », confronté à « des impuissances, des répétitions de situation ». Ainsi, pour elle, le travail oblige à « une séparation symbolique » qui consiste en fait à confier les enfants à des familles d'accueil. Elle fait l'apanage de toute une série de termes à consonance psychanalytique qui vont de « l'émergence du désir », « faire le deuil de l'enfant idéal », « la culpabilité », « la conscience » et « l'inconscient », « l'anxiété » ou « l'angoisse ». Elle parle de l'enfant autiste sur un mode freudien où il est vécu avant tout à travers le filtre maternel : « on se rend compte aussi qu'avec ces enfants autistes ou psychotiques euh [eu] la définition même de la psychose c'est d'être non séparé c'est être non séparé du discours de la mère c'être non séparé de [e] de l'autre quoi ». Le travail implique certes une technicité particulière avec l'enfant, mais aussi pour elle à un travail que l'éducateur fait sur lui-même, ses affects afin, dit-elle, de parvenir à « la BD, la bonne distance ».

Dans tous les discours, « l'histoire » constitue le maître mot des éducateurs. Cette « histoire » de l'enfant est dans quasiment tous les cas uniquement familiale, faisant fi qu'un enfant se construit aussi dans une histoire sociale et relationnelle avec ses

amis, ses instituteurs etc. La famille apparaît comme le lieu soit de tous les vices, de toutes les difficultés, ou au contraire le lieu idéal duquel il faut absolument rapprocher l'enfant. « Le lien social » poursuivi par les éducateurs semble avant tout familial. Cette histoire peut être institutionnelle, c'est-à-dire faisant le bilan des différentes prises en charge qui ont pu avoir lieu autour de la famille et de l'enfant.

Les emprunts à la sociologie

Le « groupe » occupe une part importante dans le discours des éducateurs. Ils décrivent ainsi différents « phénomènes de groupes » à l'intérieur desquels ils tentent de repérer les « meneurs », « leaders positifs et leaders négatifs », les « boucs émissaires ».

Indifféremment les éducateurs poursuivent une « insertion » ou une « intégration » de l'enfant dans la « société », l'idée étant de « redonner les bases d'un minimum de de comment ? de savoir-être de savoir-vivre de savoir-faire euh / pour que cet enfant puisse ensuite retourner dans un environnement sociétal normal avec des attitudes à peu près adaptées à l'environnement » (Philippe). Claude décrit les enfants qu'elle a en charge en faisant référence de manière explicite à la sociologie, elle dit : « on intervient spécifiquement sur les placements et ça c'est une spécificité à la fois où il faut euh [eu] pouvoir euh [eu] pouvoir considérer euh la vie d'un enfant dép- / enfin déplacé je dirais placé euh d'un point de vue sociologique / il sort d'un milieu social et euh [eu] avec un mode de pensée un mode de vie une certaine logique et il se retrouve euh du jour au lendemain plongeant dans un milieu social avec euh mode de vie et conditions complètement différentes ». Ainsi, l'éducateur se retrouve à gérer l'inadaptation, les différences qu'il juge généralement « culturelles ».

En tout état de cause, quelle que soit la nature des emprunts, les informateurs ont tous regretté le manque d'un discours qui soit éducatif spécialisé à proprement parler mais qui soit fondé sur l'emprunt à différents courants disciplinaires dont ils n'ont pas une véritable maîtrise. La complexification du discours, pour dire des choses somme toutes qui pourraient se dire avec des mots simples, constitue l'un des travers essentiels de ces différents emprunts. Plutôt que de dire par exemple qu'un enfant a des comportements grossiers ou impolis vis-à-vis de son entourage familial, on dira qu'il a un « rapport distendu à la réalité ». David avoue par exemple : « qu'on ait un langage propre qui est [é] qui est constitutif de l'identité d'une profession c'est très bien encore faut-il qu'elle soit accessible à l'autre / et trop souvent me semble-t-il l'éduc alors je sais pas si c'est un comportement par rapport à ses 3 ans d'études ou du fait qu'il ait flingué sa scolarité / il complexifie son langage pour des choses simples / du coup c'est pas accessible aux autres et on perd de notre crédit à mon avis »

- La scientification des discours se manifeste aussi par l'usage de formes grammaticales particulières qui privilégient le présent atemporel, la référence au « on » et la généralisation de traits de

comportement sans que les éducateurs ne prennent le soin de décrire des situations concrètes.

➤ **L'avis d'un agent EDF :**

J'ai soumis le rapport écrit de l'éducateur spécialisé à un ami qui est parfaitement étranger au secteur de l'éducation spécialisée puisqu'il est agent commercial chez EDF.

Ses réactions sont particulièrement riches et éclairantes au regard de l'analyse identitaire des discours que j'ai souhaité proposer. En effet, l'analyse que je porte sur les entretiens et les textes des professionnels est certes le produit d'une réflexion épistémologique que j'ai menée, mais aussi est le produit de ma propre logique de travailleur social, ce qui peut générer des ambiguïtés, des oublis ou des projections sur le matériel sociolinguistique à ma disposition. Un regard complètement extérieur au monde du social a le mérite d'objectiver autrement les choses, il souligne des éléments que j'ai pu occulter ou au contraire relativise des traits linguistiques que j'ai peut-être attribués à tort comme constitutifs du discours éducatif spécialisé. Un groupe social se construit à travers ses propres discours, les représentations qu'il a de lui-même, mais aussi dans l'altérité, c'est-à-dire dans la confrontation avec le regard de l'autre, ses attentes, ses représentations même stéréotypées du groupe social en question. Cet informateur me semble particulièrement intéressant dans la mesure où il est sensibilisé au travail social du fait des échanges nombreux que nous avons eus à ce sujet, mais aussi dans la mesure où il a montré souvent de l'agacement ou de l'exaspération face aux conversations que je pouvais tenir avec d'autres éducateurs à propos de notre travail.

La discussion que nous avons eue autour de l'écrit de synthèse de l'éducateur spécialisé n'a pas été enregistrée pour des raisons techniques. Je lui ai soumis en plus un certain nombre de rapports de situation écrits par des étudiants en formation d'éducateur spécialisé.

Les réactions ont été souvent de l'ordre de l'agacement. Il a mis en cause l'objectivité des écrits et surtout leur utilité : « cela veut rien dire », « ils découpent des cheveux en quatre », « ça sert à rien », « c'est se prendre la tête pour ne rien dire » autant d'expressions qui rendent compte de son exaspération et de son incompréhension relativement à l'écriture de tels textes.

Plus précisément, à l'égard du texte concernant Alfredo, l'agent EDF a retenu qu'il s'agissait d'une « histoire qui explique sa vie ». L'intérêt des éléments narrés ou exposés n'est pas ressorti pour la simple raison qu'il n'en voit pas l'utilité professionnelle. Il a émis des critiques qui portaient beaucoup plus sur la forme que sur le contenu du discours lui-même, remettant en cause ainsi l'abus des répétitions du prénom Alfredo, des passages peu clairs (« c'est pas clair notamment la partie où il parle qu'il fallait le cadrer je sais pas quoi »).

Récemment cette même personne participait à un repas avec plusieurs personnes complètement extérieures au travail social. La réaction a été unanime : « je pourrais pas faire ça, ça me prendrait la tête ».

Les regards extérieurs à la profession se déclinent en deux discours opposés :

- un premier qui marque du rejet, de l'agacement à exercer des métiers vers l'aide sociale considérés comme de l'assistance éperdue vis-à-vis de populations qui ne font pas d'efforts pour travailler, s'insérer etc.
- un second qui marque au contraire de la considération très positive voire admirative à l'égard des travailleurs sociaux considérés comme des personnes qui se donnent à l'autre sans limite ; il s'agit ici d'une vision humaniste ou religieuse du métier.

Certes les discours ne sont pas toujours aussi catégoriques, toutefois ils penchent toujours plutôt vers un pôle qu'un autre. Toujours est-il que la profession d'éducateur ne laisse rarement insensible et provoque quasiment systématiquement à chaque fois que j'évoque mon travail, des débats nombreux et passionnés où se mêlent admiration, agacements et positionnements politiques.

L'EMERGENCE D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE A TRAVERS LES DISCOURS

1) La place du sujet dans l'énonciation : pour une identité personnelle

DUBAR répète à plusieurs reprises que l'identité professionnelle se construit dans un double mouvement : elle est la résultante des aspirations personnelles de l'acteur professionnel en terme d'objectifs de travail, de conception de la tâche, d'ambition de carrière, ainsi que des aspirations collectives du groupe professionnel auquel il appartient. Plus précisément le sociologue écrit que l'identité professionnelle se construit sur « le monde vécu du travail », « les trajectoires socioprofessionnelles et notamment les mouvements d'emploi » et « le rapport des salariés à la fonction et spécialement la manière dont ils ont appris le travail qu'ils font ou celui qu'ils vont faire ». ²⁴⁶ Ainsi la manière dont les acteurs formalisent leur activité professionnelle dit quelque chose ce qu'il appelle « l'identité réelle au travail » a contrario de « l'identité virtuelle au travail ». Il écrit plus loin dans son ouvrage que la « construction d'une identité de métier présuppose une forme de transaction subjective permettant l'auto-confirmation régulière de son évolution conçue comme la maîtrise progressive d'une spécialité toujours plus ou moins vécue comme un art. Mais elle suppose également des confirmations objectives par une communauté professionnelle dotée de ses propres instruments de légitimité. » ²⁴⁷

Il nous importe donc au vu des propos de DUBAR d'identifier et de décrire la manière dont les informateurs encodent leur subjectivité dans leur travail à travers les discours, c'est-à-dire ce qui constitue l'identité pour soi des éducateurs a contrario de l'identité pour autrui. Tout l'intérêt sera pour nous de comprendre en termes sociolinguistiques les effets de la transaction objective et la transaction subjective qui s'entendent comme « les résultats de compromis *intérieurs* entre identité héritée et identité visée mais aussi de négociations *extérieures* entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi » ²⁴⁸.

²⁴⁶ DUBAR (C), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991, page 203.

²⁴⁷ DUBAR (C), *Ibid*, page 224.

²⁴⁸ DUBAR (C), *Ibid*, page 254.

➤ Subjectivité et énonciation

C. KERBRAT-ORECCHIONI propose dans son ouvrage *L'énonciation* une grille étoffée d'appréhension de la subjectivité dans le discours. Elle propose ainsi une grille qui vise « la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la *distance énonciative*) »²⁴⁹.

Le constat immédiat qui apparaît chez les informateurs réside dans le fait que parler du métier d'éducateur spécialisé implique automatiquement une posture qui se veut objective. En d'autres termes, les informateurs proposent au chercheur une vision du métier dont ils attendent une analyse et une distance axiologique. Ils se mettent donc dans la position a priori de descripteurs objectifs. J'entends ici par « objectivité » versus « subjectivité » des formes discursives qui empruntent des formules qui visent une représentation collective du métier d'éducateur, au contraire d'une vision engagée et personnelle dont la validité ne réfère qu'au seul sujet qui l'énonce.

Les débuts de chaque entretien semblent révélateurs sur cette posture énonciative qui va chercher à lutter contre ce qui pourrait induire une vision trop individuelle du métier d'éducateur :

- Prenons un premier exemple auprès de Maryvonne

Moi : est-ce que tu peux euh est-ce que tu peux me dire dans quelle institution tu travailles ?

M : donc je travaille dans un IR

Moi : c'est quoi un IR ?

M : un institut de rééducation donc euh [eu] et qui accueille des enfants psychotiques et autistes / hein ?

Moi : d'accord / qui ont quel âge ces enfants ?

M : qui donc qui peuvent avoir entre 6 et 16

Moi : d'accord

M : voire même 18 aujourd'hui parce qu'on a donc des gros problèmes de sortie / euh [eu] voilà

Dès le début de l'entretien, j'annonce clairement mon besoin d'entendre l'éducatrice en propre sur son métier. La première question par exemple fait apparaître trois fois

²⁴⁹ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 2002, page 36.

le déictique « tu », ce auquel l'informatrice répond effectivement par le déictique « je ». Or, l'usage du pronom personnel disparaît immédiatement dès qu'il est question de l'institution, l'éducatrice décrivant sa pratique professionnelle par les missions de l'institution et les publics qu'elle a en charge, c'est-à-dire par des éléments qui ne dépendent pas d'elle et de son appréciation personnelle.

- Prenons l'exemple de Catherine tout aussi significatif :

Moi : hein et euh que je connaissais pas le lieu où tu travailles / est-ce que tu peux me dire euh dans quel type de structure tu travailles ?

C : donc je travaille dans un internat [a] un foyer éducatif euh structure internat sur un groupe euh [eu] qu'on appelle Tremplin où [ou] les jeunes sont en semi autonomie c'est-à-dire qu'ils prennent en charge une partie de leur quotidien / donc on assure des soirées on fait aussi le suivi des jeunes une fois qu'ils sont en appartement

Moi : d'accord / et ça ressemble à quoi physiquement cette institution ?

C : alors c'est un espèce de grand HLM sur deux étages / moche (rires) / euh [eu] avec euh comment ? en forme de Z ou de S je sais pas comment le dire / donc deux ailes distinctes avec les bureaux [o] qui séparent euh [eu] l'aile internat et l'aile Tremplin / donc voilà avec nous notre bureau tout au bout de l'aile Tremplin

Moi : et à l'intérieur du Tremplin c'est un lieu euh un lieu de vie ?

C : une lieu de vie avec une cuisine euh [eu] salle de bain en collectif et toilettes un salon et puis chambres

Moi : d'accord / euh quel type de de publics vous tu reçois dans ton service ?

C : donc nous on reçoit des adolescents garçons et filles qui ont entre euh 14 et 18 ans / euh en sachant qu'ils peuvent avoir jusqu'à 21 ans parce que on a aussi des jeunes majeurs euh que m' la tranche d'âges de ceux qui viennent sur le Tremplin suivi extérieur c'est plus euh 19 20 ans on a rarement de jeunes à aller jusqu'à 21 ans

Ce début d'entretien révèle chez l'informatrice une volonté manifeste de taire sa subjectivité au profit d'un descriptif légitimé et validé par le « nous » institutionnel ou le « on » de l'équipe. Pourtant, à quasiment chaque question j'interpelle l'éducatrice sur sa propre subjectivité par l'usage systématique du déictique « tu ». La question « quel type de de publics vous tu reçois dans ton service ? » marque de ma part le trouble, ce qui explique la correction immédiate du « vous » en « tu ». Et pourtant la jeune femme répond par le double usage du « on » et du « nous » que corrobore une construction de type démonstratif où sont recherchées la rigueur, la cohérence et l'objectivité par l'usage de la conjonction de coordination « donc » ou l'expression « en sachant que ».

Cette volonté d'effacement de la subjectivité des informateurs est peut-être produite par le protocole de l'entretien de recherche. Ceci dit, la commande de parler de son métier semble induire chez les informateurs la nécessité d'adopter un discours impersonnel où le « je » disparaît au profit d'une expérience collective et institutionnelle du métier.

Des exceptions apparaissent, et ce notamment dans le discours des éducateurs confirmés ayant une longue expérience.

- L'exemple de Claude qui était l'une des éducatrices les plus expérimentées parmi les informateurs en est une parfaite illustration :

C : ben moi je travaille à l'aide sociale à l'enfance euh [eu] d'Ille et Vilaine au conseil général / j'ai toujours fait ça en fait parce que j'ai déjà choisi dès le départ de m'occuper que des enfants placés / parce que le [e] le placement la place des gens la place des personnes m'a toujours posé un problème tant au niveau des étrangers qu'arrivent dans un pays que de l'enfant placé qui pour moi est un enfant déplacé en fait / sans doute j'ai pas trouvé ma place chez moi (rires)

Moi : donc / donc tu travailles à l'aide sociale à l'enfance et à quoi ressemble cette structure ?

C : à quoi elle ressemble ma structure ? alors l'aide sociale à l'enfance euh [eu] en Ille et Vilaine a 21 CDAS / donc les CDAS sont un peu autonomes hein ? on a l'impression / tu veux que je tienne ?

Moi : non

C : on a l'impression que chaque CDAS a un peu [eu] sa manière de faire et ses fa- ses positionnements mais il devrait y avoir quand même euh [eu]

Moi : y'a pas ?

C : y'a pas franchement

Moi : c'est-à-dire que chaque CDAS est autonome ?

C : ben normalement non / mais chaque responsable imprime un petit peu ce dont elle veut / je vois par exemple les mineurs isolés y'a des CDAS qui refusent qui les mettent dehors et puis y'en a d'autres qui s'en occupent énormément / bon donc euh [eu] y'a des façons et des pratiques différentes d'un CDAS à l'autre et les gens sont très étonnés

Moi : et au niveau des publics quels publics tu reçois ? de qui tu t'occupes en fait ?

C : on est sur le CDAS de Villejean donc c'est un quartier dit sensible mais très diversifié / donc euh je trouve que c'est un quartier moins difficile que Maurepas ou que la ZUP sud et que les gens que nous avons ben [en] ce sont des publics différents / ça peut être des gens très démunis le style un peu ATD euh un peu le quart monde des gens démunis / des gens d'un

milieu social classe moyenne qui ont eu des divorces des dépressions des licenciements économiques enfin leur vie a été a basculé un moment donné ils arrivent plus à faire face à leurs enfants à l'éducation de leurs enfants / mais aussi un public très différencié pouvant aller des classes sociales élevées euh pour des adolescents qui sont soit dans la délinquance que ce soit dans la marginalité

Moi : donc tu parles de gens mais c'est quand même vers des enfants que tu t'adresses ? toi éducatrice au-delà du CDAS ?

C : oui parce nous [ou] les éducateurs à l'aide sociale à l'enfance on ne s'occupe que des enfants placés euh [eu] / que du placement on n'intervient qu'au niveau du placement / à partir du moment où y'a un placement que ce soit par mesure judiciaire ou d'une manière administrative c'est-à-dire que les parents ont passé un contrat avec le CDAS / et bien nous on gère la placement

On observe ainsi dès le début de l'entretien un refus manifeste de l'anonymat, du moins un refus de se cacher derrière un « on » impersonnel.

Le « je » est présent pendant tout le début de l'entretien jusqu'à la description de l'institution (« ma structure »). Elle accompagne immédiatement la présentation du lieu de travail des motivations qui ont présidé à son choix de métier et plus largement à son choix de populations et de types de prise en charge. Elle va même jusqu'à comparer sa propre position personnelle à celle des enfants qu'elle accompagne.

- L'exemple de Dominique

Moi : donc normalement c'est bon / donc euh on va faire comme si je connaissais rien à l'éducation spécialisée / ce qui est pas forcément simple

D : non

Moi : est-ce que tu peux me dire dans quelle institution tu travailles ?

D : je travaille dans [an] un CHRS / donc qui est un centre d'hébergement et de réinsertion social / donc pour un public euh d'homme donc de 18 à 70 ans donc une population en situation sociale euh [eu] dégradée euh difficile voire extrêmement difficile en rupture en tous les cas/ ruptures familiales euh ruptures euh [eu] professionnelle euh [eu] ruptures euh [eu eu] ruptures de pays aussi j'allais dire / c'est-à-dire on reçoit aussi euh donc un [un] fort contingent de demandeurs d'asile / donc voilà / donc des situations euh [eu eu] toutes enfin y'a je crois autant de situations qu'on reçoit de gens en fait au foyer quoi

Moi : alors avant de rentrer dans les publics à quoi ça ressemble un CHRS physiquement ?

D : ah ben le nôtre en tous cas ressemble à une grande maison donc qui est sur euh [eu] sur 3 étages / donc euh [eu] un premier étage sur lequel euh [eu] se situent en fait des bureaux euh

euh restauration / donc un restaurant / donc des bureaux dans lesquels donc euh [eu] siègent habituellement donc directeur euh / grand le plus grand bureau c'est le bureau du directeur / euh service de comptabilité secrétariat chef de service et un endroit stratégique qui est l'endroit de l'accueil / donc l'accueil euh c'est un lieu où les gens s'adressent effectivement où ils sont orientés vers les travailleurs sociaux qui vont pouvoir les recevoir quoi / et donc en suite y'a deux autres deux étages donc de chambres individuelles très peu de chambres à 2 personnes des chambres à 3 personnes / alors nous avons aussi une petite mai- ce qu'on appelle une maison c'est une petite résidence à l'arrière du du foyer donc où se trouve euh lingerie un studio / on peut héberger euh [eu] des familles euh [eu] et puis quelques chambres à une ou deux personnes à l'étage et un service lingerie / voilà grosso modo plus alors / oui ce que je j'aurais pu commencer par là mais j'ai commencé et c'est sciemment que je l'ai dit à la fin car c'est l'endroit le plus honteux de la maison / qu'est l'hébergement d'urgence / alors bien que les bâtiments soient neufs parce que tout a été rénové en 99 / euh l'hébergement d'urgence donc à savoir 12 places se situent dans [an] dans le sous-sol / euh lieu que les résidents ont baptisé la cave parce que c'est vraiment une cave c'est très sombre ce sont des boxes de caves euh avec des murs de béton

Dominique se démarque entre autre de par sa grande expérience éducative spécialisée.

Cette fois, à la demande du chercheur de décrire l'institution, il répond par le « nous ». Néanmoins, il ne s'agit pas seulement d'un nous collectif et institutionnel, mais bien d'un « nous » inclusif dont le « je » du locuteur participe pleinement. Le « je » intervient plus directement lorsqu'il commente sa propre argumentation et la construction de son propos. De même l'usage de termes évaluatifs et affectifs (« honteux », « c'est vraiment une cave très sombre ») obligent l'informateur à personnaliser son discours au détriment du « nous » collectif qui emprunte un ton plus neutre quant au descriptif du foyer et des populations accueillies.

Tous ces exemples montrent que la subjectivité du discours s'énonce avant toute chose dans l'usage du « je », c'est-à-dire celui d'un locuteur qui ne se cache pas derrière un vague « on » institutionnel mais se positionne clairement en tant que sujet unique et différencié. Ceci dit, le « on » institutionnel ou collectif n'empêche pas la subjectivité de s'exprimer à travers les discours. KEBRAT-ORECCHIONI montre en effet que la subjectivité dans le discours emprunte des formes plus nombreuses et plus complexes que le seul usage du « je ». Je me propose d'illustrer son analyse par des éléments du corpus.

➤ L'usage des déictiques comme lieux d'inscription de la subjectivité :

DEFINITION

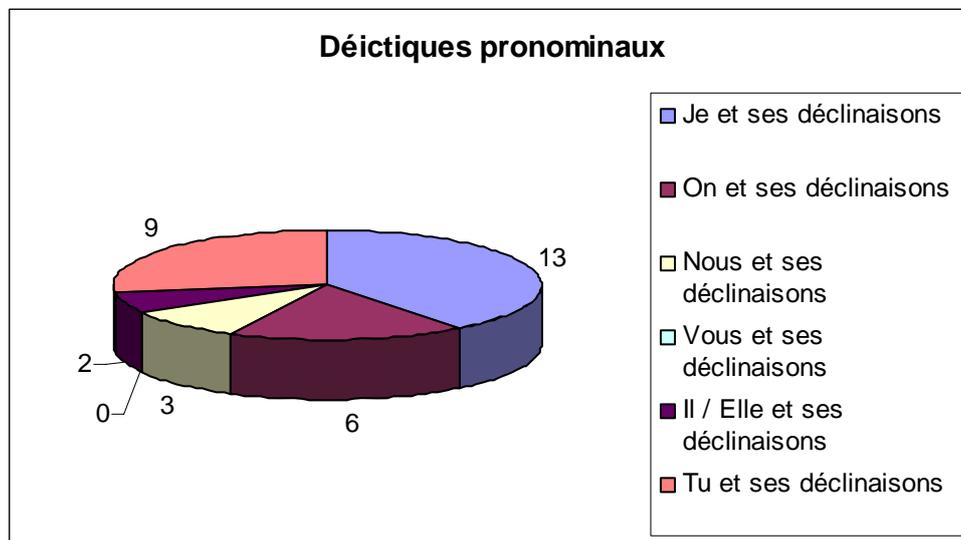
La linguiste définit le shifter comme « une classe de mots dont le sens varie avec la situation ». Elle précise que « les déictiques exigent en effet, pour rendre compte de la spécificité de leur fonctionnement sémantico-référentiel, que l'on prenne en

considération certains des paramètres constitutifs de la situation d'énonciation. »²⁵⁰
 Plus précisément, elle écrit : les déictiques sont « les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication à venir à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocataire. »²⁵¹

LES PRONOMS PERSONNELS

Reprenons l'exemple de Claude plus haut afin d'analyser plus finement la répartition des pronoms dits subjectifs et dits collectifs.



Le schéma précédent montre l'utilisation de déictiques pronominaux en terme de nombre de récurrences. J'entends par « je et ses déclinaisons » tous les usages du pronom de la première personne aussi bien dans sa forme sujet (« je ») qu'objet direct, indirect etc.

On peut observer une confirmation de ce que j'exposais plus haut à savoir une utilisation plus importante de la première personne. Toutes fois, au-delà du nombre de récurrences, des commentaires plus précis s'imposent.

Au début de l'entretien, à la question du lieu d'exercice de l'éducatrice, elle répond : *ben moi je travaille à l'aide sociale à l'enfance euh [eu] d'Ille et Vilaine au conseil général / j'ai toujours fait ça en fait parce que j'ai déjà choisi dès le départ de m'occuper que des enfants placés / parce que le [e] le placement la place des gens la place des personnes m'a toujours posé un problème tant au niveau des étrangers qu'arrivent dans un pays que de l'enfant placé qui pour moi est un enfant déplacé en fait / sans doute j'ai pas trouvé ma place chez moi (rires)*

²⁵⁰ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 2002, page 39.

²⁵¹ Ibid, page 41.

Le « je » réfère tout d'abord à la situation même d'interlocution, c'est-à-dire à l'instance même du discours. Le pronom ne peut se comprendre indépendamment de l'espace discursif. Néanmoins, deux « je » apparaissent de manière plus distincte :

- Il s'agit d'abord du « je » propre au discours, c'est-à-dire celui qui construit le discours en interaction avec le chercheur à l'instant T0.
- Il s'agit aussi du « je » narratif, c'est-à-dire celui qui est raconté par le « je » narrateur à l'instant T-1.

En effet plusieurs temporalités se superposent :

- « Je travaille » : il s'agit du T0, c'est-à-dire le Temps à proprement parler de l'énonciation qui indique la situation professionnelle présente de la locutrice.
- « J'ai toujours fait ça » constitue un laps de temps plus large qui englobe le passé (« J'ai fait ça »), le présent de l'énonciatrice (« Je continue aujourd'hui de faire ça ») et le futur immédiat (« Je continuerai de faire ça »). Idem pour « la place des personnes m'a toujours posé un problème », phrase où, grâce à l'adverbe « toujours » l'action passée se poursuit dans le présent.
- Un instant T-1 qui raconte le passé de l'éducatrice à l'œuvre dans son choix de métier. « J'ai déjà choisi dès le départ » ou « j'ai pas trouvé ma place » constituent des éléments de passé de la personne sondée qui vient à raconter ce qui explique son choix de métier.

Il faut donc bien distinguer le « je » qui réfère uniquement à l'instance de discours T0, et qui donc dans la bouche du chercheur correspond au « tu », du « je » narré qui met en mot son expérience professionnelle rapportée. Parfois, le « je » narré fait preuve d'insistance voire d'emphase pour rappeler qu'il s'agit de sa propre vision personnelle du métier et non d'une vision collective : « pour moi », « je trouve que » sont des expressions qui ont pour fonction d'individualiser le discours, afin de se démarquer du « on » ou du « nous » institutionnels.

Il importe d'analyser la fonction du « nous » et du « on » dans les entretiens. Je propose de prendre pour exemple le témoignage de Brigitte au moment où je lui pose la question de la définition et de la technicité de l'éducateur spécialisé :

Moi : euh un éducateur / le la mission ? la fonction de l'éducateur dans dans ce type de prise en charge ? est-ce qu'il y en a une ou euh ?

B : la mission première c'est la protection de l'enfant / c'est de quand même tout mettre en œuvre pour que euh ce qui a été révélé ou signalé s'arrête ou s'atténue euh ou trouve en tous cas une solution / ça c'est la mission première / je pense qu'il y en a d'autres qui sont aussi [i] importantes / c'est euh ben de de ben de d'essayer de repérer de tout faire ben pour que la famille elle euh / comment dire ? elle prenne conscience de ses potentiels et puis arrive à

passer à une autre étape / voilà quoi / parfois c'est possible ben on arrive au bon moment / parfois c'est pas possible / ben c'est un peu d'accompagner ça

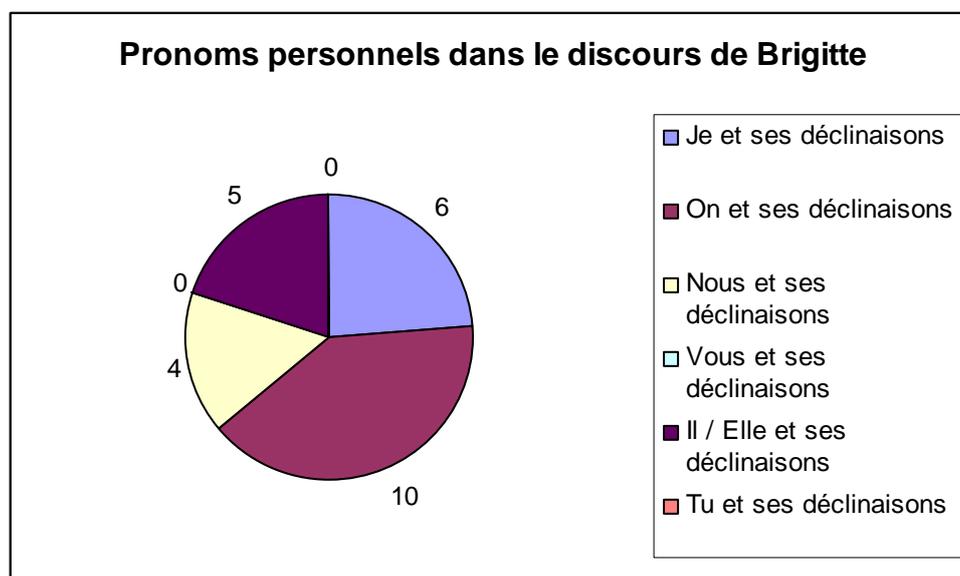
Moi : un passage ?

B : ouais / tout à fait moi je pense que l'éduc est quelqu'un qui doit effectivement /on est des passeurs d'un point A à un point B / il arrive que ça marche

Moi : et en quoi être éducateur spécialisé pour le coup c'est un plus dans ce type d'intervention ? ou c'est peut-être un moins ? enfin je sais pas / y'a une spécificité par rapport à une AS ou un anim'

B : ben c'est une question qu'on se pose souvent ici / bon pas quotidiennement mais régulièrement dans les réunions d'équipe ou de synthèse / d'ailleurs on est composé euh moitié presque pour moitié des deux des deux formations / euh [eu] c'est vrai que les assistants sociaux disaient beaucoup que ils étaient peut-être plus armés euh à travailler euh avec la famille / et l'éducateur peut-être plus proche de [e] ben ce que ressent l'enfant l'éducation etcetera / j'en suis pas persuadée parce qu'euh je pense de plus que la formation d'éducateurs spécialisés s'ouvre à euh aux dysfonctionnements familiaux / et euh je pense qu'euh à partir de comment nos ? à partir de l'approche de l'enfant qu'on a dans notre formation on est peut-être plus euh [eu] / on est peut-être plus pertinent je sais pas à rester quand même vigilant à notre mission première / qu'est bien euh [eu] ben centrée sur l'enfant malgré tout / et / bon la tendance peut-être ou le risque euh ou l'écueil si on est trop branché travail avec la famille c'est de toujours espérer ou attendre d'elle et pendant ce temps-là ben le gamin euh effectivement on peut ne pas être suffisamment vigilant à ce qu'il voit / et ce qui peut être effectivement pendant un temps euh [eu eu] bon à la place de ou euh en tous cas en parallèle à la famille pour que ça aille mieux quand même

Remarquons que le décompte des occurrences ne concerne que les propos de Brigitte et non ceux du chercheur.



Cette fois, il y a visiblement une majorité de « on » ou de « nous ». Toutefois, on peut remarquer que le « je » se distribue de façon similaire à l'exemple plus haut :

- Il y a en effet le « je » argumentatif à l'instant T0 c'est-à-dire celui qui construit le discours, qui le commente, repérable dans les expressions telles que « moi je pense », « je sais » etc.
- Il y a le « je » du professionnel en lui-même qui dit ce qu'il fait en pratique. Ceci dit dans l'exemple il est rare voire quasi inexistant. On verra plus loin l'importance de ce déictique lorsque j'évoquerai la question du récit des motivations au choix du métier d'éducateur spécialisé.

Du coup, le « je » de la praticienne s'exprime à travers le « on » ou le « nous ». Autrement dit le « nous » ou le « on » représentatifs de l'équipe des travailleurs sociaux deviennent l'alibi à l'expression personnelle.

Ben c'est une question qu'on se pose souvent ici / bon pas quotidiennement mais régulièrement dans les réunions d'équipe ou de synthèse / d'ailleurs on est composé euh moitié presque pour moitié des deux des deux formations / euh [eu] c'est vrai que les assistants sociaux disaient beaucoup que ils étaient peut-être plus armés euh à travailler euh avec la famille / et l'éducateur peut-être plus proche de [e] ben ce que ressent l'enfant l'éducation etcetera / j'en suis pas persuadée parce qu'euh je pense de plus que la formation d'éducateurs spécialisés s'ouvre à euh aux dysfonctionnements familiaux / et euh je pense qu'euh à partir de comment nos ? à partir de l'approche de l'enfant qu'on a dans notre formation on est peut-être plus euh [eu] / on est peut-être plus pertinent je sais pas à rester quand même vigilant à notre mission première / qu'est bien euh [eu] ben centrée sur l'enfant malgré tout / et / bon la tendance peut-être ou le risque euh ou l'écueil si on est trop branché travail avec la famille c'est de toujours espérer ou attendre d'elle et pendant ce temps-là ben le gamin euh effectivement on peut ne pas être suffisamment vigilant à ce qu'il vit / et ce qui peut être effectivement pendant un temps euh [eu eu] bon à la place de ou euh en tous cas en parallèle à la famille pour que ça aille mieux quand même

On voit ici l'importance du « on » par rapport au déictique pronominal de la première personne. Ce dernier ne représente pas directement la praticienne, mais sert plutôt à renforcer l'argumentation et à illustrer le propos. La mise en mots de la praticienne s'exprime là par l'intermédiaire du « on » collectif.

Que représente-t-il ?

- D'abord il n'est absolument pas purement déictique au sens de C. KERBRAT-ORECCHIONI. Un « nous » inclusif se résume à la formule suivante :

Nous/On = Je + Tu

- Il est donc déictique et cotextuel, c'est-à-dire que le On/Nous incluent à la fois le « je » de la praticienne et le « ils » des autres membres de son équipe :
Nous/On = Je + Il(s)

Ceci dit, on aperçoit plus finement que le « on » de l'éducatrice se pose d'emblée différent des « assistants sociaux » par exemple, même si elle cultive l'ambiguïté d'une culture professionnelle commune. Dans ce cas, la formule attendue serait la suivante :

On/Nous = Je + Il(s) [éducateurs spécialisés] non Il(s) [assistants sociaux]

L'éducatrice pointe sous forme de démenti des cultures communes entre les éducateurs spécialisés et les assistants sociaux, et en même temps qu'elle les pointe elle ne fait que rappeler le vieux débat entre ces deux professions et les différences de représentation du monde qui préexistent aux deux métiers.

ANALYSE

C. KERBRAT-ORECCHIONI décrit le fonctionnement des démonstratifs, des termes de parenté ou des localisations spatio-temporelles. Leur intérêt réside dans la compréhension de la situation de communication et des représentants auxquels ils réfèrent (cotexte). Ceci dit, ils n'apportent pas d'éléments significatifs quant à l'implication personnelle des informateurs dans leur construction de l'identité professionnelle.

Il importe de dégager des orientations propres à l'ensemble du corpus à partir des exemples plus hauts.

Il apparaît tout d'abord un recours quasi exclusif à une référence au collectif, c'est-à-dire à l'équipe, aux collègues propres aux informateurs, voire à la communauté éducative spécialisée dans son entier dans les situations suivantes :

- Le descriptif des populations prises en charge
- Le descriptif de l'institution où ils exercent

La dépersonnalisation affichée des éducateurs à parler de leur institution ou des populations dont ils s'occupent s'accompagne de l'usage de formes verbales ou syntaxiques qui visent à une généralisation des observations et rarement une démonstration qui s'appuie sur des faits concrets à partir desquels ils sont en mesure de généraliser. Ainsi le présent perfectif est le temps verbal le plus usité, présent ponctué parfois de l'utilisation du passé composé qui, lui, est significatif d'une action passée, exemplaire issue de l'expérience du professionnel.

Moi : dans ton quotidien ces gamins-là leurs caractéristiques euh ?

M : ben d'être bien abîmés / pas fracasse bien abîmés et puis euh [eu] / qu'est-ce que je voulais dire ?

Moi : en terme de difficultés c'est quoi les difficultés de ces mômes ?

M : un seuil de frustration inexistant ou très faible

Moi : ouais ?

M : euh [eu] / difficultés de se retrouver dans un cadre avec des règles claires / difficultés à respecter ces règles / euh / donc difficultés à se tenir en [en] enfin à respecter le ces la norme sociale on va dire / euh [eu] / beaucoup ont des difficultés scolaires / euh [eu] / euh difficultés par rapport à leur corps aussi savoir dire non / euh [eu] savoir respecter son corps / euh [eu] connaître les limites de son corps / tout ça quoi

Moi : et en concrètement au quotidien ça se manifeste comment ?

M : et ben euh [eu] / les difficultés scolaires ça peut être dans les troubles de comportement à l'école / violences / violences physiques violences verbales / euh [eu] difficultés du corps et ben euh [eu] / une jeune fille de douze qui sait pas dire non qui a des relations sexuelles avec n'importe qui [i] / ou euh qui connaît pas les limites de son corps alors qui va manger qui va manger et euh [eu] et qui jusqu'à s'en faire vomir ou qui au contraire va refuser de s'alimenter ou qui va euh s'automutiler ou euh [eu] / enfin ce genre de choses

Moi : ouais / et en terme de potentiels ? de capacités ?

M : euh des gamins qui savent rebondir / euh [eu] / comme ils ont une certaine négation de la réalité il va se préserver enfin plus ou moins et euh [eu] / des potentialités euh ? ben à partir du moment où on a réinstauré un dialogue euh [eu] / l'acceptation de travailler sur sa situation de faire évoluer les choses quoi / de vivre pour soi / de retrouver la place qui est due euh à son âge / enfin ce genre de choses

Moi : et donc au quotidien qu'est-ce qu'est-ce que ? quelles actions tu as vers ces enfants-là/ qu'est-ce que tu fais au quotidien ? tu parlais tout à l'heure de bilan de situation de truc comme ça

M : ben justement on fait le point avec eux où ils en sont / où est-ce qu'on va ou en tous cas où est-ce qu'on tend /à aller / euh [eu] / qu'est-ce nous on peut leur offrir qu'est-ce que nous on attend d'eux / euh comment ça va se jouer au quotidien / les règles de la maison d'accueil donc euh une sorte de microsociété dans la société donc euh réapprendre à vivre euh [eu] dans les normes sociales dans un petit endroit pour ensuite le faire ailleurs / euh [eu] ça quoi

Cet exemple avec Marina est caractéristique. Le chercheur relance à plusieurs reprises la question des traits spécifiques aux enfants placés en foyer de l'enfance en forçant la prise de position personnelle : « dans ton quotidien » « concrètement » « au quotidien » sont autant d'invitations pour que l'éducatrice personnalise son propos. Au contraire, elle répond par :

- l'usage systématique du « on » ou du « nous »
- l'utilisation du présent perfectif qui contribue à une généralisation du propos

- l'absence de faits personnels
- l'usage des pronoms « ils » pour désigner non des enfants précis précédemment cités dans le discours (ANAPHORE) mais des icônes presque, des êtres indifférenciés qui se retrouvent autour d'un ensemble de difficultés psychoaffectives.
- le recours à des formules généralisantes comme « l'acceptation de travailler sur sa situation de faire évoluer les choses quoi / de vivre pour soi / de retrouver la place qui est due euh à son âge / enfin ce genre de choses » où l'enfant n'est plus pluriel mais un être unique, global et impersonnel, où prime l'imprécision du propos.

Les éducateurs spécialisés cultivent donc une sorte d'ambiguïté discursive où à la fois, nous l'avons évoqué plus haut, ils valorisent l'expérience, le pragmatisme, où ils refusent la généralisation, la modélisation des comportements autour d'une seule norme, et en même temps où ils taisent leur expérience personnelle au profit d'une parole unique, générale, et impersonnelle.

Toutefois, l'affirmation de la position personnelle est plus évidente quand ils sont invités à décrire leurs outils professionnels et leurs savoir-faire propres. Tous les informateurs ont exprimé un véritable embarras voire un agacement à la question des rôles et fonctions de l'éducateur ou de ce que recouvre leur spécialisation. Pour certains, le retour au « on » généralisant refait surface. C'est le cas de Thierry par exemple :

Moi : d'accord / euh est-ce que tu as des techniques ou des savoir-faire des trucs qui / qui caractérisent ta pratique ?

T : personnels ?

Moi : ouais

T : (souffle) / ah

Moi : en gros comment tu fais quoi ?

T : oui / je je [e] / comment je fais moi ? différemment des autres si on veut quoi ?

Moi : je sais pas

T : ben je sais pas / euh [eu]

Moi : peut-être comme les autres ?

T : je pense que je fais / on a un fonctionnement enfin / ouais / en même temps y'a deux types de fonctionnement qui sont assez distincts / y'a le fonctionnement d'une semaine et y'a le fonctionnement du week-end qui sont complètement différents / euh [eu] / le fonctionnement

de semaine bon j'ai envie de dire c'est assez rigoureux il est important de fournir des repères et d'éviter tout risque de conflits de dérive / bon là j'ai envie de dire on fait un peu tous pareil / euh [eu] avec ben euh des règles qu'ont un petit peu fixées par la [a] par le le l'équipe éducative / euh le week-end on a plus de latitudes pour euh faire en fonction de [e] en fonction du groupe ou en fonction du temps tout simplement / s'il fait beau ben on se balader à l'extérieur si il fait pas beau ben on fait des choses dedans / euh [eu] / pour ce qui est de ma pratique à moi ben c'est plus ben justement les aider à aller euh le samedi le dimanche voir les copains la famille euh des choses comme ça / euh [eu] / et d'en obtenir un retour euh / une exigence euh [eu] bien marquée au niveau des heures / si on dit 7 heures c'est pas 7 heures un quart voilà / euh [eu] et puis euh [eu] je dirais un [un] un a priori de confiance qu'est souvent déçu mais euh qu'est posé comme principe de départ quoi / hein ? voilà quoi

Moi : et tes outils ? je sais pas ça peut être l'entretien ou je je sais pas la gestion de groupe

T : euh [eu] / la gestion de groupe c'est souvent l'animation collective donc jeux euh [eu] jeux repas euh ménage VTT donc des choses comme ça / euh [eu] l'entretien individuel euh [eu] / euh [eu] souvent dans la chambre du jeune dans son espace à lui euh [eu] / quand enfin j'ai envie de dire pour euh [eu] la discussion un petit peu à bâtons rompus comme on des discussions avec ses enfants chez soi / euh [eu] et par contre la convocation dans le bureau quand y'a un [un] / un recadrage où là pour imposer un lieu différent et puis si nécessaire un recadrage avec chef de service directeur euh enfin le cadre hiérarchique présent quoi

La difficulté à mettre en mots ses outils professionnels apparaît là de manière évidente. Si l'informateur tente au départ de répondre à la question de « en gros tu fais comment toi ? », il répond par ce que font « les autres ». « Les autres » c'est-à-dire les collègues éducateurs de l'équipe sont mis en mot par le « on » voire l'usage de phrases impersonnelles où les pronoms anaphoriques sont mis de côté comme dans la phrase au profit des pronoms impersonnels (« y'a le fonctionnement du week-end », « c'est assez rigoureux », « c'est important de »). Ceci dit, « les unités déictiques ont [...] pour vocation, tout en appartenant à la langue, de la convertir en parole. Benveniste le répète inlassablement : le « je » du code appartient à tout le monde ; mais parler c'est se l'approprier, ainsi que les formes du présent, c'est organiser son discours sur le monde, donc le monde lui-même, autour de trois repères du je/ici/maintenant : toute parole est égocentrique. Permettant au « locuteur » de se constituer en sujet (identique à lui-même d'un acte de parole à l'autre, puisque toujours désignable par le même signifiant « je »), et de structurer l'environnement spatio-temporel, les déictiques sont à considérer comme des unités de langue et de discours au même titre que toute autre unité linguistique, mais bien plus, comme ce qui rend possible l'activité discursive elle-même. »²⁵² Parce qu'ils disent « je » les éducateurs se constituent en sujets uniques discourant, qui parfois font appel au « on » collectif, qui est la marque d'un besoin professionnel de se référer à leur communauté professionnelle ou leur institution d'exercice pour donner sens à leur identité spécifique et donc partagée.

²⁵² KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 2002, pages 62-63.

La subjectivité ne s'exprime pas uniquement par l'usage des déictiques. C. KERBRAT-ORECCHIONI étudie notamment « les subjectivèmes affectifs et évaluatifs » c'est-à-dire pour faire vite tous les termes à connotation subjective qui impriment aux textes la marque personnelle de celui qui les énonce (indice d'énonciation).

➤ Les subjectivèmes affectifs et évaluatifs :

DEFINITION

Le terme « subjectivème » est un néologisme construit sur l'imbrication sémantique des mots « subjectif » et « sème ». La linguiste écrit : « lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a le choix entre deux types d'informations :

- Le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ;
- Le discours « subjectif », dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement (« je trouve ça moche ») ou se pose implicitement (« c'est moche ») comme la source évaluative de l'assertion. »²⁵³

En fait, on pourrait attendre d'un discours qui parle de la profession un ton sérieux, objectif, c'est-à-dire dénué de commentaires personnels appréciatifs, un discours descriptif qui ne s'accorde pas la critique ni l'affectivité. Cela est parfaitement impossible car que l'on veuille ou pas, avant d'être éducateur spécialisé, le locuteur est un être humain doué de raison certes mais aussi d'affectivité et d'émotion. C'est pourquoi, C. KERBRAT-ORECCHIONI n'oppose pas naïvement le discours objectif du discours subjectif, elle parle de graduation axiologique qui prend en considération la relativité des concepts d'objectivité et de subjectivité, ainsi que leurs aspects culturels. Il n'y a donc pas des indices fiables et définitifs de subjectivité dans le discours, mais un positionnement du locuteur en tant que sujet à propos de ce qu'il dit plus ou moins apparent, plus ou moins expressif, plus ou moins important. C'est ce « plus ou moins » qui fonderait la subjectivité du discours sur un axe progressif. Les exemples qui vont suivre vont permettre un meilleur éclairage de ce que je viens de dire.

La récurrence des pronoms impersonnels dans les discours des éducateurs est prouvée par JP L'HÔTE dans son article « les pronoms dans l'entretien en psychologie sociale ». En effet, ce chercheur a travaillé sur le corpus de J. RIFFAULT qui a enquêté auprès d'un nombre important de travailleurs sociaux pour analyser la façon dont les éducateurs conçoivent les écrits professionnels. L'HÔTE écrit : « Un premier groupe se dégage relativement homogène, et occupe la partie droite de l'axe 1. Ce groupe, caractérisé par l'emploi du pronom *on* est majoritairement composé

²⁵³ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 2002, page 80.

d'éducateurs spécialisés. »²⁵⁴ Il poursuit : « A condition d'utiliser quelques précautions, il n'est pas absolument hasardeux de supposer que l'axe 1 oppose les statuts en circonscrivant clairement le discours des éducateurs spécialisés impersonnalisés dans le *on* face au discours, plus dispersé, des autres intervenants institutionnels : psychologues et assistants de service social et personnel administratif, disposant de repères plus personnalisés. »²⁵⁵

LES SUBSTANTIFS

Je vais m'appuyer sur l'entretien que j'ai mené avec Claude et Thierry.

Lorsque l'informatrice parle « d'enfant placé » : le terme énonce une propriété objective, facilement vérifiable, du dénoté. Il s'agit d'un enfant qui a été confié à une structure d'aide sociale de type internat. Or, Claude commente immédiatement par le terme « d'enfant déplacé » : cette fois, le terme subit de la part de l'éducatrice un commentaire sous-jacent, un jugement évaluatif qu'elle décrit ainsi : « *le placement la place des gens la place des personnes m'a toujours posé un problème tant au niveau des étrangers qu'arrivent dans un pays que de l'enfant placé qui pour moi est un enfant déplacé en fait / sans doute j'ai pas trouvé ma place chez moi (rires)* » : l'objet dénoté ne concerne plus le seul statut de l'enfant confié à un internat, mais celui d'un être qui a été « déplacé » de l'endroit où selon elle il devait rester. Elle est passé d'un technolecte juridique auquel toute la communauté éducative spécialisée est susceptible de se référer, à un registre de parole plus personnel qui joue sur les signifiés et les signifiants (« placé » - « déplacé »).

Thierry, lui parle aussi d'enfants. Il utilise le terme « jeunes » dont la signification recouvre autant les enfants en bas âge que les jeunes majeurs. Il s'autorise à certains moments de parler de « gamin » qui certes réfère au jeune âge du public, mais aussi rend compte d'une coloration hypocoristique et affective.

Toujours est-il que les informateurs privilégient généralement dans leurs discours des substantifs à connotation scientifique, dont le référent ne réfère pas forcément à un objet consensuel à la communauté éducative spécialisée mais dans tous les cas ne cherche pas à connoter un objet péjoratif ou mélioratif. Le discours professionnel doit faire preuve de réserve quant à la subjectivité du locuteur, les informateurs fuient donc à ce titre les « axiologiques [qui] font figure de détonateurs illocutoires à effets immédiats et parfois violents »²⁵⁶ comme le serait une insulte. On a vu ainsi disparaître du langage éducatif spécialisé un terme comme « débile » pour ceux de « déficient intellectuel » ou « enfant autiste ou psychotique », terme dont la validité scientifique était de rigueur dans les années 70 et qui aujourd'hui réfère au domaine de l'insulte ou du mépris.

²⁵⁴ L'HÔTE (JP), « Les pronoms dans l'entretien » in *Semen 14 Textes, Discours, Sujet*, N° 14, 2001-1, Université de Franche-Comté.

²⁵⁵ L'HÔTE (JP), *Ibid.*

²⁵⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Ibid.*, page 92.

La caractérisation des publics revêt ainsi plusieurs niveaux d'appréciation. Si par exemple, le Guide NERET en 1953 pouvait parler de « filles délinquantes, prédélinquantes, vagabondes, en danger moral » ou de « cas sociaux et arriérés scolaires », les informateurs préfèrent les termes « inadaptés sociaux » ou « jeunes en difficultés sociales », « des jeunes qui ont tous des capacités physiques et mentales de suivre une scolarité », « des jeunes avec des troubles euh [eu]des troubles du comportement », bref des expressions qui dénotent moins une plus grande réserve de la part du locuteur et une meilleure objectivité, au sens d'un langage codifié, légitimé par les éducateurs et les universitaires spécialisés en sciences sociales, langage qui les met à l'abri d'être accusés de mépris vis-à-vis des populations suivies.

Le terme « famille » est aussi employé à plusieurs reprises sans commentaires négatifs ou hyperboliques. Les éducateurs poursuivent le but « de renouer des liens avec leur famille » comme si ce lien était objectif, inaltérable, incontestable. Il serait impossible aujourd'hui d'entendre un éducateur décrire des « enfants orphelins et moralement abandonnés », ou encore des « enfants difficiles, indisciplinés, enclins au vagabondage » ou encore « d'enfants remis à leurs familles ou placés dans de bonnes familles chrétiennes », expressions pourtant d'actualité en 1926 dans les rapports du Sauvetage de l'Enfance : au contraire, Thierry dit que le travail de l'éducateur est « évidemment prioritaire sur les [è] les relations avec la famille ».

Parler de manière professionnelle implique donc l'usage de termes qui ne doivent pas prêter à confusion chez l'interlocuteur ou dont la légitimité s'appuie sur la référence à la science, la raison au sens philosophique du terme, qui taisent absolument l'idéologie et la personnalité du professionnel. Il s'agit d'un discours procédural qui tente de faire oublier toute trace d'énonciation dans le discours. Ainsi on peut observer les termes :

- « recadrage » préféré aux termes de « dispute » ou « engueulade »
- « entretien individuel » préféré au terme « discussion »
- « animation collective » préféré à l'expression « jeux de groupe »
- « l'espace propre du jeune » préféré à « sa chambre » ou « sa piaule »
- « substitut familial » préféré à « gardien d'enfants » ou « remplaçant parental » ou « parent d'adoption »
- « leader préféré à « meneur » ou « chef de bande »
- « signalement » préféré à « dénonciation d'actes de maltraitance »
- « psychopathe » préféré à « fou »
- etc ...

La technique de la reformulation, voire de l'euphémisme, constitue le trait essentiel du discours professionnel où l'informateur ne s'expose pas à la critique et cache le plus possible son appréciation personnelle des choses. Pourtant il arrive aux informateurs de lâcher ça et là quelques mots qui ne peuvent empêcher de faire

émerger « la réaction émotionnelle du sujet ». ²⁵⁷ C'est le cas de certains adjectifs ou verbes.

ADJECTIFS SUBJECTIFS

C. KERBRAT-ORECCHIONI range dans la catégorie des adjectifs subjectifs les « adjectifs affectifs » qui « énoncent en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » ²⁵⁸ et les « adjectifs évaluatifs » qui « impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent ». ²⁵⁹

Soit l'exemple de Catherine :

Moi : quels types de jeunes c'est ? est-ce qu'il y a des déficiences enfin je sais pas ?

C : ah oui d'accord / donc c'est [é] donc pour la plupart des jeunes euh qui sont placés par le juge des enfants / donc au titre de [e] l'article 375 donc par le juge des enfants ou alors par l'ASE euh de Laval / sinon on a quelques jeunes qui sont [on] accueillis au titre de l'ordonnance 45 euh [eu eu] en alternative à l'incarcération donc la plupart enfin je dirais les 90 % des jeunes avec qui on travaille sont des jeunes qui ont des problèmes euh familiaux / et [é] donc des problèmes de comportements carences éducatives carences affectives euh [eu] des problèmes de scolarité / et donc pour les di' les 10 % restants sont des jeunes qui effectivement ont [on] des euh [eu eu] ont été remis dans le droit chemin par la justice on peut le dire comme ça / en tous cas qui ont euh eu affaire à la justice avant d'arriver chez nous

A la question « quels types de jeunes » qui invite évidemment à une qualification de l'informatrice, elle répond par des descriptifs qui évitent absolument l'évaluation normative ou affective :

- Ce sont des jeunes dits « placés » c'est-à-dire « au titre de [e] l'article 375 donc par le juge des enfants ou alors par l'ASE euh de Laval » : la référence à la loi et au code civil permet une rationalisation du participe passé « placé » dont on pourrait attendre la connotation de rupture ou de déchirement familiaux. Le procédé est similaire pour les « quelques jeunes qui sont [on] accueillis au titre de l'ordonnance 45 euh [eu eu] en alternative à l'incarcération », autrement dit les enfants délinquants.
- Les « problèmes familiaux » dont souffrent les jeunes gens placés sont décrits de manière impersonnelle et scientifique. Catherine parle de « des problèmes de comportements carences éducatives carences affectives euh [eu] des problèmes de scolarité » plutôt que de s'ébattre dans un descriptif romanesque et complaisant des histoires familiales.

Toutefois, l'informatrice laisse échapper « les 10 % restants sont des jeunes qui effectivement ont [on] des euh [eu eu] ont été remis dans le droit chemin par la justice on peut le dire comme ça » qui cette fois ne cache plus sa propre vision des

²⁵⁷ KERBRAT-ORECCHIONI (C), Ibid, page 95.

²⁵⁸ KERBRAT-ORECCHIONI (C), Ibid, page 95.

²⁵⁹ KERBRAT-ORECCHIONI (C), Ibid, pages 96-97.

choses. En effet, l'adjectif « droit » accolé au terme « chemin » est relatif à l'idée qu'elle se fait de la norme d'évaluation, norme dont elle seul est capable d'en énoncer les limites. Elle est d'ailleurs consciente du trait purement normatif et subjectif de l'expression « droit chemin », la référence au langage judéo-chrétien étant évidente, puisqu'elle finit par ce que nomme C. KERBRAT-ORECCHIONI un processus de « subjectivité objectivité, permettant au locuteur de prendre position sans s'avouer ouvertement comme la source du jugement évaluatif »²⁶⁰ dans l'expression « on peut le dire comme ça ».

Marina, qui est une plus jeune professionnelle que Catherine, a plus de difficultés à mettre de côté sa propre subjectivité dans le discours :

Moi : dans ton quotidien ces gamins-là leurs caractéristiques euh ?

M : ben d'être bien abîmés / pas fracasse bien abîmés et puis euh [eu] / qu'est-ce que je voulais dire ?

Moi : en terme de difficultés c'est quoi les difficultés de ces mômes ?

M : un seuil de frustration inexistant ou très faible

Moi : ouais ?

M : euh [eu] / difficultés de se retrouver dans un cadre avec des règles claires / difficultés à respecter ces règles / euh / donc difficultés à se tenir en [en] enfin à respecter le ces la norme sociale on va dire / euh [eu] / beaucoup ont des difficultés scolaires / euh [eu] / euh difficultés par rapport à leur corps aussi savoir dire non / euh [eu] savoir respecter son corps / euh [eu] connaître les limites de son corps / tout ça quoi

Moi : et en concrètement au quotidien ça se manifeste comment ?

M : et ben euh [eu] / les difficultés scolaires ça peut être dans les troubles de comportement à l'école / violences / violences physiques violences verbales / euh [eu] difficultés du corps et ben euh [eu] / une jeune fille de douze qui sait pas dire non qui a des relations sexuelles avec n'importe qui [i] / ou euh qui connaît pas les limites de son corps alors qui va manger qui va manger et euh [eu] et qui jusqu'à s'en faire vomir ou qui au contraire va refuser de s'alimenter ou qui va euh s'automutiler ou euh [eu] / enfin ce genre de choses

Adjectifs évaluatifs	Adjectifs objectifs
Fracasse	Scolaire
Bien abîmés	Physique
Faible	Verbales
Sociale	Sexuelles
Claires	Inexistant

²⁶⁰ KERBRAT-ORECCHIONI (C), Ibid, page 92.

Dans cet extrait, il y a manifestement un équilibre entre les adjectifs dits évaluatifs et les autres dits objectifs. Néanmoins, lorsqu'on regarde les substantifs qu'ils désignent, un certain nombre d'expressions versent dans l'évaluation :

Expressions évaluatives	Expressions objectives
Fracasses	Relations sexuelles
Bien abîmés	∅
Seuil de frustration inexistant	∅
Seuil de frustration très faible	∅
Normes sociales	∅
Difficultés scolaires	∅
Violences physiques	∅
Violences verbales	∅

Ici, tous les termes quasiment rentrent dans l'évaluation subjective dont seule l'informatrice est capable de déterminer et de définir ce sur quoi elle se fonde pour décliner ce que serait par exemple « un seuil de frustration inexistant » ou « une difficulté scolaire » ou des « violences physiques ». Et pourtant, à aucun moment elle ne prend le soin de décliner les valeurs et les normes à partir desquels elle construit son discours. Tout est fait dans un entretien à caractère professionnel pour faire croire à l'interlocuteur qu'il s'agit d'un discours protocolaire, procédurier, dénué d'une trop forte implication énonciative du locuteur, et pourtant, en regardant de près on ne peut que faire le constat d'une implication du sujet dans ce qu'il dit tant au niveau de la mise en mots de l'activité professionnelle que de la description des objets particuliers qui composent l'univers professionnel.

2) La place du « nous » dans le discours : pour une identité collective :

La subjectivité transparaît dans les discours par le marquage énonciatif du locuteur. Plus le sujet est impliqué dans ce qu'il dit, plus sa position d'énonciateur est forte, et plus le discours comporte des indices de subjectivité au sens de C. KERBRAT-ORECCHIONI.

L'analyse que nous venons de faire a permis de montrer chez la plupart des informateurs une référence identitaire importante au « nous » collectif ou à l'équipe à laquelle ils appartiennent. Cette référence va au-delà de la seule identification à l'institution ou à la communauté éducative spécialisée, elle se cristallise autour d'un langage commun. C'est ce que je me propose de décrire.

➤ Le sentiment d'appartenance dans le discours :

Je vais faire un nouveau détour par les informations récoltées dans les protocoles de stage, qui relèvent plus de formes de discours prescriptives que de discours qui mettent en mots la pratique professionnelle telle qu'elle peut être perçue par ses acteurs.

La question de la référence au collectif est particulièrement importante dans les attendus de stage. Ce collectif se matérialise autour de trois aspects essentiels :

- Le groupe comme lieu d'expérimentations éducatives (la loi, le cadre, la règle, l'affection etc.)
- L'institution comme lieu d'exercice de cette expérimentation
- L'équipe comme lieu de garantie du bien fondé de cette expérimentation

LA REFERENCE AUX GROUPES

Plusieurs thématiques se dégagent pour mettre en valeur la nécessaire référence au groupe pour les éducateurs spécialisés :

L'intégration dans un projet de groupe : les références à la psychosociologie des groupes (Courants de Kurt LEWIN notamment) sont nombreuses ; on lit ainsi les notions de « leaderchip », de « dynamique de groupe », de « gestion de groupe » etc. Dans un Institut de Rééducation, un éducateur écrit : *« Chaque éducateur du groupe est responsable de 4 ou 5 enfants du groupe. A ce titre, il est répondant de tout ce qui les concerne et coordonne l'ensemble du projet construit pour et avec l'enfant et, dans ce cadre, rencontre avec sa famille d'accueil ou sa famille d'internat et participe à la synthèse trimestrielle le concernant. Le groupe est le lieu de la nourriture du quotidien (matérielle et affective) et, est aussi un point d'ancrage dans la réalité, dans l'espace et le temps. C'est autour de la satisfaction de ses besoins fondamentaux (se nourrir, se reposer, soigner son corps, jouer, avoir une idée satisfaisante de lui-même, être en projet, et avoir des perspectives, élargir son univers, avoir des relations satisfaisantes avec autrui, disposer d'un système de valeurs) que l'enfant va apprendre à réapprendre. »* On lit ici que le groupe est certes un lieu d'expérimentation d'aspects qui pourtant relèveraient d'un besoin individuel à savoir « la nourriture du quotidien (matérielle et affective) » ou encore « un point d'ancrage dans l'espace et le temps » ainsi que « la satisfaction des besoins fondamentaux ». La référence à la **pyramide de MASLOW** est évidente à travers ces propos, seulement elle est appliquée à la question du groupe de rééducation. L'éducateur va même jusqu'à assimiler les notions de « projet » avec celles de « groupe », qui certes ne sont pas incompatibles l'une de l'autre mais ne sont surtout pas exclusives l'une de l'autre. Cet autre exemple cherche à résumer en quelques lignes ce que serait le travail de groupe :

« Capacité à gérer un groupe en collectivité :

- Repérer les interactions (attitudes, comportements ...)
- Repérer le rôle de chacun (leader ...)
- Retransmettre à l'équipe des travailleurs sociaux les observations faites
- Evaluer l'urgence d'une demande ou d'une situation
- Demander de l'aide pour gérer des situations conflictuelles
- Réguler les comportements, les attitudes. »

Le groupe de vie : Un « groupe » n'est pas seulement défini comme un ensemble d'individus qui forment un collectif, il rend compte avant tout d'une forme de prise en charge collective où règne une ambiance domestique particulière. Certains

informateurs parlent de « groupe de vie » voire « d'unité de vie ». Le petit collectif est privilégié dès lors qu'il « accueille les enfants pour les moments de vie quotidienne (lever, toilette, gestion du trousseau, adaptation de l'habillement, repas, soutien scolaire, jeux, loisirs, projets, perspectives). Il a ses locaux et son budget géré par ses propres encadrants pour la nourriture, l'entretien et les loisirs à l'intérieur ou l'extérieur de l'établissement. En lui offrant de nouvelles conditions de vie, l'internat veut aider l'enfant à sortir de ses comportements habituels et répétitifs, à accepter les règles de la vie sociale et à intégrer la loi. » L'internat doit inspirer la « sécurité », « la paix », le « (ré)confort », autant de thématiques largement abordées par les éducateurs. La référence au **foyer comme havre de paix et de construction personnelle** n'est pas sans faire écho à toute une tradition du métier d'éducateur où l'on continue de parler de « lieux de vie », de « maison d'enfants à caractère social », « de familles d'accueil », où l'on voit bien qu'il est recherché dans ces institutions charitables un lieu qui puisse rendre à l'enfant ce qu'il n'a pas trouvé dans sa famille naturelle.

Le groupe comme lieu d'expérimentation de la norme : Sans doute que chacun des informateurs ont en tête certaines images historiques de l'éducation spécialisée comme les colonies au début du siècle, les dortoirs collectifs qui pouvaient regrouper jusqu'à 50 enfants. De ces différentes expériences, les informateurs entretiennent l'idée que c'est dans la confrontation, dans la proximité avec l'autre que le respect des lois et des règles s'apprennent. Ainsi, on peut glaner dans le corpus des expressions comme : « dans le secteur éducatif les buts visés sont : Apprentissages fondamentaux du quotidien (règles de vie en groupe, hygiène ...) Stabilité du comportement visant la socialisation, l'intégration (passage de l'agir à la parole ...) » : les grandes thématiques des apprentissages dans et par le collectif sont résumées ici autour de trois mythes fondamentaux, si je puis dire, à savoir **l'apprentissage des règles et de la norme, la socialisation et l'intégration**. Je ne peux m'empêcher de faire référence à l'influence de la période pétainiste sur l'éducation spécialisée, où l'on attendait de cette fameuse spécialisation éducative une capacité à trier les usagers (l'on parlait de centres de triage), à proposer des lieux de vie extrêmement sévères qui puissent favoriser l'apprentissage de la norme et un retour à la normalité par l'endurance et la rigueur militaire. Un autre protocole de stage définit ainsi le rôle d'une institution spécialisée : « offrir un environnement structurant : accueillir l'expression temporaire ou symptôme en l'orientant vers un travail d'expérience ; permettre de faire l'expérience du rapport aux valeurs, aux règles, aux autres dans un cadre institutionnel qui situe les limites du possible et l'interdit ; offrir un espace à une personne en devenir qui se construit : pas de recherche par l'éducateur de la soumission de l'enfant, mais des propositions pour structurer les échanges, autoriser la découverte de sens, de se référer et de se construire ; offrir un cadre contenant et sécurisant. » Tout est réuni ici :

- l'obligation pour l'éducateur de promouvoir un lieu qui préserve la sécurité et la liberté des enfants
- la recherche d'un lieu qui soit prêt à être déstabilisé par la souffrance des enfants et l'expérimentation
- la référence aux règles et au cadre institutionnel

L'éducateur prend donc des risques pour faire du groupe un lieu d'apprentissages et d'expérimentations, mais dans les limites de la loi et de la préservation de la sécurité des usagers. Il se situe donc dans un ensemble de paradoxes où tout à la fois il refuse

l'aliénation de l'individu par le groupe, où il refuse le primat du sujet individualiste sur la société, où il refuse les méthodes directives d'apprentissage et où il refuse de laisser l'enfant évoluer seul sans cadre ni limites !! C'est dans cet ensemble de positionnements hétéroclites que les éducateurs s'aménagent une identité professionnelle faite de contrastes, d'injonctions paradoxales et de contradictions idéologiques. Je rappelle à cet effet la réflexion de S. CAILLEUX : « L'éducateur ne sait plus qui il est, il parle de son malaise à être, à exister professionnellement, il ne sait plus s'il doit collaborer ou exister. »²⁶¹ Il y a certes un problème de reconnaissance chez les éducateurs qui expliquerait les difficultés identitaires de l'éducateur²⁶², mais il y a surtout une réelle difficulté à faire avec ses paradoxes, ses contradictions, et ses positionnements idéologiques. Il s'agit à mon sens d'une construction identitaire qui s'aménage par défaut dans un système où l'éducateur est à la fois le produit de son histoire (notamment judéo-chrétienne), de ses influences (valeurs humanistes), des représentations diverses qui le composent comme le bienfaiteur, le militant voire parfois le complice déviant des actes délinquants de ses bénéficiaires, et des mandats politiques et administratifs qui le commandent où il lui est certes demandé d'aider et de protéger des personnes exclues mais aussi d'exercer une forme de contrôle social. F. MUEL-DREYFUS fait à ce sujet le constat que l'éducateur est « constamment marqué par la relation dialectique entre les innovations et la législation : la croisade menée par les fondateurs des patronages aboutit en fait à l'important code législatif en Juillet 1912 (Création des tribunaux pour enfants) et le détail de ces lois et ses règlements d'application à développer de nouveaux ensembles institutionnels. »²⁶³ Ainsi l'éducateur n'a jamais cessé d'œuvrer à une meilleure considération et une meilleure intégration de l'enfance inadaptée, et tout en les favorisant a provoqué une institutionnalisation et une judiciarisation de la prise en charge. JP GAILLARD écrit plus précisément : « de fait, le métier d'éducateur spécialisé est indissociablement lié à la notion d'institution. De A à Z, l'exercice de la fonction est cadré par un univers institutionnel qui le définit étroitement et le surveille activement. »²⁶⁴

LA REFERENCE A L'INSTITUTION

Pour faire suite aux propos de JP GAILLARD, il s'agit de regarder plus finement la manière dont les informateurs encodent leur appartenance à l'institution, et surtout leur identification aux fonctionnements extra-individuels produits par le lieu de travail.

Être éducateur c'est adhérer au projet institutionnel : Le projet institutionnel est représenté dans les protocoles de stage comme avant tout l'inscription de l'action éducative dans le cadre juridique et légal pour lequel l'institution est mandatée.

²⁶¹ CAILLEUX (S), « Ordre et désordre des métiers du social » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse 1993, page 41.

²⁶² DEMOURON (S), FOCHE SATO (A), « Imaginaire d'un malaise » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse 1993.

²⁶³ MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Les éditions de Minuit, Paris, 1983, page 228.

²⁶⁴ GAILLARD (JP), *L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 1999, page 30.

Ainsi, le protocole de stage de Bénédicte met en objectifs premiers, avant même ceux proprement orientés vers la population, ceux qui concernent l'institution. Ils sont écrits ainsi :

Être capable de repérer le cadre administratif et légal du CDAS :

- Connaît les missions et les modes d'intervention des intervenants du CDAS
- Nomme les missions et dispositifs de l'ASE
- Nomme les textes de lois de référence de l'ASE
- Elabore un organigramme du CDAS

Plusieurs remarques s'imposent :

- La première concerne l'usage des siglaisons. Se reconnaître faisant partie de l'institution à part entière c'est partager la compréhension des sigles sans qu'il soit utile de les dérouler ou de les commenter à son collègue. J'ai récolté de manière non exhaustive un grand nombre de sigles utilisés dans le domaine de l'éducation spécialisée :

Siglaisons utilisées par types d'institutions

Institutions	Siglaisons relatives au fonctionnement institutionnel	Partenaires	Divers
Aide sociale à l'enfance	CDAS CAD CT CAE PMI AS AEMN AEMO ATD ES CESF	CDES CCPE	
Maisons d'enfants à caractère social	MECS CDE FAE CJM CAE PJJ CT PAE SEA ARAS AP OPP	ASE JE UFCV CREAI HLM	ETP

Instituts médico-éducatif	IME CDES CPEA CLIS IMP SESSAD SIFPRO SIFPEP SEES	CAT SACAT	
Prévention spécialisée	PS		
Centre d'Aide au Travail	CAT SACAT SAVS ALAPH ADAPEI AAH LO de 75 COTOREP	ATI	
Divers	DDASS DASS ADFELHI RH EPSR PROMOTHE	CHS DURAPEDA	CV
Institut de rééducation	IR IRP BA EDEFS	CIO CIJB CFA MECS	

		IRTS CAT	
Centre d'Hébergement et de réadaptation sociale	CHRS RMI ASI HU HT ME AFTAM SCOHDA 35 CADA AI	DDASS IME	BAFA BASD
Action éducative en Milieu Ouvert	AEMO AEMN APASE TPSE CAD	CDAS JAF	

Le tableau est loin de rendre compte de tous les sigles utilisés dans l'éducation spécialisée. Il est issu des propos tenus par les informateurs ou des protocoles de stage. Si la plupart sont bien connus des travailleurs sociaux, certains sont très spécifiques à une population particulière, et moi-même étant éducateur spécialisé je suis incapable de les déchiffrer : ADELHI, PROMOTHE, DURAPEDA, EPSR, HU, HT, etc.

Il est remarquable de constater qu'autant les informateurs que les concepteurs des protocoles de stage omettent de décliner le sens du sigle, faisant l'hypothèse que le stagiaire ou le chercheur en interaction avec eux sont en capacité de le faire. L'interreconnaissance des éducateurs spécialisés s'opère ainsi grâce à la capacité de décodage d'un certain nombre de sigles propres au domaine social. Il s'agit de remarquer que ces siglaisons ne réfèrent pas à l'activité professionnelle ou au geste professionnel en lui-même à part de rares exceptions (Exemple : PEA Projet d'Action Educative) mais beaucoup plus aux institutions. On n'est pas dans le phénomène repérable dans le feuilleton *Urgences* où les équipes soignantes communiquent sans cesse par une série de sigles qui renvoient à des actes médicaux, et ce de manière quasi caricaturale. Les éducateurs ne font que répéter dans leurs discours un encodage spécifique préétabli par eux-mêmes ou leurs employeurs lorsque les sigles réfèrent à leur propre institution, ou par les autres lorsqu'ils réfèrent à des partenaires de travail. Toutefois, cette floraison de sigles montre combien l'éducateur spécialisé travaille dans un réseau social et institutionnel développé dont il doit s'approprier le codage par siglaisons pour en faire sien son langage. Ces emprunts ressemblent au phénomène décrit par Y. CLOT et D. FAÏTA selon lesquels « le dialogue associe toujours une troisième voix, celle des autres contenue par les mots que nous utilisons. Cette voix est en nous-même, donc la nôtre car c'est bien par nos actes singuliers d'énonciation qu'elle se manifeste, et celle de l'autre puisque nous

reprenons en partie les manifestations extérieures d'une altérité diffuse ou identifiée. »²⁶⁵

- La seconde remarque concerne, pour les professionnels, une identification sans réserve à l'institution. Cela est très manifeste dans la manière dont les éducateurs peuvent parler de leurs partenaires de travail ou des institutions « concurrentes » qui ont la même mission. En effet, à plusieurs reprises, j'ai entendu régulièrement des échanges en réunion d'équipe où les éducateurs dressent un tableau sans concession et souvent très critique à l'égard des autres institutions. Cela marque une adhésion au moins de façade au projet institutionnel, sans qu'il soit possible de le remettre en cause officiellement. Ceci dit, alors que les éducateurs critiquent les collègues d'une institution B, en même temps ils subissent les critiques de cette même institution.

Ce phénomène semble manifester chez les éducateurs un sentiment d'appartenance fort mais qui se limite à la seule institution, et qui ne concerne pas la communauté éducative dans son ensemble. D'ailleurs, à ce jour, il n'existe en France aucun groupement d'éducateurs fort, structuré, comme c'est le cas pour les assistantes sociales par exemple. Des groupements ont réussi à émerger, mais ils s'organisent le plus souvent autour d'une population en particulier ou d'un type de prise en charge comme c'est le cas par exemple de l'association AIR qui regroupe tous les Instituts de Rééducation.

La référence à l'institution se manifeste dans les discours prescriptifs des éducateurs autour de plusieurs axes :

- o La référence au cadre légal d'intervention
- o La référence et le recours à la hiérarchie
- o La référence aux valeurs que défendent les projets institutionnels quand il y en a.
- o La référence à l'équipe qui constitue le point essentiel de légitimation de l'éducateur spécialisé.

LA REFERENCE A L'EQUIPE

L'équipe est présente de manière extrêmement importante dans le discours des éducateurs.

Dans le corpus à disposition dans le second volume, le terme est cité environ 200 fois ! La référence à l'équipe est tellement forte qu'elle met du doute chez certains quant à l'élaboration d'une identité professionnelle propre à l'éducateur. JR LOUBAT écrit par exemple : « pris dans un réflexe corporatiste fluctuant, celui de l'appartenance à une catégorie professionnelle faux-fuyante, et le microcosme de l'équipe, l'éducateur a toujours eu du mal à exister en tant que tel dans

²⁶⁵ CLOT (Y), FAÏTA (D), « Genres et styles en analyse du travail » in *Travailler*, N° 4, 2000, page 30.

l'institution. »²⁶⁶ Le recours à l'équipe est si fort qu'on pourrait presque penser qu'il sert de corollaire à l'affirmation difficile d'un métier jugé par certains en péril (GENDREAU) ou en faillite identitaire (LEMAY). Autrement dit, à force de se réclamer comme appartenant à une équipe, l'éducateur peut oublier de se positionner en propre et ainsi se cacher derrière la voix collective de l'équipe.

Néanmoins il nous appartient de regarder plus finement comment la notion d'équipe se décline dans les discours des éducateurs.

L'équipe est souvent décrite comme un lieu démocratique où la cohésion, la complémentarité sont recherchées. Les protocoles de stage font la démonstration d'attendus professionnels où l'équipe est décrite de manière quasi idyllique. On lit par exemples :

Travail en équipe :

- *L'échange comme préalable à la compréhension de la situation, de problématiques.*
- *Prise en compte des différents membres dans leur rôle, leur fonction et les incidences dans leur évaluation.*
- *L'importance de la différence des points de vue, de la cohérence des décisions et de leur mise en application.*

Ou encore :

Ces objectifs prioritaires demandent de la part de l'équipe éducative un certain nombre de capacités :

- *bien identifier les valeurs qui fondent notre action éducative*
- *représenter pour les jeunes une image sécurisante, autorité basée sur la cohérence plutôt que sur l'arbitraire et l'injonction éducative*
- *capacité à travailler en équipe*
- *capacité à interroger sa pratique et mieux maîtriser les enjeux émotionnels qui animent toute relation à l'autre*

Ou encore :

L'équipe éducative joue un rôle de régulation et de réajustement. La dimension restreinte de l'équipe facilite ce travail. Le stagiaire doit cependant conserver une certaine réserve dans les actions qu'il met en place. Compte tenu de la durée du stage, il est souhaitable qu'il ne mette pas en œuvre des expérimentations qu'il ne pourra mener à leur terme (suivi des familles, relations avec les employeurs, l'école ...). Il peut cependant, suivant les situations, accompagner et observer.

L'équipe est perçue comme un lieu qui doit absolument donner l'impression d'une cohérence, d'une sécurité, d'une complémentarité : les tensions ne doivent pas transparaître, la différence de points de vue et d'appréciation coexiste de manière

²⁶⁶ LOUBAT (JR), « Vers la médiation et le conseil » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse, 1993, page 83.

sereine, l'équipe devient garante du bon fonctionnement de l'éducateur à titre individuel. L'équipe doit constituer la vitrine d'un professionnalisme de qualité pour l'éducateur spécialisé. L'équipe permet le contrôle et la régulation de comportements éventuellement déviants, et en même temps elle permet dans les discours des éducateurs une créativité et un épanouissement du professionnel. Nulle part dans les protocoles de stage, il n'est fait état d'un éventuel assujettissement du professionnel à l'équipe, de la force de la pression de conformité possible en équipe et des conflits inhérents à tout rassemblement de personnes dans un lieu de travail.

Au contraire, le travail en équipe ne peut prêter à l'équivoque, il est nécessairement cadrant, stimulant et protecteur pour le professionnel dans la mesure où celui-ci fait preuve d'une volonté à participer au collectif et donc à s'y soumettre :

Inscription dans le fonctionnement de l'équipe :

- *contribuer au bon fonctionnement de l'équipe (apporter des observations, participer à la réflexion, faire part de ses hypothèses, prise de parole, affirmation de sa propre position ...)*
- *être en mesure de prendre en considération la parole de chacun des membres de l'équipe*
- *s'inscrire dans un processus de participation et de prise de décision sur de bases démocratiques*
- *capacité à établir des rapports, sous le contrôle en concertation avec les autres membres de l'équipe, avec un certain nombre de partenaires*
- *être en mesure de repérer et de donner du sens au rôle joué par l'éducateur, au sein de l'équipe mais aussi dans le cadre institutionnel.*

A partir du moment où le professionnel annonce que le travail en équipe se fait « sur des bases démocratiques », il lui est impossible de mettre en garde le stagiaire contre le pouvoir éventuellement totalitaire et subversif de tout travail d'équipe.

Les témoignages oraux des éducateurs sont généralement tout aussi élogieux et emphatiques à l'égard du travail en équipe. L'équipe apparaît comme :

- un lieu qui fixe les règles du jeu institutionnel :

bon là j'ai envie de dire on fait un peu tous pareil / euh [eu] avec ben euh des règles qu'ont un petit peu fixées par la [a] par le le l'équipe éducative (Thierry)

- un lieu qui permet la multiplicité des interventions :

une fonction de substitut euh paternel euh enfin substitut familial parce que ben avec l'équipe qu'on est on arrive à jouer un peu euh les papas les mamans les grands frères les grandes sœurs et euh [eu] / en jouant sur l'équipe c'est important (Thierry)

on a des [é] des repères et un cadre de référence par rapport à tout ce qui relève du travail en équipe travail en pluridisciplinarité qui me sert / ça peut pas être exhaustif (Dominique)

parce que on travaille nous on est quand même très attentif notre équipe à travailler en complémentarité et à diversifier justement les supports et les [é] les points les points d'appui proposés aux enfants (Nadine)

- un lieu de cohésion et d'organisation professionnelle :

un référent adulte qui le plus souvent est l'éducateur spécialisé de formation mais pas forcément / ce référent va mettre en place c'est avec l'équipe hein ? pas tout seul (Marina)

- un lieu de contrôle qui transcende l'individu et qui permet de réguler ses affects :

je ne suis pas un Maître je ne sais pas je fais appel à l'autre / et l'autre et ensemble on va travailler / on est une équipe donc euh sinon moi je je crains que l'éducateur s'il reste tout seul dans son coin / moi avec moi ça marche bien avec mon collègue on ne sait pas peut-être pas euh il faut faire attention à ça / parce que pour revenir encore aux affects chaque éducateur a son style propre / il faut reconnaître ça / moi il y a des enfants avec qui j'aime bien travailler d'autres moins mon collègue voilà / parce qu'on est tous différents / et c'est ça la richesse d'une équipe (Maryvonne)

- un lieu d'élaboration de projets, de créativité et de soutien :

en plus t'as une équipe parce que t'as besoin des retours de l'équipe des savoirs de chacun ça nous enrichit tous les jours (Catherine)

moi je crois beaucoup en l'équipe / et euh moi je pense que nous tout seul évidemment on a un certain âge un sexe une histoire un parcours / donc a des ficelles euh qui se tendent un peu chaque fois qu'on a une situation / mais quand on a une équipe / d'abord quand on est en co-intervention ben [en] parce que nous on pratique beaucoup ça / on a encore plus de ficelles / et quand on travaille en équipe si on sait euh [eu] si on sait travailler en équipe si on connaît euh un peu les richesses des autres euh [eu] les capacités les compétences des autres / ben on a encore plus de [e] ça fait une palette euh importante (Brigitte)

- un lieu de plaisir et d'échanges :

et un autre point c'est qu'on est relativement libre dans nos actions et [é] euh l'intérêt que je trouve à travailler aussi en équipe / moi je c'est quelque chose auquel je [e] j'adhère euh je crois que j'aurais du mal à faire autrement (Alban)

- un lieu de construction d'un langage commun :

ben je sais pas euh [eu] autour du mot euh autour du mot dysfonctionnements [en] euh des [é] carences euh etcetera / mais on on a une commission ici qui travaille sur les écrits on est associé par le biais des personnes qu'on délègue / et on a une équipe qu'a de toutes façons qu'a toujours travaillé sur ses écrits notamment avec la tentative de /les familles de toutes façons

nous obligent à ça hein ? de travailler les rapports de toujours citer des exemples citer les personnes citer leurs dire leurs mots / ce qui nous oblige à illustrer illustrer illustrer / donc nos mots-parasites enfin nos mots on les utilise quand même mais on essaye quand même de (Brigitte)

Dans les témoignages de informateurs, seule Catherine émet l'idée que l'équipe peut devenir un lieu de conflits interpersonnels où les jeux de pouvoir, de valorisation et de légitimation institutionnelles peuvent avoir raison du tableau idyllique que les éducateurs en ont fait :

moi ce qui me [e] ce qui me gêne beaucoup dans ce métier c'est [é] c'est souvent l'ambiance de enfin les difficultés de l'équipe / ouais ce que je parce que je quand même on est tous là enfin a priori on est tous là dans [an] dans le même but d'aid-enfin d'aider des publics d'aider des jeunes de se battre avec eux pour obtenir quelque chose et euh souvent on dépense énormément d'énergie dans des [é] histoires entre nous / pour ainsi dire tout ce qu'on sait faire avec un jeune à la limite on est incapable de le faire avec son collègue et [é] ça ouais ça ruine un peu

L'éducatrice souligne là la contradiction qui peut avoir entre les valeurs du travail éducatif spécialisé, l'énergie qui est offerte aux jeunes pris en charge, la tolérance à l'égard des difficultés des usagers, et le travail d'équipe où la compétition et les conflits peuvent exister.

L'équipe se manifeste de manière significative dans le travail de réunion.

Les réunions empruntent diverses formes dans le discours des éducateurs. Ils peuvent parler de « réunion de synthèse » dont l'objet est de faire le tour d'une situation éducative à partir des observations des différents professionnels, la « réunion d'équipe » plus traditionnelle dont l'objet est l'échange d'informations et l'organisation du travail, « les réunions familles » dont l'objet est d'échanger sur la pratique des éducateurs avec les familles, « les réunions institutionnelles », les « réunions de jeunes » dont l'objet est de permettre les échanges au sein du groupe pris en charge. Ces dernières réunions s'inscrivent notamment dans l'obligation qui a été faite par la loi 2002-2 sur les institutions médico-sociales d'associer les usagers à l'organisation institutionnelle.

Le travail en réunion implique dans les discours des éducateurs des compétences en matière communicationnelle. Les protocoles de stage déclinent ainsi des savoir-faire nombreux qui ont trait à l'échange et à la prise de paroles pendant les temps de rencontre. Ces savoir-faire ont de remarquables qu'ils font état de compétences spécifiques à acquérir, quand bien des professions ou des entreprises utilisent les réunions et pensent les capacités de participation et de prise de parole comme non spécifiques, et comme allant de soi. Par exemple, les capacités suivantes *Aptitude à travailler avec les membres d'une équipe* : *Capacité à questionner, à échanger avec les membres de l'équipe, de manière formelle ou informelle* renvoient plus à des capacités générales de communication que de savoir-faire spécifiques, spécialisés, nécessitant une formalisation en aptitudes. Pourtant les protocoles de stage sont remplis de

capacités communicatives qui éclairent selon les professionnels le travail en équipe. On lit par exemple :

Capacité à travailler en équipe :

- *Savoir défendre mon point de vue*
- *Observer et restituer*
- *Savoir parler au nom de l'équipe*

Inscription dans le fonctionnement de l'équipe :

- *contribuer au bon fonctionnement de l'équipe (apporter des observations, participer à la réflexion, faire part de ses hypothèses, prise de parole, affirmation de sa propre position ...)*
- *être en mesure de prendre en considération la parole de chacun des membres de l'équipe*
- *s'inscrire dans un processus de participation et de prise de décision sur de bases démocratiques*

Participation à toutes les réunions de l'institution de façon à évaluer ses capacités à :

- *prendre la parole*
- *connaître chaque membre de l'équipe éducative dans sa fonction*
- *coordonner ses propres actions ou interventions*
- *réajuster son implication dans le suivi d'un projet d'enfant*

Être capable de découvrir le travail pluridisciplinaire de l'institution :

Capacité à :

- *s'adresser aux bons interlocuteurs*
- *communiquer*
- *être présent à toutes les réunions de l'institution*
- *s'exprimer lors des réunions de synthèse selon les enfants concernés*

Nous pourrions multiplier les exemples. Toujours est-il que le travail en équipe est décliné uniquement sur le mode verbal et langagier. Rien, ou très de capacités, renvoient au travail de terrain en lui-même où le travail d'équipe est mis à contribution dans la coordination des actions, les passages de relais d'un membre de l'équipe à l'autre etc. Ce primat du verbal sur le faire n'est pas sans faire référence aux travaux de M. LEMAY, figure de référence dans le secteur éducatif spécialisé, qui à plusieurs reprises dans ses travaux assimile le métier d'éducateur à un professionnel de la relation. Cela n'est pas nouveau puisque déjà en 1978 GENDREAU écrivait de l'éducateur qu'il est un « homme de la relation interhumaine ».²⁶⁷

Cela dit, la sur-référence à des capacités verbales et paraverbales dans le métier d'éducateur spécialisé n'est pas sans provoquer de l'indignation chez d'autres travailleurs sociaux de formation différente, qui reprochent de manière un peu caricaturale aux éducateurs qu'ils soient très doués en paroles mais peu efficaces

²⁶⁷ GENDREAU (G), *L'intervention psychoéducative, solution ou défi ?* Fleurus, Paris, 1978, page 47.

d'un point de vue pragmatique. Je pense à une collègue au CADA de RENNES, Chantale, qui, au vu des recrutements récents d'éducateurs dans la structure, s'inquiétait d'une dérive de l'institution vers une sorte de culture professionnelle qui privilégierait les discours à l'action. Les mots ou expressions qu'elle peut employer à l'égard des éducateurs spécialisés sont sévères comme « les éducateurs psychologisent tout », « ils font que causer », « ils ont un avis sur tout », « ils se sentent supérieurs », « ce sont des intellos » etc. Ce type de réactions contribue à l'émergence d'une identité professionnelle spécifique par opposition à d'autres métiers du social et nourrit ainsi des stéréotypes, des a priori qui, que les éducateurs spécialisés le veuillent ou pas, ont un effet certain sur leur construction identitaire.

➤ **L'émergence d'un langage professionnel commun :**

Pour DUBAR, le langage commun contribue à la construction d'une profession. Il permet entre autre le passage de l'occupation ou l'activité professionnelles à la professionnalisation. Ce processus s'élabore en quatre temps :

- La reconnaissance par l'université de l'activité
- L'intégration du champ professionnel à l'université
- La transformation des savoirs empiriques en savoirs scientifiques
- La constitution d'une formation spécialisée

Parce qu'il y a formation, il y a donc formalisation de discours repérés comme constitutifs de l'activité professionnelle et de l'identité professionnelle des éducateurs. DUBAR et TRIPIED parlent de la formation de « mondes sociaux » comme un ensemble de routines, d'habitudes, d'évidences propres au groupe professionnel, un ensemble de codes culturels, un espace commun d'activités, et un potentiel de créativité. Ils définissent les « univers de discours » dans le champ professionnel comme « une manière de parler et de penser, propre à un petit groupe interactif, et un ensemble de *faits palpables*, des sites, des objets, des technologies. »²⁶⁸

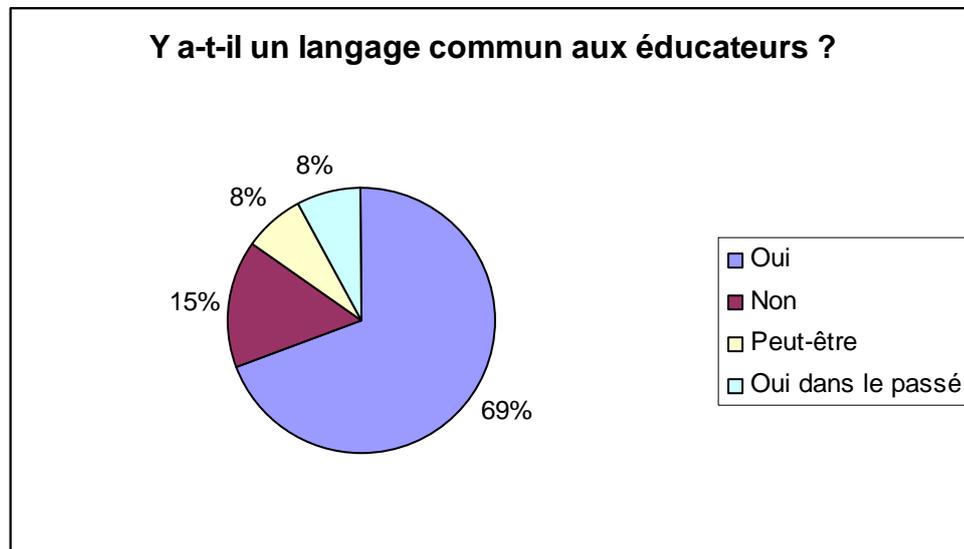
Il apparaît ainsi un lien manifeste entre les discours, l'activité et la technologie utilisée par le groupe professionnel. L. MESSAOUDI parle ainsi de technolecte. Elle le définit comme « un ensemble langagier liée à un domaine scientifique ou technique qui se caractérise par l'emploi de termes spécifiques, qu'ils soient normalisés ou non. Il s'adresse aux seuls initiés et ne pourrait être décrypté par les locuteurs étrangers au domaine, pour lesquels le message serait totalement ou partiellement opaque. »²⁶⁹ Elle précise qu'à contrario de l'argot qui vise une volonté cryptique de la part du locuteur, le technolecte rend compte d'un effort de « communication optimale, basée sur une transparence que n'entache aucune ombre ; et si le langage y paraît hermétique, c'est qu'il résulte paradoxalement du seul souci de clarté et de précision qui ne sont pas toujours garanties dans la langue commune. »²⁷⁰

²⁶⁸ DUBAR (C), TRIPIED (P), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, page 108.

²⁶⁹ MESSAOUDI (L), « Traduction et linguistique, le cas des technolectes » in *Traduction et interprétation des textes*, Université Mohammed V, Série : colloques et séminaires N° 47, Rabat, 1995, page 5.

²⁷⁰ MESSAOUDI (L), *Ibid*, page 6.

Toutefois, il importe avant toute chose de regarder dans le corpus si les informateurs partagent le sentiment d'un langage commun qui viendrait confirmer ou pas le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel commun :



La majorité des informateurs interrogés reconnaissent et ce de manière catégorique qu'il existerait un langage propre aux éducateurs spécialisés. L'une des réponses qui nie l'existence d'un tel langage est elle-même ambiguë :

euh [eu] / non enfin / je pense qu'il y en a un au départ quand on arrive mais en fait au fur et à mesure des interventions donc des co-rédactions euh les des lectures parce que quand on reprend un dossier etcetera / on finit par avoir un pot commun de [e] euh de langage que ce soit oral ou écrit

L'informatrice ne nie pas l'existence d'un langage spécifique à l'intervention sociale, elle dit simplement que ce langage n'est pas spécifique aux éducateurs spécialisés. Sa position n'est guère étonnante puisqu'elle intervient en AEMO qui mêle sur des postes similaires autant des assistantes sociales que des éducateurs spécialisés.

Toutefois, la conscience métalinguistique des informateurs à propos d'un langage qui leur serait commun s'accompagne quasiment à chaque entretien d'ironie ou de mépris. Alors que chez les médecins ou les juristes par exemple le langage spécifique est source de distinction, de reconnaissance et de valorisation, chez les éducateurs interrogés le langage est vécu de manière négative et dévalorisante pour la profession. Ainsi, j'ai observé quelques réactions négatives :

ouais on a des gros mots / ouais / ben un / pfff/ ouais / faire que l'a être acteur de son projet euh enfin je sais pas y'en a des tas hein / on s'en rend même pas compte parce qu'on est imprégné en fait de ce langage là / mais oui y'a des formules toute faites qui n'ont pas vraiment de sens / c'est difficile de les citer comme ça : ça me revient pas comme ça mais (Valérie)

c'est du verbiage / ben ouais j'crois qu'euh enfin après c'est vrai qu'euh je sais pas tu vas chez les informaticiens ils ont aussi un langage euh mais bon qui renvoie peut-être plus à de la technique ouais (Valérie)

ben « crise » enfin bon je prends comme mot « crise » mais je peux dire euh par exemple je sais pas un terme euh « il est en souffrance » / euh il euh / je sais pas des fois y'en a même qui disent : tiens celui-là il est psychotique ou il est névrosé alors qu'on en sait strictement rien on est pas psy (Marina)

c'est piqué un peu à la socio un peu à la psycho / ouais c'est pas / mais c'est pas enfin c'est juste une profession qu'est encore jeune malgré tout et euh [eu] / euh [eu] le langage propre commence à venir quoi / quand on parle d'actions collectives là on rentre vraiment dans un langage d'éducs quoi / c'est plus euh [eu] / c'est plus du langage emprunté quoi / hein ? (Thierry)

c'est quand je suis surtout c'est là c'est à ce moment-là que je me rends compte / c'est exactement j'ai le même jargon / mais quand je suis dans un établissement avec euh des familles et que j'entends l'éducateur qui parle aux parents / le discours je me dis : oh la la ils vont rien comprendre quoi / mais à la fois euh je me dis : j'ai le même discours par ailleurs mais là bon (Claude)

euh [eu] euh [eu] on a « faire avec » / par exemple hein ? tiens y'a un mot aussi / alors que c'est marrant parce que euh avec une [e] une collègue qu'est en formation on en a parlé l'autre jour et elle l'a cherché dans le dictionnaire et en fit c'est un mot qu'on utilise tous les jours et qui n'existe plus / qui n'existe pas plus mais il n'existe pas / je cherche je sais plus ce que c'est (Catherine)

ouais y'a un jargon / oh ben oui [i] y'a un jargon y'a un jargon forcément aussi dépend des institutions / y'a deux types de jargons / y'a le jargon le général où on se comprend tous et celui de l'institution ouais tous les termes de « références » « coréférence » euh [eu] « groupe horizontal » « vertical » euh « rendr' » le « rendre-compte » euh [eu] (rires) « répondants » dans certaines institutions à la place du référent euh [eu eu] / « travailler l'agir » euh [eu] enfin je cherche des mots comme ça (Alban)

ouais y'a des choses pas terribles / bon euh (rires) / ben je sais pas euh [eu] autour du mot euh autour du mot dysfonctionnements [en] euh des [é] carences euh etcetera / mais on on a une commission ici qui travaille sur les écrits on est associé par le biais des personnes qu'on délègue / et on a une équipe qu'a de toutes façons qu'a toujours travaillé sur ses écrits notamment avec la tentative de /les familles de toutes façons nous obligent à ça hein ? de travailler les rapports de toujours citer des exemples citer les personnes citer leurs dire leurs mots / ce qui nous oblige à illustrer illustrer illustrer / donc nos mots-parasites enfin nos mots on les utilise quand même mais on essaye quand même de (rires) (Brigitte)

euh [eu] je pense que / euh enfin ça fait 25 ans que je suis dans le métier / et euh je pense qu'on a eu notre euh dans notre métier une fascination euh y'a une vingtaine d'années pour / pour les intellectuels une grande fascination alors euh qui ? euh des sociologues qui ? euh des psychos etcetera / et euh on a eu un petit peu cette espèce de terrorisme intellectuel entre

guillemets qui je dirais / que je pense qui venait je pense euh parasiter le discours éducatif le noyer dans une espèce de psychologisation à outrance euh une intellectualisation à outrance euh / et ce qui fait que [e] euh l'éducateur fonctionnait énormément avec des phrases énormément avec des mots en té en tion / (rires) / et sans qu'on sache forcément ce qu'il y avait dedans / alors bon je sais pas si c'est le fait de [e] de l'âge ou si c'est le fait de l'évolution de la population enfin de du métier je trouve qu'il y a moins de [e] entre guillemets de grands courants de de de discours euh plaqués / euh [eu] et peut-être je pense que l'éducateur revient avec plus de / c'est une impression hein ? plus d'humilités plus à une notion d'artisan / enfin [in] enfin euh s'il y a bon voilà [a a] y'a pas y'a plus de discours clés en main en fait euh on se rend bien compte bon euh / on peut le prendre dans d'autres domaines mais euh / quand on regarde comment on parle d'éducation de l'enfant par exemple euh [eu] un enfant ça se retourne tous les deux ans / cette image est parlante / c'est que [e] bon euh je veux dire il y a bon on a eu le grand courant institutionnel bon moi je m'en suis très bercé très nourri par euh par Jantis Harry Cooper par euh des courants de type institutionnels par Maud Mannoni par euh / euh euh [eu eu] ce que [e e] les expériences qui ont qui qui / enfin je crois nos métiers nous obligent à inventer ça c'est clair / et peut-être de moins en moins s'inspirer de on s'inspire peut-être de moins en moins euh de grands intellectuels / parce que peut-être aussi depuis un moment y'a plus grand-chose et ils fournissent plus grand-chose non plus / pour euh pour se concentrer peut-être plus sur le sur de la tâche quoi / parce que en fait chaque institution elle peu être porteuse de ce qu'on de ses propres projets quoi / c'est toujours une pièce unique en fait une institution / alors euh je pense qu'il y aussi moins le mythe de l'institution idéale / donc euh et quand je dis artisan il y a aussi bricolage quoi / j'ai l'impression qu'en CHRS avec le nombre de tâches à accomplir on est un peu les Mac Gyver du travail social / donc ce qui fait on est avec des bouts de ficelle des bouts de machins hein ? qu'on essaye de raccorder pour que ça tienne quoi (Dominique)

On peut observer dans ces exemples des qualificatifs sévères quant à la description que les informateurs font de leur langage éducatif. Certains parlent de « gros mots », de « choses pas terribles », « jargon » au sens péjoratif du terme ou de « mots parasite ». D'autres réagissent au cours de l'entretien par le rire ou le mépris dans la voix. Dominique est beaucoup plus violent dans ses propos : il accuse ce langage de « parasitage », de « terrorisme intellectuel » ou de « psychologisation à outrance ».

Ce langage spécifique est vécu chez les informateurs comme constituant en propre leur identité socio-discursive, et il est en même temps nié. Les éducateurs lui reprochent notamment qu'il soit peu signifiant de leur pratique professionnelle, qu'il soit plus ampoulé qu'il ne réfère réellement à des objets professionnels concrets et qu'il soit peu représentatif de leur conception du métier. Ils vivent ce langage comme une raison de dévalorisation de leur profession par les personnes qui ne partagent pas le même métier. Des informateurs accusent même les éducateurs d'inventer des mots, d'exagérer le discours par des tournures emphatiques. D'autres font l'hypothèse que ce langage ne permet pas l'échange avec d'autres professionnels ou les usagers, au contraire il produirait de l'isolement chez les éducateurs spécialisés. Enfin des informateurs reprochent à ce langage de s'être construit sur des discours d'emprunts (psychologie, sociologie) sans que l'éducateur ne soit parvenu à se les approprier réellement. MC HELARI explique entre autre ce phénomène par le fait que le métier d'éducateur soit constitué sur un « savoir marqué par son caractère

composite qui associe largement des savoirs théoriques appartenant à des disciplines différentes (la psychologie, la sociologie, l'économie, le droit, la psycho-sociale, la psychopédagogie), mais aussi les savoirs pratiques mis en exercice dans des champs certes variés et des savoirs méthodologiques transversaux à de nombreuses activités professionnelle. »²⁷¹ DARTIGUENAVE et GARNIER font un constat sévère de la langue des travailleurs sociaux : « Si les travailleurs sociaux usent bien d'une *langue* spécifique qui se distingue, par exemple, de celle des informaticiens ou des médecins, elle ne saurait désigner, stricto sensu, une manière de parler chez les travailleurs sociaux. [...] On peut repérer des similarités dans l'usage de termes qui n'ont de sens commun que de faire consensus, c'est-à-dire de n'être, précisément, pas interrogés au regard de la singularité de leur usage. »²⁷² Bref, ils nous disent que le langage des travailleurs sociaux, et donc des éducateurs spécialisés, a plus une fonction de consensualité, de rassemblement en groupe professionnel, d'inter-reconnaissance, qu'une fonction de référencialité, ce que confirment d'ailleurs les informateurs. Ils ne disent pas autant de choses précises et techniques, qu'ils ne marquent de par les discours leur appartenance à un groupe professionnel commun et leur identification à une certaine culture professionnelle. Comme l'explique P. BLANCHET, « le fait d'employer une certaine variété linguistique construit un lien identitaire pour un groupe, et toute variété linguistique est un indicateur de constitution d'un groupe ou d'un sous-groupe différent. Chaque groupe a sa langue. Chaque langue, c'est-à-dire chaque variété linguistique, est la marque d'une identité spécifique (jusqu'à l'idiolecte c'est-à-dire l'identité individuelle). »²⁷³ A propos du langage commun à un groupe de travail, DUBAR précise que « l'accès à un langage technique constitue en effet l'acquis essentiel de ces pratiques de formation permettant de *comprendre les gens avec qui on travaille* et de partager un ensemble de valeurs avec eux ». ²⁷⁴

Cependant, ce langage devient parfois un objet de honte et de culpabilité des éducateurs, plus qu'un objet de prestige ou de distinction sociale. Cette honte est très manifeste dans la réaction des informateurs : en effet, s'ils ont répondu de manière directe et non hésitante qu'il existait un langage propre aux éducateurs, ils ont été tous très évasifs et très dubitatifs lorsque je leur ai demandé de citer des exemples de mots constitutifs de ce langage. S'ils ont eu du mal à répondre, ils n'ont en aucun cas fait référence à leur propre pratique discursive mais toujours à celle de leurs collègues ou d'éducateurs dans des institutions extérieures à la leur. S'ils savent ce langage comme constitutif de leur identité professionnelle, ils ne l'assument pas en propre et l'attribuent à d'autres éducateurs qu'eux, s'autorisant ainsi d'avoir à leur égard une position ironique et critique. On voit là les prémisses d'une identité

²⁷¹ HELARI (MC), *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, L'Harmattan, Paris, 2000, page 54.

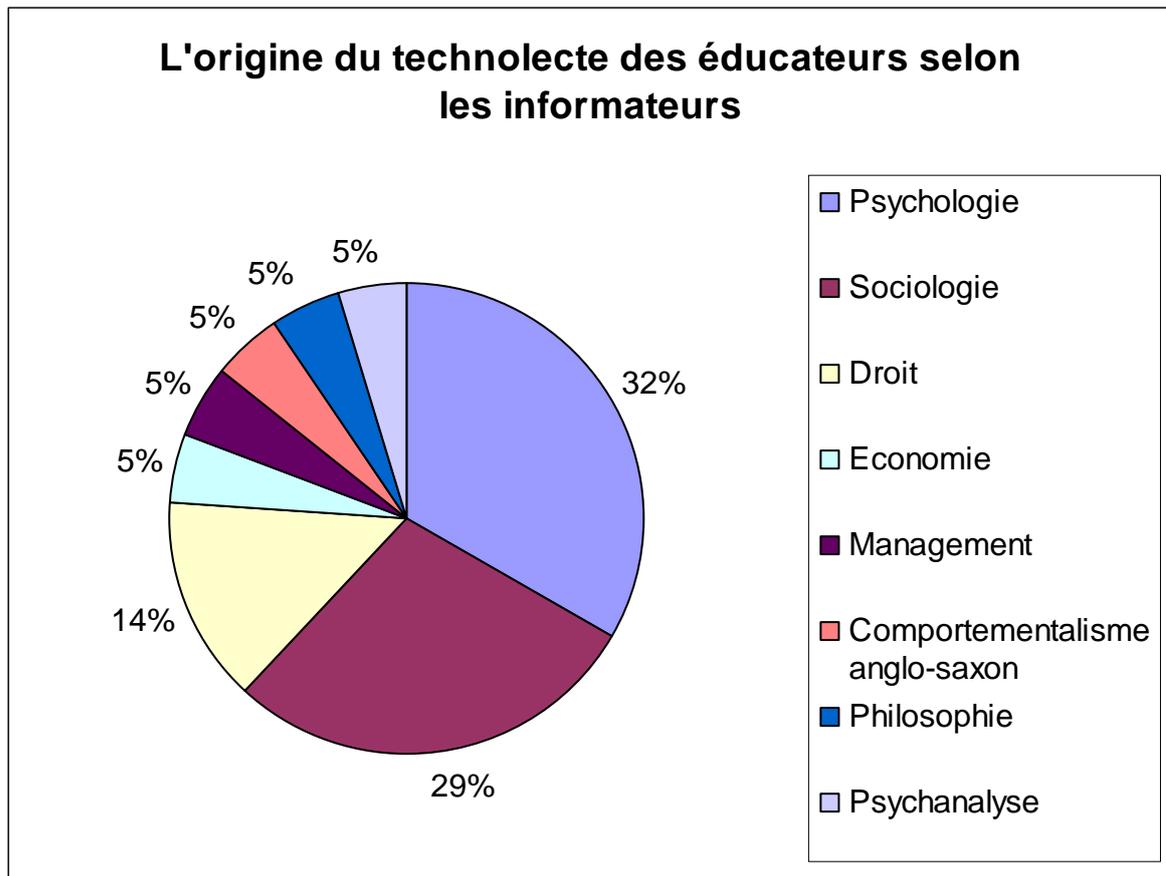
²⁷² DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social Construire un savoir de référence*, érès, Ramonville Saint-Agne, 2003, page 34.

²⁷³ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000, page 116.

²⁷⁴ DUBAR (C), *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991, page 233.

professionnelle qui se construit dans la négation et le mépris d'une variété de langue pourtant constitutive de cette identité.

J'ai demandé aux personnes interrogées si elles étaient en mesure d'identifier les champs disciplinaires à partir desquels les éducateurs spécialisés ont construit leur langage. Il en ressort le schéma suivant :



La référence à la psychologie comme constitutive du langage des éducateurs spécialisés est quasi unanime chez les informateurs.

Néanmoins cette référence est vécue de façon négative la plupart du temps :

- « La psycho a **énormément envahi** l'éducation spécialisée »
- « c'est **piqué un peu à la socio un peu à la psycho** »
- « beaucoup par la psycho / parce que euh [eu] c'est vrai euh on a un peu de psycho un peu de socio un peu de tout et [é] **qu'on maîtrise pas bien** »
- « je pense qu'il y en a aussi qui viennent de la socio et [é] sans doute qui viennent de pleins d'autres milieux / parce que je crois qu'on a pas un [un] l'éducation spécialisée **on a pas un domaine à nous** »
- « euh moi je dirais que ça serait un langage qui serait construit à la fois sur le psycho mais aussi sur le socio / y'a un petit peu d'économique aussi dedans mais c'est beaucoup psycho et socio à mon avis qui construisent le le langage »

de l'éducateur spécialisé / après y'a des éducateurs qui sont plus psycho y'en a d'autres qu sont plus socio que psycho »

- « ben moi j'aurais tendance à dire par rapport à [a] ce travers que j'avais et que j'ai peut-être encore mais que j'essaye de corriger aux collègues que je rencontre euh qui nous / collègues éduc hein que je côtoie / qui nous vient soit de la [a] psycho ou du droit / j'ai à vrai dire je connais pas trop d'éduc qui ont fait socio avant mais à mon avis le travers vient de la psycho psychanalyse »

Ce qui semble poser problème aux éducateurs n'est pas tant le fait que les éducateurs aient emprunté leur langage au champ psychologique, que le fait qu'ils ne le maîtrisent pas toujours et qu'ils ne soient pas en mesure d'identifier un champ théorique et technologique qui leur soit propre. De plus, au vu des discours des éducateurs, il apparaît le risque d'une construction identitaire qui se fasse sur le modèle du dogme et qui, à partir où le professionnel aura choisi de se modéliser à partir d'une discipline particulière, exclut la référence à d'autres champs disciplinaires. C'est ce qui fait dire à Philippe qu'il y a « des éducateurs qui sont plus psycho y'en a d'autres qu sont plus socio que psycho » ou à Claude « c'est vrai euh on a un peu de psycho un peu de socio un peu de tout et [é] qu'on maîtrise pas bien / donc c'est c'est pas facile de trouver sa sa pla- son positionnement ». Cette dernière nous dit que la référence à tel ou tel champ disciplinaire a certes un effet constructif sur l'identité professionnelle des éducateurs, mais en même temps l'éclatement disciplinaire empêche les éducateurs de se constituer en un champ professionnel distinct, spécialisé et stable.

Il appartient maintenant de regarder comment les éducateurs se sont construits en propre entre ces références collectives et ce qui relève de leur parcours de vie, ce que DUBAR nomme « la biographie professionnelle » à l'œuvre dans toute construction d'une identité de métier. Le récit de vie, ou plutôt le récit des motivations au choix du métier d'éducateur constitue un bon moyen de comprendre les enjeux de la construction identitaire de l'éducateur spécialisé entre l'individuel et le collectif.

3) Le récit des motivations comme lieu de synthèse entre l'identité personnelle et l'identité collective :

➤ Le récit de vie : définition et enjeux théoriques

Le récit de vie tient une place importante dans l'approche ethnolinguistique : en effet, la perspective ethnologique est un « type de recherche empirique fondé sur l'enquête de terrain qui s'inspire de la tradition ethnographique, mais qui construit ses objets par rapport à des problématiques sociologiques. »²⁷⁵ L'ethnologie rend compte d'un habile compromis entre l'étude de macrocosmes sociaux (catégories de situation, trajectoires sociales) et d'un principe de différenciation où les microcosmes éclairent et fondent le macrocosme. Ainsi, cette approche nécessite la prise en compte de la variété des positions, de la même façon que tout sociolinguiste construit ses

²⁷⁵ BERTAUX (D), *Les récits de vie*, Nathan Université, Paris, 1997, page 11.

objets à partir de la certitude qu'une langue n'existe pas comme un objet autonome mais qu'elle est la manifestation d'une multitude de productions langagières. D. BERTAUX ajoute que « il faut chercher à discerner ce qui, en fonction parcours bien spécifiques et de totalisations subjectives spécifiques, a rendu les individus porteurs de conduite différents, d'où le recours aux récits de vie [et que] dans la perspective ethnosociologique, ce qui importe c'est d'avoir couvert au mieux des possibilités du chercheur, la variété des témoignages possibles. L'enjeu n'est pas seulement descriptif : il concerne également la validité du modèle. »²⁷⁶

Le récit de vie apparaît comme une méthode particulière en sciences sociales où le chercheur positionne la personne interrogée comme sujet capable de biographies, d'expériences singulières au monde. Cette « recherche multicentrée qui se situe à plusieurs niveaux d'analyse et d'interprétation et dont la réalisation se fera en un certain nombre d'approches complémentaires les unes des autres »²⁷⁷ rend compte d'une démarche ethnobiographique. Le chercheur accueille des récits narratifs élaborés, dont le contexte d'énonciation est tout aussi important à identifier que le contenu même du discours. Cette matière première du chercheur s'intéresse à ce que nomme FERRAROTTI « les histoires venant du bas » c'est-à-dire « les histoires de la quotidienneté, relevé et interprétation des pratiques de vie et de tradition, non pas vécues comme pur folklore populaire mais repensées de manière critique comme visions psychologiquement rassurantes et en même temps comme constellations de valeurs cognitives liées et vérifiées par l'expérience de vie de chaque jour. »²⁷⁸ Cette méthodologie fait la synthèse et allie des perceptions du monde comme objets autonomes, des expériences vécues uniques, et un cadre structural plus large qui contient l'expérience narrative du sujet interrogé. Le récit de pratiques humaines combine les prédéterminismes, les cadres sociaux qui pèsent sur le sujet, et son aptitude à la similitude-différenciation qui le fait reconnaître comme sujet unique, distinct et à la fois référencié à des modèles de conduite, des modèles d'appartenance sociale ou des groupes d'identification. Ainsi, le sociolinguiste a tout à apprendre des pratiques langagières au moment de sa récitation (récitation au sens du moment narratif où le sujet (re)construit son histoire personnelle) comme un rapport au monde homogène et différentiel en même temps. A ce propos, D. BERTAUX nomme trois fonctions du récit de vie : une fonction expressive, une fonction exploratrice où « le chercheur a tout à apprendre et aussi – c'est le plus difficile – à désapprendre : il lui faut remettre en question les présupposés qu'il porte en lui »²⁷⁹, et une fonction analytique.

Un récit, si l'on en croit GREIMAS, est la représentation d'un évènement »²⁸⁰. En d'autres termes, un récit se constitue dès lors qu'il y a transformation d'un évènement initial en un évènement final :

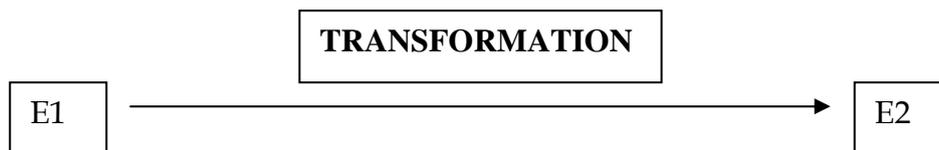
²⁷⁶ BERTAUX (D), *Les récits de vie*, Nathan Université, Paris, 1997, page 25.

²⁷⁷ POIRIER (J), CLAPIED-VALLADON (S), RAYBAUD (P), *Les récits de vie*, PUF, Paris, 1993, page 62.

²⁷⁸ FERRAROTTI (F), *Histoire et histoires de vie, La méthode biographique dans les sciences sociales*, traduit par M. MODAK, Méridien Klincksieck, Paris, 1983.

²⁷⁹ BERTAUX (D), *Les récits de vie*, Nathan Université, Paris, 1997, page 47.

²⁸⁰ Cité par EVERAERT-DESMEDT (N), *La sémiotique narrative*, Debook, Bruxelles, 2000, page 20.



Ce squelette minimal semble constituer la structure générale d'un récit. Une autre façon de dire serait la suivante : il y a récit dès lors qu'un narrateur met en intrigue la transformation d'une situation initiale E1 en une situation finale E2. Plus précisément « les histoires de vie recouvrent en fait un ensemble de pratiques s'attachant à la recherche et à la construction de sens à partir de faits temporels personnels et/ou collectifs ». ²⁸¹

Le récit la construction professionnelle de chaque éducateur sondé peut se comprendre par le schéma suivant :



Le parcours biographique des éducateurs constitue la transformation entre le moment où ils étaient en recherche de travail ou d'orientation professionnelle, et l'éducateur spécialisé qu'ils sont devenus au sens identitaire du terme. Il s'agit d'une méthode biographique rendue possible par la production d'un texte oral, « qui n'est pas conçu pour l'écrit et qui marque et est marqué par la présence de la vive voix, l'émission spontanée *hic* et *hunc* et la simultanéité dans l'écoute. » ²⁸² En quelque sorte, il s'agit avant tout d'un entretien au sens d'une « interaction complémentaire finalisée » ²⁸³ où ce n'est pas tant le contenu narratif qui détermine la nature du texte que la rencontre dialogique entre un chercheur et un éducateur. Ce récit se définit donc comme « une interaction sociale entre une personne qui raconte, le narrateur de récit mettant en scène, une mémoire et un interlocuteur, la narrataire, situé dans une attention institutionnelle très spécifique et placé dans une situation d'écoute. » ²⁸⁴ Ne serait-ce parce que le récit oral met en scène un narrateur et un interlocuteur, il est « éminemment le lieu d'un entrecroisement et d'une confrontation de cultures en tant que paroles d'un sujet qui se ressaisit au travers de la multiplicité de ses appartenances et des voix qu'il fait entendre, faisant référence à cette *polyphonie des voix* communautaires, familiales ... » ²⁸⁵

²⁸¹ NIEWIADOMSKI (C), DE VILLIERS (G), « Prolegomènes » in *Souci et soin de soi Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Editions L'Harmattan, Paris, 2002, page 11.

²⁸² FENOGLIO (I), « Oral, parole, discours, récit » in *Le récit oral*, Praxiling, Montpellier, 1994, page 59.

²⁸³ LE GRAND (JL), « Définir l'Histoire de vie » in *récit de vie et histoires sociales* sous la direction de V. DE GAULEJAC, Editions Eska, paris, 2000, page 38.

²⁸⁴ FENOGLIO (I), « Oral, parole, discours, récit » in *Le récit oral*, Praxiling, Montpellier, 1994, page 67.

²⁸⁵ LERAY (C), « Le creuset interculturel de l'histoire de vie » in *Ecarts d'identité* N° 92, Mars 2000.

C'est dans toute cette complexité épistémologique que informateurs ont révélé quelque chose de leur identité professionnelle à travers ce que je nomme le récit de la construction professionnelle. Les informateurs sont en effet invités à exprimer en fin d'entretien ce qui a motivé leur choix de ce métier. Je faisais en effet l'hypothèse au cours de chaque entretien que ce métier ne se choisit pas par hasard et que les raisons personnelles qui fondent ce choix ont des conséquences sur la construction identitaire des éducateurs spécialisés.

➤ **La construction identitaire des éducateurs à travers leurs récits**

J'ai systématiquement posé deux questions pour comprendre le cheminement biographique de chaque éducateur à savoir les raisons qui ont motivé leur choix de leur métier et les effets que la formation a eu sur eux dans leur parcours professionnel. Les réponses que j'ai obtenues empruntaient plus une forme narrative qu'une forme descriptive ou conceptuelle repérée tout au long de l'entretien.

Avant tout j'ai sélectionné dans les entretiens les passages suivants que je qualifie de « récits de la construction professionnelle » au sens énoncé plus haut :

- **Les récits de la construction professionnelle des informateurs :**

1) **Valérie :**

Moi : qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce boulot là ? et euh est-ce qu'aujourd'hui t'as des regrets ou au contraire tu t'y retrouves ou euh

V : j'pense que j'ai choisi ce boulot là parce que euh j'avais envie de combler euh des [é] des déficits de ma petite enfance je pense / euh c'est aussi une histoire de rencontre parce que je / quand j'étais ado je me suis occupée d'un petit garçon handicapé et donc c'est sa maman qui m'a fait connaître le milieu ben de l'hôpital psychiatrique dans un premier temps et de l'éducation spécialisée dans un deuxième temps / j'imaginai euh pouvoir aider les autres être utile euh / que ce soit valorisant tout le temps / ou qu'euh j'allais faire du bien que j'allais changer un peu enfin que j'allais avoir un effet euh sur euh la vie de certaines personnes or euh je m'aperçois qu'euh ben [en] / faut être modeste (rires) et j'étais sûrement plus ambitieuse que je ne le suis maintenant et que euh / ben on nous renvoie souvent des choses très difficiles qui vont à l'encontre de nos espoirs du début et euh et que ben c'est terriblement frustrant de se rendre compte que ben c'qu'on fait c'est vraiment un petite goutte et si c'est une goutte c'est déjà pas mal

Moi : et qu'est-ce que ? qu'est-ce que t'a laissé ta formation ? est-ce que ?

V : oahh / pfff/ pffff/

Moi : pas grand-chose ?

V : moi je dirais pas grand-chose non

Moi : tu te sers pas de ?

V : une formation minimum si mais euh je crois que je suis devenue éducatrice en travaillant plus que en [en] étant à l'école quoi / bon après y'a des acquis sûrement y'a des théories y'a de la théorie et bon y'a les stages pratiques / donc euh je pense que j'ai été imprégnée euh comme la fac de psycho / je pense que je suis imprégnée de certaines notions euh / que je vois même plus trop maintenant non mais c'est vrai qu'euh / autant à l'IME y'avait peut-être des outils que j'avais appris à l'école qui pouvaient me servir certaines références théoriques / mais l'IR alors en plus j'ai changé bon de puisque entre l'internat et ce que je fais maintenant y'a une différence importante / mais euh j'ai l'impression de m'être formée sur le tas plus que à l'école quoi

2) Marina :

est-ce que t'as du plaisir à faire ce métier-là ?

M : non pas du tout / je vais arrêter je pense pour devenir agricultrice / bien sur que si j'ai du plaisir à faire ce métier-là ?

Moi : et pourquoi ?

M : euh [eu] / bon parce que mes collègues elles sont sympas / (rires) / euh [eu] / parce que parce que je m'y retrouve / parce que euh parce que ça me permet de m'épanouir moi et professionnellement et personnellement / et euh [eu] / parce que lorsque je fais un accueil d'urgence y'a jamais de temps morts / y'a toujours des situations de crises où il faut s'adapter / des enfants qui ont entre 6 et 18 ans avec toutes sortes de problématiques / donc euh ça bouge ça peut être violent ça peut être euh / c'est bien quoi / y'a pas de routine pas de monotonie

Moi : ouais / et les difficultés de ce boulot ?

M : la violence et la différence de situations / enfin les difficultés sont aussi les avantages enfin [in] y'a faut aussi se retrouver dans les deux / et puis ben le fait de travailler pour une administration / faut trois jours pour trois crayons quoi et trois formulaires en six exemplaires

Moi : ouais / et sinon qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier là ? et est-ce que entre tes choix de départ et aujourd'hui y'a euh ?

M : ben quand j'étais petite avec la poupée super éduc / mais euh / non mais pfff / qu'est-ce que j'avais dit ? j'avais dit euh / pourquoi ce métier ? ben ce métier parce qu'on a besoin je pense que les éduc's ont besoin de se sentir utiles et euh [eu] de pas être sur terre pour rien quoi / et puis ça permet de relativiser tes propres problèmes / ouais et puis c'est une question d'ego tout simplement / c'est bien de savoir utile non ?

Moi : bon et pour finir la formation ? qu'est-ce que tu en gardes ? est-ce que tu en gardes quelque chose ?

M : en théorie rien du tout / (rires) / non mais euh / ouais c'est ce que je disais on [on] / quand t'as bien assimilé le truc / quand t'écris une lettre tu te poses pas la question de [e] : comment ça se fait que j'écris le mot comme ça ? / tu le fais parce que tu sais que ça se fait comme ça / ben éduc là euh je [e] je me dis pas / c'est Rogers qui m'dit faut reformuler de cette façon-là : euh je le fais je me pose pas [a] 36000 questions théoriques / après peut-être que de temps en temps ça serait bon de revenir là-dessus mais là c'est ce qu'on pourrait appeler les analyses de pratique / euh on en fait pas assez dans notre équipe parce que y'a pas de supervision / donc ça manque un peu mais euh c'est vrai le danger c'est d'être pris dans le quotidien et de pas réfléchir pourquoi tu fais les choses / mais euh [eu] / mais en général ouais on assimilé la formation donc on fait avec quoi

3) Thierry :

Moi : qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier ?

T : alors pour moi le choix il est assez euh [eu] il est un petit peu curieux euh [eu] / les antécédents font que j'étais cadre dans un boîte commerciale / donc j'étais enfin un poste à responsabilités dans les métiers de l'industrie / et euh [eu] j'ai été licencié / donc euh étant cadre j'ai fait un bilan professionnel cadre euh qu'a dégagé plusieurs euh [eu] plusieurs pistes euh [eu] dont celle d'assistant de service social / et celle d'éduc / euh [eu eu] / après j'ai raisonné je dirais en [en] en opportunité d'emploi / donc ce qui donnait le plus d'opportunités d'emploi c'était assistant de service social ben j'ai pas eu le [e] la sélection / et euh [eu] par un concours de circonstances enfin bon c'est choses un peu compliquées / pour pouvoir bénéficier de l'AFR il fallait que je [e] il fallait pas que je reprenne mon ancien travail / donc j'avais du travail mais fallait pas que je reprenne c'était compliqué comme tout / et euh [eu] pour occuper ce temps-là je me suis retrouvé dans une [e] à faire un stage dans une structure qui m'a embauché comme euh / et j'ai fait la formation en cours d'emploi

Moi : d'accord

T : c'était un petit peu c'est pas c'est pas le parcours euh général je dirais de [e] des gens de la profession

Moi : d'accord / et ta formation qu'est-ce que tu en gardes ? est-ce que tu en gardes quelque chose ? est-ce que c'est ?

T : ben j'en garde plein de choses / c'est euh [eu] / plein de choses intéressantes la rencontre d'un tas de gens très intéressants euh [eu] / maintenant euh [eu] au niveau de l'école à Rennes euh [eu] des [é] des faiblesses je dirais dans euh [eu] les domaines de la psycho euh [eu] / qu'est-ce qu'on ? enfin qu'ont pas été / heu [eu] comment dire ça ? c'est vrai que les psychos ont pris pendant longtemps une place trop importante dans les institutions et qu'euh effectivement un psychologue il a sa place dans une pas toute la place / euh [eu] ceci dit il faut pas nier non plus euh [eu] la nécessité d'une connaissance en psycho pour pouvoir faire ce boulot-là / et donc il serait intéressant de trouver un [un] un juste milieu / parce que y'a encore certaines écoles qui font du tout psycho et finalement ça donne pas [a] non plus du très bon résultat / donc euh [eu] c'est encore quelque chose qui reste à travailler mais je pense qu'il y a aussi / bon la mise en place d'outils d'euh une façon de réfléchir euh en utilisant ben des

[é] des grilles d'analyse qui [i i] / qui justement permettent d'être plus rationnel et objectif que euh [eu] que la psycho à deux balles quoi

4) Marie-Michèle :

Moi : qu'est ce qui t'a amené à choisir ce métier ? tu te souviens hein ?

MM : c'est le hasard

Moi : ça fait longtemps que tu fais ce métier-là ?

MM : voilà c'est le hasard parce que normalement / voilà je voulais faire hôtesse de l'air

Moi : ouais

MM : hum et mon père comme je suis issue d'une famille catho mon père trouvait ça euh [eu] / hum pas trop pas très bien pas de bonne moralité sinon j'aurais des hommes à chaque escale / ah ouais c'est comme ça qu'il m'a dit (rires) / et euh [eu] après bon après mon bac j'ai fait euh une première année en gestion d'entreprise / mais je l'ai fait comme ça parce que en fait euh [eu] c'était pas mon truc puis euh [eu] un jour y'a une conseillère d'orientation qui disait : mais effectivement dans les pays euh africain c'est curieux euh même si la famille africaine est très sociable tout ça mais il faut des travailleurs sociaux / parce que y'a beaucoup des enfants qui traînent qui souffrent bon etcetera et euh [eu] / mais jamais on privilégie dans ces pays-là le social / on met beaucoup plus en avant l'économie et du coup euh je me suis dit : bon, puisque mon père m'a toujours dit / je voulais enfin puisque mon père il voulait que je sois professeur enfin parce que mon père il est instit de formation / donc euh tout tout ou sage-femme / tout ce qui est qui reste dans le rapport humain en fait / et mon oncle voulait que je sois inspectrice des impôts machin tout ça / chacun me donnait son truc / et je me dis : bon puisque euh [eu] je déteste qu'on décide pour moi j'ai pris la décision de venir en France d'être éducatrice spécialisée / voilà / et j'ai fini par aimer ce que je fais tout en me posant la question pourquoi je fais ce travail (rires)

Moi : de ta formation t'en gardes beaucoup de choses ? ou euh ça te sert pas [a]

MM : ma formation a été pour moi un lieu de distanciation par rapport à mon travail / en fait euh [eu] au CJM on a privilégié les [é] parce que j'ai commencé par moniteur éducateur dans la mesure où euh [eu] le CREA m'avait dit puisque euh en dépit de mon niveau universitaire le CREA m'a dit : puisque dans ton pays t'as jamais eu d'expériences professionnelles c'est bien pour nous qu'on te fasse commencer par monitrice, t'auras une base pour accéder / et je suis arrivée au CJM où c'est une association où euh ils font pas la différence entre les moniteurs et les éducateurs les éducus spé / sauf au niveau de la paye / voilà / donc j'avais déjà des acquis qu'il fallait valider au niveau du diplôme et c'est vrai que ma formation était très intéressante dans la mesure où ça m'a permis de prendre beaucoup de distance et puis de voir les choses d'une manière très objective / parce que un moment je faisais plus ou moins mon travail donc euh je tombais un peu dans la routine / ma formation m'a permis de me ressourcer euh [eu] d'avoir d'autres projets parce que je me dis : je peux me faire autre chose / j'ai trop donné en fait

5) Maryvonne :

Moi : toi de ta formation tu en gardes quelque chose ?

M : ben moi j'ai fait ma formation euh [eu] un peu à part parce que j'ai commencé à l'âge de 20 ans à travailler et euh eu) sans formation / comme stagiaire / stagiaire avec des caractéristiques délinquantes dans une institution de religieuses / pfff / et je crois que c'était déjà une école / voilà / j'ai fait quatre ans comme ça un stage euh [eu] statut de stagiaire qui pouvait être renouvelé euh / bon et / et euh [eu] / et donc c'était déjà une école / ensuite j'ai passé la sélection de monitrice éducatrice que j'ai eue à Rennes et je savais pas encore si j'étais prête à faire ce travail-là j'avais besoin encore d'expériences / j'ai travaillé avec des toxicomanes après à l'Envol / euh [eu] deuxième école entre guillemets les toxicomanes qui m'ont [on] / ça m'a beaucoup appris bon je n'ai fait que deux ans mais ah ça a été euh ça a été très très dense et [é] / ensuite ben j'ai fait ma formation parce que la formation elle était ben c'était plus valable donc je l'ai faite / euh [eu] avec intérêt monitrice éducatrice avec intérêt justement de mettre ça en mots et écrire peut-être mon expérience / ça m'a appris ça puis de confronter aussi à d'autres euh d'autres étudiants enfin euh : donc j'ai bien aimé la formation des monitrices éducatrices / ensuite j'ai trouvé Poligné où j'étais embauché et ensuite j'ai fait la formation j'ai fait la Passerelle / la Passerelle au Havre

Moi : ah oui oui / au havre pas à Rennes ?

M : non / donc la Passerelle au Havre / pourquoi au Havre ? je sais pas si ça existe encore / c'était une formation avec euh sur concours mais en un an pour les moniteurs éducateurs qui justifiaient de 5 ans euh d'exercice / donc euh / et j'ai fait cette formation donc ben assez tard aussi et avec beaucoup d'intérêts / c'était mon parcours à la fin comme si la formation à l'école elle était là pour euh pour conclure quelque chose / pour euh [eu] bon j'ai toujours été avec des plus jeunes aussi mais c'était très sympa / au Havre j'ai aussi de bons souvenirs euh de cette formation au havre vraiment / il était nous avions des cours de psychanalyse avec une psychanalyste de Rouen qui venait / j'ai trouvé que la formation du Havre était euh eu ouverte c'était en 88

Moi : est-ce que ? c'est peut-être trop intime pour me répondre tu réponds pas si tu veux / qu'est-ce qui t'a amenée à ce métier-là ?

M : ah ben ça c'est une [e]

Moi : le hasard le ?

M : non oh non on se rend compte que c'est pas un hasard hein ? toute personne qui travaille dans le social ou dans le sanitaire n'est pas euh [eu] / n'est pas bon c'est pas un hasard euh [eu] non je peux pas dire tout / tout se suit oui / bon voilà

6) Claude :

Moi : euh [eu] qu'est-ce qui t'a est-ce que tu pratiques ce métier d'éduc avec plaisir ? si oui pourquoi ? et quelles sont au contraire les difficultés les ?

C : ben oui c'est un métier que j'ai choisi / c'était ça ou rien / je savais pas trop pourquoi c'était ça ou rien mais euh [eu] c'est un métier que j'ai choisi mais en plus j'ai choisi d'être que dans les placements

Moi : ah oui ?

C : oui / ça correspond à une euh je dirais une interrogation personnelle euh de place / la place des des enfants placés la place des enfants maltraités et puis sans doute ma place chez moi / parce que j'étais jumelle (rires) donc euh trouver sa place tu vois ? et ça a dû être je me suis pas rendue compte mais c'est quelque chose qui m'a passionnée / je trouve que euh à l'aide sociale à l'enfance je suis très très critique / absolument critique mais à la fois euh ben on évolue / on évolue aussi avec euh les problèmes euh [eu] de société mais [è] euh [eu] euh [eu] moi je le fais toujours avec passion et puis j'allais dire en vieillissant c'est encor mieux parce que tu te sens beaucoup plus disponible / à l'écoute quoi / les gens je me disais : oh la la en vieillissant les gens vont me prendre pour une mamie etcetera mais en fait ils ont confiance en toi et puis tu / enfin je dis tu te lâches tu t'embêtes pas avec euh le premierement de l'entretien t'es plus / t'es dans une rencontre avec l'autre tout en restant très professionnelle et ton expérience te permet de [e] euh [eu] / enfin je dirais pas enfin d'élargir un peu ta rencontre avec l'autre tout en sachant bien te positionner au niveau professionnel mais pas rester dans [an]

Moi : dans l'enclos ?

C : dans l'en- ouais / une différence et puis ça évolue toujours / là maintenant et jusqu'à ma retraite la question qui qui m'importe c'est la protection de l'enfance parce que je trouve qu'à l'aide sociale à l'enfance on on a pris le risque de protéger l'enfant quand il y a un risque on parle toujours de retour on le met dans une euh de on le met avec des parents qui peuvent pas avoir de parentalité etcetera / c'est [é] comment on fait dans ça quoi ? c'est un peu tout l'échec que disait Berger sur la protection de l'enfance / moi je suis assez d'accord avec lui hein ? même si ce qu'il prenait c'étaient des cas pathologiques de la parentalité mais c'est vrai / donc euh y'a toujours des choses à découvrir à refaire à repenser [é] et à faire évoluer aussi / moi je ça me plait beaucoup

Moi : et de ta formation qu'est-ce que t'en gardes ? ça fait longtemps j'imagine ?

C : de ma formation c'était dans les années euh 60 (rires) / j'ai commencé à travailler ici en 67 avec euh [eu] 4 ans que j'ai pris de disponibilité pour aller au Portugal mais j'ai commencé à travailler en 67 / de ma formation ? ben si ce que j'en retiens de ma formation pour le plan de [e] la différence justement avec les assistantes sociale ici c'es que c'est le développement de l'enfant / ce qui est lié au développement de l'enfant à la construction de l'enfant / on a tellement travaillé là-dessus parce qu'on était tous en internat c'était une obligation à cette époque-là

7) Catherine :

Moi : euh est-ce que tu sais est-ce que tu sais ce qui t'a amenée vers ce métier-là ?

C : est-ce que je sais ce qui m'a amenée vers ce métier-là / ouais / je pense que c'est les relations à ma mère

Moi : ouais donc c'est une histoire personnelle

C : c'est une histoire personnelle

Moi : ouais c'est pas un hasard ?

C : enfin pour moi non moi je / c'est pas j'ai pas découvert ce métier-là dans un bouquin en me disant [an] / bon après c'est plein d'autres rencontres j'ai rencontré un mec qu'était éducateur [eur] euh qu'était un copain à mon père qui m'a parlé de ce qu'il faisait je me suis / à la fois j'étais très jeune j'avais 12 13 ans donc je sais pas si [i] mais je pense que c'est resté dans ma tête euh [eu] / donc ben ouais mes relations à ma mère qu'étaient détestables donc forcément tu te poses plein de questions et tu te dis comment tu vas sortir de ça / et euh [eu] / et une rencontre au lycée avec une fille que j'aimais beaucoup enfin une bonne copine et qui que j'ai vue euh décliner sans [an] sans réussir à mettre de mots dessus je l'ai vue se défoncer [é] enfin et euh j'arrivais pas à me dire : ben c'est enfin elle a besoin d'aide et tout j'en étais pas là dans mon raisonnement euh / ça c'est tout ça qui un moment a fait un déclic qui l'a dit : ben ouais peut-être que je vais aller voir ces métiers-là [a] et / et j'ai commencé par euh par aller bosser ben euh tu vois ? avec des ados handicapés physiques et des adultes handicapés physiques / je suis allée me confronter au truc avant parce c'est bien de choisir un métier faut enfin faut aller voir est-ce que t'es capable de gérer ça aussi / et puis ben [en] ouais effectivement ça a même si c'était euh sur des temps de vacances donc dans un contexte complètement [men] euh extérieur à ce que je fais aujourd'hui !mais euh une confrontation handicap m'a pas laissée euh

Moi : de marbre ?

C : non et qui m'a été / puisque euh enfin les gens de mon entourage m'ont dit après que je suis revenue de ces deux mois : t'es plus la même quoi

Moi : euh et [é] une dernière question euh [eu] euh [eu] / je sais même plus ce que je voulais dire / euh [eu] quelle question / euh oui / ta formation ? est-ce que t'en gardes quelque chose ? est-ce que ça te sert aujourd'hui ou [ou] ? non t'as appris dans le concret enfin

C : ben je pense je pense que ça me sert encore aujourd'hui dans le sens ça a été les bases / ça euh ça a au moins donné des bases à un savoir que j'ai aujourd'hui / maintenant c'est clair que [e] ben c'est un métier où il faut continuer / ben c'est dur quelque fois parce que on est dans l'action on a un métier épuisant et puis que ben se remettre dans les bouquins et tout ça t'as pas trop envie et / mais bon là je j'en arrive un peu à [a] j'en arrive un peu à la limite de ce que je sais donc j'ai envie de repartir / euh là je vais faire une formation euh à l'approche systémique parce pour le boulot travailler avec les familles et puis aussi pour me dire : plus tard je vais peut-être pas non être dans 10 ans avec des ados en internat et que j'ai peut-être envie d'aller voir ailleurs / mais j'ai besoin d'outils du coup parce que les outils que enfin qu'on qu'on prend à l'internat c'est l'observation enfin on apprend là on crée des [é] outils des [é] réflexes aussi / et euh [eu] qui sont indis- enfin moi à mon sens qui sont indispensables avant d'aller travailler en milieu ouvert [é] / et je pense que du coup t'es beaucoup plus enfin

pour moi tu vois beaucoup plus de choses en internant parce que en intervenant dans une famille c'est pas simple et euh [eu] il faut être à l'affût de tous ces p'tits ces p'tits indices qui sont clairsemés et être capables de [e] ben de les rassembler de les voir de les rassembler puis de du coup de les faire des choses avec les usagers / je dirais quoi que c'est une base après euh ben c'est je crois que effectivement en se confrontant au public c'est là que t'apprends le plus / en plus t'as une équipe parce que t'as besoin des retours de l'équipe des savoirs de chacun ça nous enrichit tous les jours

8) Alban :

Moi : alors par rapport à ça est-ce que tu te souviens ce qui t'a amené vers ce métier-là ?

A : alors ce qui m'a amené vers ce métier-là euh [eu eu] / ce qui m'a amené vers ce métier-là c'est euh [eu] j'ai toujours été dans un environnement quand même de familialement de [e] j'ai une mère infirmière avec des amis de mes parents / donc mon père il est pas du tout dans le domaine mais des amis de mes parents que ce soient des instituteurs des travailleurs sociaux euh donc j'ai des psychos / donc j'ai baigné un petit peu dans ce milieu-là euh c'est notamment quand j'ai été au lycée expérimental de Saint-Nazaire où j'ai rencontré des [é] j'ai rencontré des éduc / en fait j'ai été personnellement voir euh voir plusieurs métiers et j'ai rencontré des éduc qui m'avaient vraiment intéressés dans leur travail je trouvais ça vachement intéressant que j'ai / je crois que c'est pour ça

Moi : alors c'est des histoires de rencontres en fait ?

A : de rencontres et puis de [e] de mais c'est maintenant que je le dis avec un [un] parcours scolaire aussi très atypique très particulier / qui me donnait pas qui m'offrait pas aussi facilement des portes

Moi : justement par rapport au au à la scolarité est-ce que tu te souviens de ta formation ? est-ce que [e] euh [eu] est-ce que ça te sert dans ta pratique professionnelle ou est-ce que c'est quelque chose de de ?

A : alors je me souviens de ma formation euh [eu] alors je euh [eu] / quand j'ai fait ma formation j'ai beaucoup aimé la première année euh [eu] / et beaucoup moins la deuxième / mais bon c'est vrai que c'était un petit peu particulier euh on fonctionnait avec des traits verts des traits rouges / je sais pas si tu as vu ça ? et tu choisissais exactement quand tu voulais rendre / enfin t'avais une date buttoir et tu devais rendre les devoirs en fonction de la date buttoir et tu pouvais te programmer sur la première ou la deuxième année / la première année j'étais très [è] dynamique et j'ai beaucoup bossé / la deuxième année j'ai pas fait grand-chose (rires) j'étais pas mal absent et il faut dire ce qui s'est passé / la première année je vivais chez mes parents la deuxième ben j'étais en appartement et [é] c'était un peu plus festif / donc j'ai ces souvenirs festifs de deuxième année euh [eu] c'est-à-dire que j'y allais quand même en cours dès que ça me fatiguait ben je partais / euh [eu] non j'ai découvert ça après enfin c'est toujours dans l'après / écoute je me suis aperçu le contenu m'était utile mais pas pendant euh deux ans après trois ans / je me suis dit : tiens finalement c'était intéressant euh tel cours sur tel domaine / donc j'ai des souvenirs comme ça sur ma formation

Moi : mais par contre aujourd'hui c'est moins ? dans dans ?

A : les souvenirs de ma formation ?

Moi : dans ta pratique quotidienne les apports sont moins ?

A : moi mais je pense que les apports ne sont même plus / enfin comme j'interviens auprès des étudiants ça a beaucoup changé aussi les apports qu'ils sont entre ceux qu'on avait avant / on était beaucoup plus dans un truc très très général en terme euh [eu] en terme euh disciplinaire / donc c'étaient des grands courants de pensée sociologiques philosophies histoires des trucs très larges / alors que là c'est beaucoup plus précis beaucoup plus lié à

Moi : c'est plus pragmatique

A : plus pragmatique ouais

9) Brigitte :

Moi : est-ce que euh ça fait du temps est-ce que tu te souviens ce qui t'a amené vers ce métier-là ? le hasard ? si c'est [é] euh ?

B : non c'est pas vraiment le hasard euh dans le sens où euh j'ai j'ai connu une fin d'adolescence un début d'âge adulte assez difficile / euh [eu] j'étais euh [eu] assez rebelle / j'ai eu la chance de rencontrer des personnes qui étaient assez comment dire ? euh [eu]

Moi : des repères ? cadrants quoi

B : oui c'est ça / qui m'ont aidé à passer cette étape-là / euh par ailleurs moi j'étais assez [é] intéressée attirée euh [eu] par euh les gamins avec des désirs de maternité très forts qui pouvaient pas être assouvis très vite / (rires) / donc j'avais envie ouais de faire un métier euh au départ avec des gamins et aussi en lien avec euh ouais un esprit de rébellion etcetera / pleins de sentiments comme ça / donc ben par la suite j'ai euh cherché un peu / voilà j'ai travaillé euh comme éduc sans diplôme euh voilà / je suis arrivée hein ? dans un certain nombre d'institutions / oui et puis ben voilà ça s'est fait de cette façon

Moi : les valeurs qui sous-tendent ton [on] encore aujourd'hui ton métier ? parce que tu parlais de refus de l'injustice de trucs comme ça dans ton choix

B : ouais

Moi : est-ce c'est encore d'actualité dans tes valeurs aujourd'hui ?

B : ouais tout à fait

Moi : est-ce qu'il y en a d'autres à l'œuvre dans [an] ?

B : ouais / oui je pense / pour moi y'a quelque chose qui est important quand même de de / pour moi le sentiment d'être euh libre de ne pas se sentir coincé dans une situation / une alternative c'est-à-dire un minimum de choix ça me paraît important / moi j'ai horreur

d'avoir l'impression d'être obligée et quand je travaille avec les gens c'est un truc que / j'ai souvent le souci du « ou bien » c'est-à-dire / bon le souci on peut faire ça ça ou ça quoi / enfin y'a une marche de manœuvre

Moi : donc amener les gens à trouver des / d'autres issues que celles

B : ouais voilà quoi / et qu'ils aient pas l'impression quand on travaille qu'on veut ça ou qu'on veut ça / que ça va être ça quoi / mais euh que y'a [a] différentes possibilités quoi pour arriver ben [en] / c'est vrai euh il faut arriver à ce qu'il se passe quelque chose pour l'enfant ou pour eux / mais [é] je pense qu'il y a quand même ça qui me [e] qui reste important pour moi

Moi : les les regrets les difficultés dans ce boulot ? est-ce qu'il y'a des choses qui sont vraiment difficiles et [é] ?

B : ouais

Moi : ou qui pèsent dans ce boulot ?

B : les les regrets c'est [é] euh [eu]

Moi : les choses difficiles ?

B : les choses difficiles c'est le manque de temps quand euh [eu] tu sens que la perso- / parce que ce qu'il faut pour ça marche faut la rencontre de pleins de choses / il faut que la personne euh elle soit euh on arrive au bon moment dans sa vie / donc qu'elle ait comme je sais pas ? une prise de conscience un déclic je sais pas n'importe quoi / en tous cas un concours de circonstances qui fasse que c'est le bon moment pour elle / il faut que nous aussi il se passe quelque chose aussi qu'on se sente suffisamment concerné attentif et disponible / or euh y'a y'a quand même des tas de situations dans lesquelles on a un manque de disponibilité qui fait qu'euh ben on est pas / bon je pense on est pas là euh

Moi : euh est-ce qu'il y a des situations de violence de [e] ?

B : y'en a ouais euh / bon pas d'façons

Moi : récurrentes

B : récurrentes mais euh / voilà quoi / c'est pas le c'est pas celles dont j'ai le plus mauvais souvenirs

Moi : est-ce que le sentiment parfois d'impuissance / enfin j'imagine bien c'est des familles très précaires ?

B : oui

Moi : y'a pas y'a quasiment pas de solutions ? est-ce que ça mine ça ?

B : ouais ouais dans les situations où on a des doubles mesures euh [eu] où en TPSE AEMO et où on va [a] voir des gens ramer ramer euh sortir la tête de l'eau re- replonger parce que effectivement le ben / y'a une question d'emploi de ressources où les enfants euh [eu] manifestent / j'ai vu des gamins euh [eu] se décrire comme pauvres / c'est c'est troublant quoi / et s'interdire des tas de trucs parce qu'ils sont pauvres / ouais c'est quelque chose qu'est quand même euh [eu] c'est c'est c'est vraiment dur je trouve

Moi : la toute dernière question / est-ce que ta formation tu t'en souviens ? est-ce que tu en gardes quelque chose ? ou est-ce que euh [eu] ça pas beaucoup de sens être formé à être éduqué dans une école ?

B : ce dont moi je me souviens le plus dans ma formation c'est euh le temps / et c'est ce qui m'a semblé le plus important / avec le recul / le fait que ça ait pris trois ans moi c'était euh [eu] / voilà parce que bon moi je me souviens d'un contenu euh je me souviens de lectures je me souviens de rencontres et du coup / ce qui me reste le plus c'est ouais ben ouais ça pendant trois ans je suis parti là j'ai cheminé j'ai grandi j'ai-je sais pas j'ai j'avais j'étais tout feu tout flamme il y a des choses que j'ai mis en berne y'a des choses que j'ai abandonnées et y'a des choses que j'ai repris différemment / j'ai l'impression que c'est surtout le temps qui a été important

Moi : donc en fait cette formation vaut plus qu'euh une transmission de savoirs de théories de trucs comme ça ? c'est beaucoup plus une formation de soi ?

B : ouais

Moi : un parcours de vie

B : l'opportunité de s'arrêter / bon parce que je travaillais / donc de s'arrêter euh [eu] d'avoir effectivement quand même un long temps disponible pour euh ben ouais apprendre des choses rencontrer des gens euh / et puis euh ben ouais des des / je sais pas abandonner des trucs auxquels tu croyais / ouais c'est plus ça quoi qui me reste euh [eu] / et chaque fois que j'ai fait des formations par la suite ça a été aussi ça / c'est-à-dire euh ben je partais euh trois jours euh dans une autre ville euh ben pendant ces trois jours-là je me consacrais qu'à l'idée que ben je devais m'interroger je devais apprendre des nouvelles choses / je me rappelle y'avait un formateur qui parlait beaucoup désapprendre pour reconstruire / bon ça ça me paraît bien moi / j'aimais bien ça casser des trucs et y revenir / tu vois c'est (rires) / et euh maintenant ouais je pense que c'est encore ça quoi et [é] j'ai envie encore de ça de me dire bon [on] s'arrêter un peu là [a]

10) Dominique :

Moi : est-ce qu'on devient éducateur par hasard ?

D : (rires)

Moi : toi par exemple ?

D : non moi je sais que c'est pas par hasard que je suis éducateur / ça c'est clair / euh [eu] et euh / je veux dire j'ai [ai] / quand quand j'avais 16 17 ans en moi y'avait y'avait un métier que je voulais faire euh je voulais être psychologue ou je voulais être journaliste / bon / alors euh [eu] mes parents n'avaient pas les moyens de me payer des études de journaliste mais euh [eu] j'avais passé le concours d'entrée à l'école de [e] Lille j'avais été reçu à l'écrit j'ai appris je leur ai dit quand je devais avoir une trentaine d'années / j'avais envie de voir en fait de comprendre et de témoigner / les deux étaient déjà là en fait / et [é] euh avec un engagement politique euh viscéral très très jeune aussi / donc envie d'être euh acteur du champ social / alors bon bien sûr quand on a 17 ans on a envie de faire on a envie d'être révolutionnaire / euh [eu] quand on a 45 ans euh on reste euh on relativise sur les capacités qu'on a enfin de changer la société /en tous cas euh moi ce qui m'intéresse c'est d'être euh c'est d'être vraiment sur le terrain quoi d'être euh d'être vraiment acteur et euh [eu] les pieds dans la réalité quoi

Moi : donc c'un métier que tu pratiques avec plaisir quoi ?

D : ah ouais je prends mon pied au boulot ouais

Moi : et les par contre à l'opposé les les ? qu'est-ce qui est difficile dans ce métier ?

D : le plus difficile c'est euh les institutions / le plus difficile c'est pas ce sont pas les usagers ou les résidents / ce sont les collègues de boulot ce sont c'est la hiérarchie c'est euh l'hypocrisie les limites d'un système / et je pense que [e] c'est ça moi personnellement qui me fatigue le plus hein ? je veux dire euh [eu] / parfois avec humour on peut se dire une institution sans résident serait une institution idyllique et moi j'arrive presque à dire l'inverse / quoi / je trouve euh [eu] que les institutions sont capables de créer des pathologies enfin dont on a pas besoin quoi / enfin qui minent complètement au quotidien dans la pratique / alors c'est vrai que bon y'a différents modèles institutionnels bon / euh mais euh [eu] bon j'ai aussi perdu l'illusion de l'institution idéale donc euh [eu] / je crois que quelle que soit l'institution aussi [i] même aussi euh coercitive euh alambiquée soit-elle il y a toujours des espaces / donc bon ben il faut en faire contre bonne fortune (rires)

Moi et pour pour finir / c'est la dernière question / ta formation est-ce que tu t'en souviens ? est-ce que ça a structuré ton métier ou c'est un métier qui s'apprend [en] ailleurs que dans une école ?

D : alors moi ma formation m'a vachement structuré / déjà ma première formation c'était mon stage de contact / euh j'étais vraiment formé par un type qui s'appelle Michel Boizec qui est toujours directeur d'une boîte à [a] Châteaulin / c'est un type qui m'a vraiment appris mon métier / et qui avait un fonctionnement bon euh j'allais dire semi-directif c'était quelqu'un qui avait été en formation qui avait connu Lemay aussi / donc c'est quelqu'un qui [i] qui m'a formé aussi à l'entretien Rogérien euh / c'est quelqu'un à qui je dois vraiment beaucoup / beaucoup beaucoup / et sinon ma formation ben euh y'a une partie que j'ai faite à Brest / j'ai tout arrêté pendant deux ans j'avais plus de thune fallait que je bosse / et j'ai monté des stages d'insertion [ion]et euh [eu] des stages formateurs bon BAFA BASD / et j'ai fait ma formation à Saint-Brieuc à une époque où euh c'était un formation à la carte quoi / et euh avec un esprit très euh [eu] ouais néo-libertaire /où euh la directivité justement amène à amener euh /enfin j'étais très partisan de tout ce courant-là / euh à prendre des responsabilités à monter des projets de A à Z euh à le faire de façon transversale / non ma formation pour moi je dirais

formation théorique et [é] du fait qu'elle ait été un petit peu articulée euh ben soit un petit peu à l'esprit de la praxis / faire en sorte que ça a été quelque chose de très très structurant /ouais

11) Philippe :

Moi : est-ce que c'est un métier qu'on choisit par hasard ?

P : alors je crois que moi j'ai longtemps que j'avais choisi ce métier-là par hasard et puis euh [eu] en réfléchissant un petit peu en euh faisant euh [eu] / comment dire ? un truc de vie ?

Moi : l'histoire de vie

P : l'histoire de vie ouais qu'est chère à Ziegler euh [eu] / je me suis aperçu qu'en fait non c'est un métier qu'on choisit pas du tout par hasard et [é] je pense pas qu'on puisse choisir ce métier par hasard / parce que euh si on choisit pas hasard enfin si on le choisissait par hasard je pense qu'on aurait du mal à le faire parce que je pense qu'au fond de soi-même on doit avoir des motivations assez profondes pour avoir envie de comprendre d'appréhender des gens qui ont des difficultés / alors ça veut pas dire qu'on a soi-même vécu des choses dramatiques des choses impossibles à surmonter mais ça veut dire qu'on a des choses en soi qui nous permettent de de mieux comprendre euh pour aborder ces gens-là

Moi : et juste pour finir / de ta formation est-ce qu'il en reste des choses et est-ce que ça a été structurant ? est-ce que c'est un métier qui s'apprend sur les bancs de l'école ?

P : euh je pense que c'est un métier qui mériterait d'avoir une formation plus euh euh [eu] disons plus mélangée entre le stage et puis euh [eu] et puis la théorie / je pense que c'est surtout un métier om on devrait régulièrement retourner en formation / parce que je pense qu'on oublie pas mal euh les choses au bout d'un certain temps / donc euh on sait plus pourquoi on fait les choses au bout d'un moment euh de refaire un petit tour par la théorie ça devrait pas faire de mal un petit tour par telle formation / on devrait avoir une formation continue obligatoire tout au long comme un peu les médecins qui sont obligés de se former en continu / on travaille avec des [é] avec des gens avec de l'être humain il faut qu'on soit performant et on a pas le droit tellement à l'erreur / or euh je trouve euh au bout de trois ans on sait pas forcément tout ce qu'il faut et on oublie ce qu'on a appris et ça mériterait d'avoir plus de formation en continu / et peut-être moins au départ mais plus étalé dans le temps / voilà quoi

12) David :

Moi : est-ce qu'on devient éducateur par hasard ?

D : non y'a pas de hasard

Moi : est-ce que tu peux me dire ce qui t'a amené vers ce métier-là ? c'est des rencontres c'est des ?

D : c'est des [é] euh [eu eu] d'abord dans l'ordre c'est l'histoire alors l'histoire perso / ben la réalité c'est ça en terme de rencontres c'est aussi d'avoir croisé étant plus jeune des éduc / euh ce sentiment je pense d'arriver / c'est assez marrant d'ailleurs avoir les réponses au jury

de sélection à l'entrée euh / moi je suis rentré dans ce métier-là pas persuadé que je faisais ça enfin le bon samaritain quoi / je vais aider les autres / et puis au bout de quelques années de pratique tu te rends compte que c'est d'abord toi que t'as aidé en venant là et après / mais par contre le la prise de conscience me semble-t-il le cheminement perso euh qui a amené chacun d'entre nous à ces métiers-là on en arrive à une prise de conscience ben permet justement euh de se professionnaliser d'avantage et d'arriver à cette distance à cette neutralité / et sortir de cette toute-puissance

Moi : qu'est-ce que ? c'est un métier que tu pratiquais avec plaisir ?

D : ouais carrément

Moi : ouais ?

D : carrément surtout que c'est qu'une partie de ce que je t'ai dit

Moi : qu'est-ce qui procure du plaisir dans ce métier ?

D : ce qui procure ce qui me procure du plaisir c'est d'abord la [a] la dimension relationnelle / c'est la dimension d'être à un carrefour / à mon avis on est porté enfin on je suis porté par des valeurs / n'importe quel métier que je ferais serait porté par des valeurs et là je suis à un carrefour entre les personnes l'environnement social économique politique des entreprises enfin qui me permet d'agir en [en] de donner du sens à de donner du sens aux valeurs que je porte quoi

Moi : et a contrario ? les choses dures dans ce boulot ?

D : les choses ? ben [en en] c'est plus difficile de répondre parce que le choses dures tu sais qu'elles en font partie / donc/ euh c'est vrai que se colletiner euh se colletiner de la violence ou un conflit c'est pas toujours marrant / ça réveille tes [é] enfin en tous les cas moi je j'ai aussi du coup mes peurs et mes angoisses à gérer derrière / euh [eu] les choses dures c'est mais bon c'est de se bouger un an deux ans trois ans et au final dans le vent / mais bon c'est comme ça donc à mon avis t'acceptes ou [ou] ou tu es ou ou t'acceptes pas et t'évolues tu fais en sorte d'évoluer ou t'acceptes un certain temps et après t'es amené à revoir euh ton évolution professionnelle / aujourd'hui moi ces choses dures ben je c'est intégré et dans deux ans trois ans peut-être même moins ça sera trop pesant et j'aurai envie de faire évoluer de faire évoluer mon / ben comment dire ? mon [on] aven' ma carrière professionnelle entre guillemets quoi

- **Une co-construction du parcours professionnel :**

Il apparaît dans un premier temps de façon tout à fait immédiate que ces formes de récit oral ne se construisent pas de manière linéaire avec un début et une fin. Ils s'élaborent dans l'interaction avec l'enquêteur, mêlant autant des faits narratifs qui relatent l'histoire professionnelle des informateurs que des métacommentaires sur ces faits, ainsi qu'une analyse de ces événements à la lumière de ce que les professionnels sont devenus aujourd'hui.

L'enquêteur participe activement à la construction du récit dans la mesure où il oriente les choses avec ses questions et réagit aux propos de son interlocuteur, en dépit de sa volonté de produire un entretien centré sur ce que dit l'enquêté et non ce qu'il en attend en terme de vérification d'hypothèses.

La construction de ces petits récits s'élabore dans ce que BAKHTINE appelle l'ordre dialogique : « c'est le dialogue, ordre dialogique, qui offrent la scène où les sujets se rencontrent eux-mêmes et les autres, ainsi que leurs histoires, environnements et circonstances. On sait que pour BAKHTINE tout dialogue inclut une *dramatique* intrinsèque, se déroule sur un théâtre où se confrontent une pluralité de voix, bien au-delà de celles des acteurs. »²⁸⁶ C'est dans le dialogue avec le chercheur que les informateurs laissent une part à leur propre récit, leur propre narration de leur histoire professionnelle, et en même temps continue de laisser un espace au langage attendu de l'éducateur spécialisé. En ce sens, je parle de co-construction du discours narratif professionnel qui, dans la confrontation avec le chercheur, lui-même éducateur spécialisé, permet la combinaison d'une multiplicité de formes discursives : le technolecte professionnel, la mise en mots personnelle de l'activité professionnelle, la narrativisation des événements qui ont permis à l'informateur de devenir éducateur, les formes de reprises propres à la technique d'entretien.

Toutefois, il paraît intéressant de relever les marqueurs linguistiques qui préfigurent à l'alternance de ces différentes formes discursives. L'alternance polyphonique ne se manifeste pas uniquement par l'usage de signes verbaux particuliers mais aussi par des signes paraverbaux propres à toute conversation orale (rires, souffles, hésitation etc.).

Les marqueurs narratifs posent la question suivante : à partir de quels signes un extrait d'entretien de recherche devient-il narratif ? Autrement dit à partir de quel moment l'entretien permet le passage d'une voix à une autre dans la complexité des voix polyphoniques propre à chaque situation de communication ?

Le premier marqueur le plus évident est à chercher du côté du questionnement du chercheur. En effet, c'est à partir du moment où j'appelle les informateurs à parler de leur motivation au métier, ou du plaisir qu'ils éprouvent à l'exercer que les éducateurs répondent par une structure de communication semblable au récit. Les questions sont les suivantes :

- qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce boulot là ? et euh est-ce qu'aujourd'hui t'as des regrets ou au contraire tu t'y retrouves ou euh
- est-ce que t'as du plaisir à faire ce métier-là ?
- sinon qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier là ? et est-ce que entre tes choix de départ et aujourd'hui y'a euh ?
- bon et pour finir la formation ? qu'est-ce que tu en gardes ? est-ce que tu en gardes quelque chose ?

²⁸⁶ CLOT (Y), FAÏTA (D), « Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes » in *Travailler* N°4, Mai 2000, page 21.

- qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier ?
- et ta formation qu'est-ce que tu en gardes ? est-ce que tu en gardes quelque chose ? est-ce que c'est ?
- qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier ? tu te souviens hein ?
- de ta formation t'en gardes beaucoup de choses ? ou euh ça te sert pas [a]
- toi de ta formation tu en gardes quelque chose ?
- est-ce que ? c'est peut-être trop intime pour me répondre tu réponds pas si tu veux / qu'est-ce qui t'a amenée à ce métier-là ?
- euh [eu] qu'est-ce qui t'a est-ce que tu pratiques ce métier d'éduc avec plaisir ? si oui pourquoi ? et quelles sont au contraire les les difficultés les ?
- et de ta formation qu'est-ce que t'en gardes ? ça fait longtemps j'imagine ?
- euh est-ce que tu sais est-ce que tu sais ce qui t'a amenée vers ce métier-là ?
- ouais c'est pas un hasard ?
- alors par rapport à ça est-ce que tu te souviens ce qui t'a amené vers ce métier-là ?
- est-ce que euh ça fait du temps est-ce que tu te souviens ce qui t'a amené vers ce métier-là ? le hasard ? si c'est [é] euh ?
- est-ce qu'on devient éducateur par hasard ?
- est-ce que c'est un métier qu'on choisit par hasard ?
- de ta formation est-ce qu'il en reste des choses et est-ce que ça a été structurant ? est-ce que c'est un métier qui s'apprend sur les bancs de l'école ?
- Etc.

On peut classer ces questions en deux catégories : une première qui invite l'informateur à parler directement de lui-même (notions de plaisir, souvenirs), seconde qui interroge le métier d'éducateur dans sa généralité ou qui refuse d'aborder les choses de manière trop personnelle ou trop directe :

<u>Questions à teneur personnelles</u>
- qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce boulot là ? et euh est-ce qu'aujourd'hui t'as des regrets ou au contraire tu t'y retrouves ou euh
- est-ce que t'as du plaisir à faire ce métier-là ?
- sinon qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier là ? et est-ce que entre tes choix de départ et aujourd'hui y'a euh ?
- bon et pour finir la formation ? qu'est-ce que tu en gardes ? est-ce que tu en gardes quelque chose ?
- qu'est-ce qui t'a amené à choisir ce métier ?
- et ta formation qu'est-ce que tu en gardes ? est-ce que tu en gardes quelque chose ? est-ce que c'est ?
- qu'est ce qui t'a amené à choisir ce métier ? tu te souviens hein ?
- de ta formation t'en gardes beaucoup de choses ? ou euh ça te sert pas [a]
- toi de ta formation tu en gardes quelque chose ?
- euh [eu] qu'est-ce qui t'a est-ce que tu pratiques ce métier d'éduc avec plaisir ? si oui pourquoi ? et quelles sont au contraire les les difficultés les ?
- alors par rapport à ça est-ce que tu te souviens ce qui t'a amené vers ce métier-là ?
- est-ce que euh ça fait du temps est-ce que tu te souviens ce qui t'a amené vers ce métier-là ? le hasard ? si c'est [é] euh ?
- est-ce que ? c'est peut-être trop intime pour me répondre tu réponds pas si tu veux / qu'est-ce qui t'a amenée à ce métier-là ?

L'appel au récit personnel se fait par l'usage de déictiques subjectifs « tu » (et ses déclinaisons) où la situation d'entretien assume d'emblée la présence de sujets d'énonciation en capacité de parler d'eux-mêmes. Le déictique « ce » accolé au terme « métier » implique une prise en considération par le chercheur d'un métier incarné par le sujet énonciatif présent au moment du dialogue, et non le métier d'éducateur spécialisé exercé en général par des personnes extérieures à la situation d'énonciation (cotexte). De même l'usage de l'adverbe locatif « là » dans l'expression « ce métier-là » réfère bien au métier exercé par la personne en situation d'entretien et non à la référence cotextuelle du métier d'éducateur spécialisé.

Certains mots comme « plaisir » ou « difficultés » invitent l'informateur à faire preuve des émotions que génère chez lui l'exercice du métier d'éducateur. Ils « font intervenir une évaluation de x, laquelle est solidaire des systèmes d'appréciation du locuteur ; dans la mesure où leur usage x restant invariant, pourra varier d'une énonciation à l'autre ; dans la mesure enfin où ils sont à éliminer d'un discours à prétention d'objectivité, dans lequel le locuteur refuse de prendre position par rapport au dénoté évoqué, peuvent être considérés comme un trait sémantique [subjectif]. »²⁸⁷ Plus simplement, C. KERBRAT-ORECCHIONI nous explique ce qui peut fonder la subjectivité dans l'usage de tel ou tel substantif, comme ceux que je

²⁸⁷ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation De la subjectivité dans le discours*, Armand Colin, Paris, 1999, page 83.

viens de citer qui invitent effectivement le locuteur à faire preuve d'un jugement évaluatif de dépréciation ou d'appréciation par rapport à son métier.

Les verbes invitent enfin à une mise en intrigue du parcours professionnel des informateurs :

- C'est le cas des verbes ou expression « se souvenir », ou « garder quelque chose de » qui font référence de manière explicite à des événements personnels antérieurs à la situation d'entretien.
- C'est aussi le cas de l'usage du passé composé dont la « valeur d'accompli et la valeur d'antériorité »²⁸⁸ manifestent de manière évidente la référence à des événements passés.

On retiendra donc de cette première catégorisation des questions que la référence directe à la subjectivité du locuteur au sens de son inscription dans le discours est factrice de narrativisation.

Questions à teneur plus objective
- est-ce qu'on devient éducateur par hasard ?
- est-ce que c'est un métier qu'on choisit par hasard ?

Ici, l'usage du pronom « on » manifeste le refus explicite de la part du chercheur de référer à la subjectivité de son informateur ? Toutefois, ce refus explicite est la manifestation cette fois implicite que l'informateur n'a pas choisi le métier par hasard, sinon la question ne méritait pas d'être posée. D'ailleurs, les deux informateurs ont répondu par « non y'a pas de hasard » ou « alors je crois que moi j'ai longtemps que j'avais choisi ce métier-là par hasard et puis euh [eu] en réfléchissant un petit peu en euh faisant euh [eu] / comment dire ? un truc de vie ? », réponses qui font suite à une mise en narration immédiate du choix de métier.

- **La narrativisation du choix du métier :**

Pour qu'il y ait récit, il faut une succession minimale d'évènements survenant en un temps t puis $t + n$. « Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel » écrit P. RICOEUR, « tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté ».²⁸⁹ BREMOND précise que ce critère de temporalité devient efficient pour qu'on parle de récit dès lors qu'un évènement est déterminé par une tension narrative. Le récit devient récit biographique ou narration parce qu'il est ordonné par une fin : « le narrateur qui veut ordonner la succession chronologique des évènements qu'il relate, leur donne sens, n'a d'autres ressources que de les lier dans l'unité d'une conduite orientée vers une fin. »²⁹⁰

²⁸⁸ ARRIVE (M), GADET (F), GALMICHE (M), *La grammaire d'aujourd'hui Guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, Paris, 1986, page 484.

²⁸⁹ RICOEUR (P), *Du texte à l'action*, Le Seuil, Paris, 1986, page 12.

²⁹⁰ BREMOND (C), « La logique des possibles narratifs » in *Communication* N° 3, Paris, 1966, page 76.

Bref, le récit oral mélange au moins deux formes de temporalité :

- une temporalité de l'ici et maintenant de la narrativisation, c'est-à-dire le présent des locuteurs qui vont mettre en mot leur histoire professionnelle.
- Une temporalité t, c'est-à-dire celle de l'histoire racontée. Le récit professionnel est construit par un ensemble d'évènements t + n sur une période plus ou moins longue, qui met en scène, ordonne et donne sens à une expérience de vie passée au présent de l'énonciation.

BRES dit en ce sens qu'un récit est « la mise en ascendance du temps raconté par le temps racontant »²⁹¹. Un récit à visée autobiographique se reconstruit dans le temps du locuteur qui raconte au regard de son statut actuel, de l'interaction avec le chercheur, bref de la situation de communication en général. « Par provocation, je dirais que ce n'est pas le récit qui tire son ordre temporel de l'évènement mais l'évènement de sa mise en récit. Plus concrètement, si je m'accorde avec LABOV de concevoir le récit minimal comme une suite au moins de deux propositions ordonnées, je conçois la jonction temporelle non comme donnée par l'évènement mais comme produite par la mise en récit elle-même. »²⁹²

Les récits professionnels se déroulent donc entre une situation initiale (Recherche de travail) et une situation finale (Devenir éducateur spécialisé) :

Exemple de Valérie

- *j'avais envie de combler euh des [é] des déficits de ma petite enfance : SITUATION INITIALE*
- *c'est aussi une histoire de rencontre parce que je / quand j'étais ado je me suis occupée d'un petit garçon handicapé : E1*
- *et donc c'est sa maman qui m'a fait connaître le milieu ben de l'hôpital psychiatrique dans un premier temps : E2*
- *et de l'éducation spécialisée dans un deuxième temps : E3*
- *j'imaginai euh pouvoir aider les autres être utile euh / que ce soit valorisant tout le temps / ou qu'euh j'allais faire du bien que j'allais changer un peu enfin que j'allais avoir un effet euh sur euh la vie de certaines personnes : E4*
- *or euh je m'aperçois qu'euh ben [en] / faut être modeste (rires) et j'étais sûrement plus ambitieuse que je ne le suis maintenant et que euh / ben on nous renvoie souvent des choses très difficiles qui vont à l'encontre de nos espoirs du début et euh et que ben c'est terriblement frustrant de se rendre compte que ben c'qu'on fait c'est vraiment une petite goutte et si c'est une goutte c'est déjà pas mal : METACOMMENTAIRE DANS LE PRESENT DE LA NARRATIVISATION*
- *je crois que je suis devenue éducatrice en travaillant plus que en [en] étant à l'école : E5*
- *donc euh je pense que j'ai été imprégnée euh comme la fac de psycho / je pense que je suis imprégnée de certaines notions euh / que je vois même plus trop maintenant non mais c'est vrai qu'euh / autant à l'IME y'avait peut-être des outils que j'avais appris à l'école qui pouvaient me servir certaines références théoriques : E6*

²⁹¹ BRES (J), « Je te raconte pas » in *Le récit oral*, Praxiling, Montpellier, 1994, page 54.

²⁹² BRES (J), *Ibid*, page 54.

- mais l'IR alors en plus j'ai changé bon de puisque entre l'internat et ce que je fais maintenant y'a une différence importante / mais euh j'ai l'impression de m'être formée sur le tas plus que à l'école quoi : **E7**
- Je suis éducatrice en IR : **SITUATION FINALE**

Exemple de Thierry

- les antécédents font que j'étais cadre dans un boîte commerciale / donc j'étais enfin un poste à responsabilités dans les métiers de l'industrie : **SITUATION INITIALE**
- et euh [eu] j'ai été licencié / donc euh étant cadre : **E1**
- j'ai fait un bilan professionnel cadre euh qu'a dégagé plusieurs euh [eu] plusieurs pistes euh [eu] dont celle d'assistant de service social : **E2**
- après j'ai raisonné je dirais en [en] en opportunité d'emploi / donc ce qui donnait le plus d'opportunités d'emploi c'était assistant de service social ben j'ai pas eu le [e] la sélection /et euh [eu] par un concours de circonstances enfin bon c'est choses un peu compliquées / pour pouvoir bénéficier de l'AFR il fallait que je [e] il fallait pas que je reprenne mon ancien travail / donc j'avais du travail mais fallait pas que je reprenne c'était compliqué comme tout : **E3**
- et euh [eu] pour occuper ce temps-là je me suis retrouvé dans une [e] à faire un stage dans une structure qui m'a embauché comme euh / et j'ai fait la formation en cours d'emploi : **E4**
- Je suis éducateur en internat éducatif : **SITUATION FINALE**

Exemple de Marie-Michèle

- voilà je voulais faire hôtesse de l'air : **SITUATION INITIALE**
- hum et mon père comme je suis issue d'une famille catho mon père trouvait ça euh [eu] / hum pas trop pas très bien pas de bonne moralité sinon j'aurais des hommes à chaque escale : **E1**
- après bon après mon bac j'ai fait euh une première année en gestion d'entreprise : **E2**
- mais je l'ai fait comme ça parce que en fait euh [eu] c'était pas mon truc puis euh [eu] un jour y'a une conseillère d'orientation qui disait : mais effectivement dans les pays euh africain c'est curieux euh même si la famille africaine est très sociable tout ça mais il faut des travailleurs sociaux / parce que y'a beaucoup des enfants qui traînent qui souffrent bon etcetera et euh [eu] /mais jamais on privilégie dans ces pays-là le social : **E3**
- on met beaucoup plus en avant l'économie et du coup euh je me suis dit : bon, puisque mon père m'a toujours dit / je voulais enfin puisque mon père il voulait que je sois professeur enfin parce que mon père il est instit de formation / donc euh tout tout ou sage-femme / tout ce qui est qui reste dans le rapport humain en fait / et mon oncle voulait que je sois inspectrice des impôts machin tout ça : **E4**
- chacun me donnait son truc / et je me dis : bon puisque euh [eu] je déteste qu'on décide pour moi j'ai pris la décision de venir en France d'être éducatrice spécialisée / voilà / et j'ai fini par aimer ce que je fais tout en me posant la question pourquoi je fais ce travail : **SITUATION FINALE**

Exemple de Catherine

- *est-ce que je sais ce qui m'a amenée vers ce métier-là / ouais / je pense que c'est les relations à ma mère : SITUATION INITIALE*
- *bon après c'est plein d'autres rencontres j'ai rencontré un mec qu'était éducateur [eur] euh qu'était un copain à mon père qui m'a parlé de ce qu'il faisait je me suis / à la fois j'étais très jeune j'avais 12 13 ans donc je sais pas si [i] mais je pense que c'est resté dans ma tête euh [eu] : E1*
- *donc ben ouais mes relations à ma mère qu'étaient détestables donc forcément tu te poses plein de questions et tu te dis comment tu vas sortir de ça : E2*
- *et une rencontre au lycée avec une fille que j'aimais beaucoup enfin une bonne copine et qui que j'ai vue euh décliner sans [an] sans réussir à mettre de mots dessus je l'ai vue se défoncer [é] enfin et euh j'arrivais pas à me dire : ben c'est enfin elle a besoin d'aide et tout j'en étais pas là dans mon raisonnement euh : E3*
- *ça c'est tout ça qui un moment a fait un déclic qui l'a dit : ben ouais peut-être que je vais aller voir ces métiers-là [a] et : E4*
- *et j'ai commencé par euh par aller bosser ben euh tu vois ? avec des ados handicapés physiques et des adultes handicapés physiques : E5*
- *je suis allée me confronter au truc avant parce c'est bien de choisir un métier faut enfin faut aller voir est-ce que t'es capable de gérer ça aussi / et puis ben [en] ouais effectivement ça a même si c'était euh sur des temps de vacances donc dans un contexte complètement [men] euh extérieur à ce que je fais aujourd'hui !mais euh une confrontation handicap m'a pas laissée euh : E6*
- *puisque euh enfin les gens de mon entourage m'ont dit après que je suis revenue de ces deux mois : t'es plus la même quoi : SITUATION FINALE*

Ces quatre exemples font la démonstration de récits relativement courts, soit environ sept évènements narratifs.

Toutefois, en dépit du nombre limité d'évènement, la temporalité est relativement longue (enfance, recherche d'emploi, orientation professionnelle) qui a permis aux personnes de se construire une identité de métier où le choix d'aider les autres est clairement assumé.

Ce choix n'a pas été aisé pour ces quatre personnes. Certaines ont rencontré de la résistance familiale, d'autres ont dû remettre en cause un parcours professionnel déjà bien entamé.

Il apparaît un choix de métier qui se fait par accident, c'est-à-dire dans la rupture professionnelle, ou la rupture familiale. En effet, au moins trois interlocutrices mettent en avant les difficultés inhérentes à leur construction familiale en terme de carences ou de déficits affectifs.

Les rencontres apparaissent comme constitutives dans le choix et la construction de leur identité professionnelle. Bien souvent c'est la confrontation avec des personnes elles-mêmes éducatrices spécialisées, ou des personnes habituellement prises en charge par des éducateurs (handicapés, jeune femme en difficulté sociale) qui ont

permis aux informateurs de découvrir leur intérêt pour ce métier. On peut généraliser au vu des quelques exemples que le choix du métier d'éducateur spécialisé se structure à la fois sur des valeurs collectives humanistes (intérêt pour la souffrance des autres, soit d'une meilleure justice sociale) et un parcours personnel en rupture. On retrouve là en écho la rhétorique de la souffrance humaine telle que je l'exposais plus haut mais cette fois associée à leur propre parcours de construction professionnelle. A. VILBROD a montré dans son ouvrage *Devenir éducateur spécialisé une affaire de famille* un choix de métier qui est conditionné par des « parcours chaotiques »²⁹³ et notamment scolaires ainsi qu'une « aspiration à exercer un métier d'ordre »²⁹⁴. Sans tomber dans une analyse psychologique rapide, on peut faire l'hypothèse que le choix d'un tel métier s'opère dans la volonté consciente ou pas des acteurs à faire de l'ordre avant tout dans leur propre parcours personnel.

Toujours est-il que ces différents parcours de vie en souffrance sociale ou familiale vont imprimer sur l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés une connotation particulière où à la fois la réparation de soi et des autres, la recherche d'une plus grande égalité sociale, la croyance parfois démesurée en l'ordre social et en la loi, la tentative de palier des propres carences affectives seront poursuivis. On ne peut donc nier la prédominance d'affects personnels et de projections personnelles sur la manière dont les éducateurs vont aborder leur public et les aider.

Des vocations à teneur militante sont repérables dans certaines expériences personnelles. L'exemple de Claude, éducatrice à l'Aide Sociale à l'Enfance, en est un exemple manifeste. Elle dit :

ça correspond à une euh je dirais une interrogation personnelle euh de place / la place des des enfants placés la place des enfants maltraités et puis sans doute ma place chez moi / parce que j'étais jumelle (rires) donc euh trouver sa place tu vois ? et ça a dû être je me suis pas rendue compte mais c'est quelque chose qui m'a passionnée / je trouve que euh à l'aide sociale à l'enfance je suis très très critique / absolument critique mais à la fois euh ben on évolue / on évolue aussi avec euh les problèmes euh [eu] de société mais [è] euh [eu] euh [eu] moi je le fais toujours avec passion et puis j'allais dire en vieillissant c'est encor mieux parce que tu te sens beaucoup plus disponible / à l'écoute quoi / les gens je me disais : oh la la en vieillissant les gens vont me prendre pour une mamie etcetera mais en fait ils ont confiance en toi et puis tu / enfin je dis tu te lâches tu t'embêtes pas avec euh le premierement de l'entretien t'es plus / t'es dans une rencontre avec l'autre tout en restant très professionnelle et ton expérience te permet de [e] euh [eu] / enfin je dirais pas enfin d'élargir un peu ta rencontre avec l'autre tout en sachant bien te positionner au niveau professionnel mais pas rester dans [an]

Il apparaît dans son discours une double orientation :

- une vocation à teneur collective sociale à savoir une critique des institutions et de la société dans le traitement de l'enfance en danger
- une vocation à teneur plus individuelle où la question du placement est associée à celle d'une gémellité a priori difficile dans sa propre enfance.

²⁹³ VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, page 169.

²⁹⁴ VILBROD (A), *Ibid*, page 251.

Cet exemple marque la nécessaire combinaison chez les éducateurs spécialisés d'aspirations personnelles et sociales du métier, au sens de L. LALANDE qui écrit : « Une pensée engagée est d'une part celle qui prend au sérieux les conséquences sociales et morales qu'elle implique, d'autre part, celle qui reconnaît l'obligation d'être fidèle à son métier. »²⁹⁵ Ainsi, l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé pose dans le discours la question de l'engagement personnel, social voire politique et celle des propres projections inhérentes à leur projet de vie. Autrement dit, Claude pose clairement la question de ce qui relèverait du professionnalisme (le métier, les techniques transmises à l'école) et des effets qu'ont la personnalité sur la technique (le vieillissement par exemple). Dominique explique son choix de métier du fait de convictions politiques très fortes qu'il qualifie de « viscérales ». Le métier d'éducateur spécialisé parce que porté vers les autres, vers la souffrance sociale et humaine, s'arrange ainsi d'une certaine technicité qui fonde la légitimité du métier, et des influences évidentes de la personnalité sur la nature de la relation qui s'installe entre un éducateur et un jeune pris en charge, au risque parfois que l'un prenne le pas sur l'autre ou que le métier ne puisse plus prétendre à aucune évaluation. « Longtemps, nous explique P. GABERAN, et ce longtemps, s'explique au regard du rapport qui les lie à l'exclusion, ils n'ont crû n'avoir de comptes à rendre à personne sinon à eux-mêmes. Avec une certaine légitimité, celle liée à la confidentialité de leur travail, ils se sont revendiqués de l'ombre. En outre, fuyant les discours et leurs argumentations, le fait d'assurer qu'ils travaillent avec leurs tripes a servi de paravent au vide conceptuel qui, aujourd'hui, les aliène à la pensée d'autrui. »²⁹⁶

La construction de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé se fait dans un processus complexe d'identification à des valeurs collectives multiples :

Le pragmatisme versus la formation théorique est mis en exergue par Valérie et Marina. La première témoigne de l'ambivalence entre un nécessaire savoir théorique et l'apprentissage du métier sur le terrain en ces termes : *je crois que je suis devenue éducatrice en travaillant plus que en [en] étant à l'école quoi / bon après y'a des acquis sûrement y'a des théories y'a de la théorie et bon y'a les stages pratiques / donc euh je pense que j'ai été imprégnée euh comme la fac de psycho / je pense que je suis imprégnée de certaines notions euh / que je vois même plus trop maintenant non mais c'est vrai qu'euh / autant à l'IME y'avait peut-être des outils que j'avais appris à l'école qui pouvaient me servir certaines références théoriques / mais l'IR alors en plus j'ai changé bon de puisque entre l'internat et ce que je fais maintenant y'a une différence importante / mais euh j'ai l'impression de m'être formée sur le tas plus que à l'école quoi. La seconde raconte que la formation ne lui a été d'aucune utilité même si elle avoue le besoin de référer sa pratique professionnelle à une réflexion. Elle dit : *c'est ce que je disais on [on] / quand t'as bien assimilé le truc / quand t'écris une lettre tu te poses pas la question de [e] : comment ça se fait que j'écris le mot comme ça ? / tu le fais parce que tu sais que ça se fait comme ça / ben éducatrice là euh je [e] je me dis pas / c'est Rogers qui m'dit faut reformuler de cette façon-là : euh je le fais je me pose pas [a] 36000 questions théoriques / après peut-être que de temps en temps ça serait bon de revenir là-dessus mais là c'est ce qu'on pourrait appeler les analyses de pratique / euh on en**

²⁹⁵ LALANDE (A), cité par GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, paris, 1998, page 68.

²⁹⁶ GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, paris, 1998, page 13.

fait pas assez dans notre équipe parce que y'a pas de supervision /donc ça manque un peu mais euh c'est vrai le danger c'est d'être pris dans le quotidien et de pas réfléchir pourquoi tu fais les choses / mais euh [eu] / mais en général ouais on assimilé la formation donc on fait avec quoi. Catherine cultive la même ambiguïté vis-à-vis des savoirs universitaires où elle se situe à la fois dans le rejet au profit du terrain, de l'expérience, de la confrontation aux usagers, et à la fois où elle avoue son envie de continuer à se former et son admiration pour l'analyse systémique jusqu'au risque d'en faire un dogme universel qui lui permette de changer de populations et de fonctions.

Marie-Michèle témoigne, elle, du choix de métier d'éducatrice spécialisée par opposition à des valeurs commerciales ou capitalistes. Elle dit : *on met beaucoup plus en avant l'économie et du coup euh je me suis dit : bon, puisque mon père m'a toujours dit / je voulais enfin puisque mon père il voulait que je sois professeur enfin parce que mon père il est instit de formation / donc euh tout tout ou sage-femme / tout ce qui est qui reste dans le rapport humain en fait. Finalement elle aurait pu devenir autant sage-femme qu'éducatrice, l'important étant de satisfaire le désir de son père et d'échapper à une fonction qui ne soit humaniste. L'utilité pour soi ou pour les autres apparaît aussi dans le discours de Marina qui dit : *ben quand j'étais petite avec la poupée super éducatrice / mais euh / non mais pfff / qu'est-ce que j'avais dit ? j'avais dit euh / pourquoi ce métier ? ben ce métier parce qu'on a besoin je pense que les éducateurs ont besoin de se sentir utiles et euh [eu] de pas être sur terre pour rien quoi / et puis ça permet de relativiser tes propres problèmes / ouais et puis c'est une question d'ego tout simplement / c'est bien de savoir utile non ? En ce sens, le choix du métier d'éducateur spécialisé procède d'une forme de contradiction où à la fois les informateurs cherchent à fuir des métiers basés sur le rendement capitaliste, des métiers où le primat du gain et de l'individualisme est affirmé, et en même ce métier oblige les professionnels à un travail sur soi, un grandissement de soi, une réconciliation de soi avec soi, « une question d'ego » comme dit Marina. David fait le témoignage clairvoyant d'un choix de métier dont l'envie d'aider les autres n'était pas plus forte que celle finalement de s'aider lui-même : *moi je suis rentré dans ce métier-là pas persuadé que je faisais ça enfin le bon samaritain quoi / je vais aider les autres / et puis au bout de quelques années de pratique tu te rends compte que c'est d'abord toi que t'as aidé en venant là et après / mais par contre le la prise de conscience me semble-t-il le cheminement perso euh qui a amené chacun d'entre nous à ces métiers-là on en arrive à une prise de conscience ben permet justement euh de se professionnaliser d'avantage et d'arriver à cette distance à cette neutralité / et sortir de cette toute-puissance.***

La référence à la valeur famille transparait de différentes façons chez les informateurs. Pour Alban, le milieu familial a été la source de la découverte du métier d'éducateur. Pour Brigitte, c'est la rupture avec son milieu familial (*j'ai j'ai connu une fin d'ado- d'adolescence un début d'âge adulte assez difficile / euh [eu] j'étais euh [eu] assez rebelle / j'ai eu la chance de rencontrer des personnes qui étaient assez comment dire ? euh [eu]*) qui lui a permis de faire émerger son désir de maternité qu'elle va incarner dans son travail : *moi j'étais assez [é] intéressée attirée euh [eu] par euh les gamins avec des désirs de maternité très forts qui pouvaient pas être assouvis très vite / (rires) / donc j'avais envie ouais de faire un métier euh au départ avec des gamins et aussi en lien avec euh ouais un esprit de rébellion etcetera / pleins de sentiments comme ça / donc ben par la suite j'ai euh cherché un peu / voilà j'ai travaillé euh comme éducateur sans diplôme euh voilà / je suis*

arrivée hein ? dans un certain nombre d'institutions / oui et puis ben voilà ça s'est fait de cette façon. Son expérience confirme de manière évidente les hypothèses de C. MUEL-DREYFUS pour laquelle le métier d'éducateur spécialisé s'exécute dans la rupture, contre les institutions, dans ce qu'elle nomme l'innovation, et en même temps s'affilie de manière quasi aveugle à la norme environnementale ou des valeurs largement partagées par l'ensemble comme la référence à la famille. Tout le discours de Brigitte est construit sur le refus du chemin tracé à l'avance, le refus de la routine, le refus du jugement moral et manichéen, et une position conformiste vis-à-vis de la loi, une fidélité à l'institution, et une acceptation loyale des conditions de travail.

Tous ces parcours de vie témoignent d'un processus de professionnalisation complexe qui mêle l'aspiration à des valeurs collectives et humanistes, et des cheminements personnels difficiles où le besoin de se reconstruire était urgent. Il n'y a donc pas une seule identité professionnelle de l'éducateur spécialisé, mais une identité de la complexité pour reprendre E. MORIN qui définit l'homme comme un produit de la diversité culturelle, c'est-à-dire une « unité multiple » qui combine de la vie, de la similitude et de la singularité, du fini et de l'éternité : « tout individu est un, singulier, irréductible. Et pourtant il est en même temps double, pluriel, innombrable et divers. »²⁹⁷ Parce que chacun d'entre nous est fait de « dualités internes, pluralité d'inconscients, multiplicité d'instances cérébrales et psychiques »²⁹⁸, le métier d'éducateur n'échappe pas à la complexité et permet dans le discours la réunion de valeurs contradictoires, de références multiples et incohérentes à certains moments des entretiens, faisant pourtant de chaque informateur un professionnel unique, non morcelé se reconnaissant entre autre à travers le métier qu'il pratique avec d'autres.

²⁹⁷ MORIN (E), *L'identité humaine La méthode : l'humanité de l'humanité*, Le Seuil, Paris, 2001, page 73.

²⁹⁸ MORIN (E), *Ibid*, page 78.

TROISIEME PARTIE

Analyse quantitative du corpus

Chiffrer des discours peut relever du non-sens. Pourtant, les discours offerts par les informateurs proposent des régularités, des thématiques similaires d'une production discursive à l'autre même si la spécificité de chacun des informateurs provoque nécessairement des variations de langage tant au niveau du contenu que de la forme. De même, le distinguo entre une analyse dite qualitative et une analyse dite quantitative est loin d'être évident, le quantitatif rejoint évidemment le qualitatif et vice versa.

Toutefois une analyse sociolinguistique de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés ne pourrait se priver d'un regard et d'une analyse à proprement parler chiffrés. La réflexion de P. BLANCHET invite à beaucoup de prudence et d'humilité en la matière. D'abord il rappelle l'évidence qu'un sociolinguiste n'est pas un statisticien confirmé et que « l'utilisation de techniques statistiques plus sophistiquées présenterait souvent le double inconvénient d'être un *coût* méthodologique disproportionné et d'engager la recherche dans des prémisses théoriques détournés, éventuellement mal maîtrisés, et probablement incompatibles avec l'approche dominante adoptée. »²⁹⁹ Selon ses conseils, je me limiterai donc à une « proportionnalité simple (pourcentages) »³⁰⁰ sachant que ce qui importe, ce sont, beaucoup plus que les chiffres en eux-mêmes, les liens qui existent avec les éléments qualitatifs précédemment décrits. L'objectif est bien de parvenir à une analyse interprétative du corpus qui permette de rendre compte de manière scientifique et rigoureuse de l'identité professionnelle des informateurs à travers ce qu'ils disent.

J'ai fait le choix d'étudier les actes de discours présents dans les matériaux recueillis en dépit du fait que l'analyse soit autant quantitative que qualitative. En effet, au-delà du nombre d'actes de discours qui composent une activité professionnelle, il importe d'en connaître la teneur. Toutefois, l'analyse chiffrée permet d'avoir une vision globale du discours professionnel que l'analyse qualitative vient corroborer.

²⁹⁹ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000, page 54.

³⁰⁰ BLANCHET (P), *ibid*, page 53.

CE QUILS DISENT DES PUBLICS AUXQUELS ILS S'ADRESSENT

Je vais établir une analyse quantitative des vocables et expressions que les éducateurs attribuent aux populations qu'ils ont en charge à partir des protocoles de stage, et notamment la partie qui est remplie par les professionnels au sujet des buts visés par l'institution en direction des publics visés, ainsi qu'à partir des entretiens. Les rôles et fonctions étudiés dans le chapitre suivant seront par contre analysés dans l'ensemble du corpus.

Des parallélismes apparaîtront de manière formelle avec l'analyse qualitative puisque j'ai été en effet regarder la manière dont les éducateurs décrivent leurs publics.

1) La jeunesse des publics :

Le critère de l'âge apparaît de manière récurrente dans les qualitatifs que les éducateurs ont à l'égard des publics.

Cette récurrence paraît significative dans la mesure où l'on attend d'un métier qui se dit appartenir au champ de l'éducation, une action portée avant vers des enfants.

La jeunesse des publics

Occurrences	Nbres	%
enfants	132	42 %
jeunes	101	32 %
gamins	14	4,5 %
Adolescent	11	3,5 %
mômes	5	1,5 %
ados	4	1,2 %
jeunes majeurs	3	0,9 %
la petite	3	0,9 %
adultes	3	0,9 %
jeunes adolescents	2	0,6 %
mineurs	2	0,6 %
les douze-seize	1	0,3 %
à partir de 5 ans et d'mi	1	0,3 %
ils grandissent	1	0,3 %
ils s'approchent de la majorité	1	0,3 %
petit garçon	1	0,3 %
jeunes étrangers mineurs	1	0,3 %
une jeune fille de douze ans	1	0,3 %
les plus grands	1	0,3 %
des enfants qui ont entre 6 et 18 ans	1	0,3 %
jeunes de 13 à 18 ans	1	0,3 %
jeunes de 15 à 18 ans	1	0,3 %
qui peuvent avoir entre 6 et 16 ans	1	0,3 %
voire même 18	1	0,3 %
tout enfant quel que soit l'âge	1	0,3 %
les enfants qui ont entre 12 et 14 ans	1	0,3 %
ils ont 15 ans	1	0,3 %
le bébé	1	0,3 %
des jeunes adolescents qui ont entre 14 et 18 ans	1	0,3 %
un public d'hommes de 18 à 70 ans	1	0,3 %
un public une moyenne d'âge qui doit être aux alentours de 40 44 ans actuellement	1	0,3 %
Maurice par exemple qu'a 70 ans	1	0,3 %
le petit jeune loubard	1	0,3 %
des enfants de 6 15 ans	1	0,3 %
des enfants de 6 20 ans	1	0,3 %
enfants jeunes majeurs de 6 à 21 ans	1	0,3 %
grandes filles ne nécessitant pas une présence permanente	1	0,3 %
les plus jeunes	1	0,3 %
jeune adulte	1	0,3 %
jeunes filles	1	0,3 %
jeunes âgés de 14 à 21 ans	1	0,3 %
jeunes de 6 à 20 ans	1	0,3 %
0 à 20 ans	1	0,3 %
âgé de 18 ans à l'âge de faire valoir sa retraite	1	0,3 %
enfants de 6 à 15 ans	1	0,3 %
pré-adolescents	1	0,3 %

Les caractéristiques des publics peuvent être classées en 7 catégories significatives :

- Les caractéristiques qui précisent spécifiquement l'âge de la personne
- Les caractéristiques liées au statut de la personne prise en charge
- Les caractéristiques qui précisent l'état physique de la personne
- Les caractéristiques qui renvoient à une tranche d'âge plus large et moins objective
- Les termes affectifs ou familiers
- Les termes objectifs

Comme toute catégorisation, certains termes trouvent leur place dans deux catégories à la fois.

<u>Les caractéristiques qui précisent spécifiquement l'âge de la personne</u>	
les douze-seize	1
à partir de 5 ans et d'mi	1
une jeune fille de douze ans	1
des enfants qui ont entre 6 et 18 ans	1
jeunes de 13 à 18 ans	1
jeunes de 15 à 18 ans	1
qui peuvent avoir entre 6 et 16 ans	1
voire même 18	1
les enfants qui ont entre 12 et 14 ans	1
ils ont 15 ans	1
un public d'hommes de 18 à 70 ans	1
un public une moyenne d'âge qui doit être aux alentours de 40 44 ans actuellement	1
Maurice par exemple qu'a 70 ans	1
des enfants de 6 15 ans	1
des enfants de 6 20 ans	1
enfants jeunes majeurs de 6 à 21 ans	1
jeunes âgés de 14 à 21 ans	1
jeunes de 6 à 20 ans	1
0 à 20 ans	1
âgé de 18 ans à l'âge de faire valoir sa retraite	1
enfants de 6 à 15 ans	1
des jeunes adolescents qui ont entre 14 et 18 ans	1
<u>TOTAL</u>	22
<u>POURCENTAGE</u>	7 %

<u>Les caractéristiques liées au statut social des personnes prises en charge</u>	
ils s'approchent de la majorité	1
jeunes étrangers mineurs	1
jeunes majeurs	3
âgé de 18 ans à l'âge de faire valoir sa retraite	1
mineurs	2
TOTAL	8
POURCENTAGE	8 %

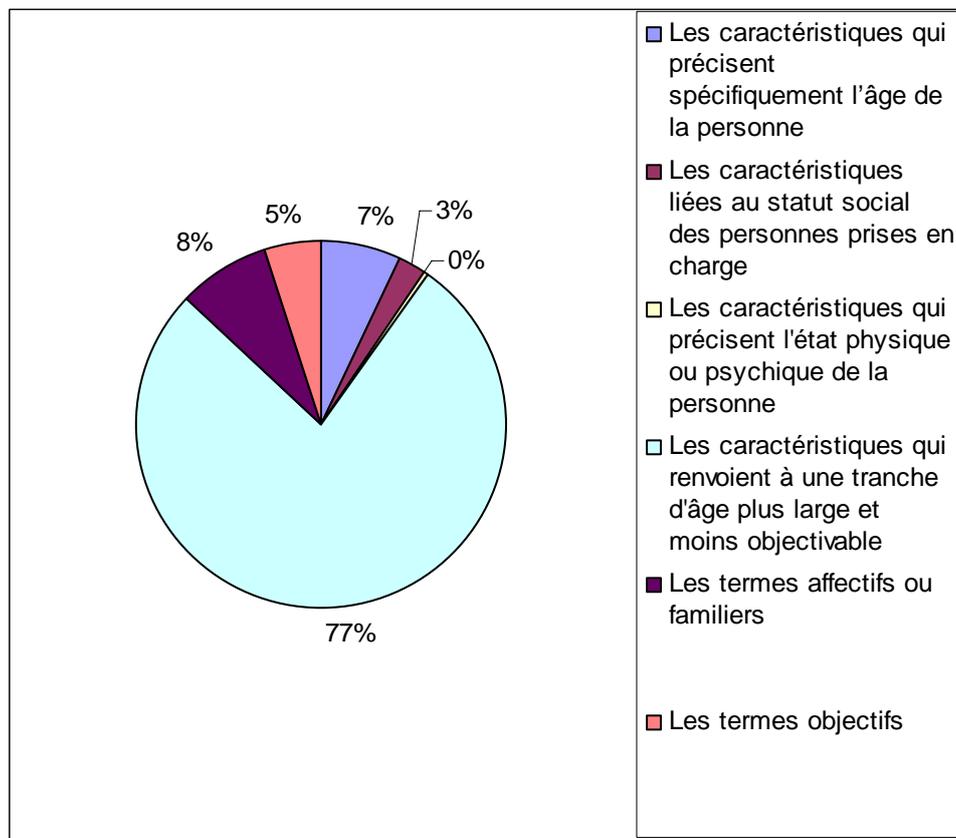
<u>Les caractéristiques qui précisent l'état physique ou psychique de la personne</u>	
grandes filles ne nécessitant pas une présence permanente	1
TOTAL	1
POURCENTAGES	0,1 %

<u>Les caractéristiques qui renvoient à une tranche d'âge plus large et moins objectivable</u>	
enfants	132
jeunes	101
adultes	3
petit garçon	1
les plus grands	1
jeunes adolescents	1
tout enfant quel que soit l'âge	1
adultes	3
les plus jeunes	1
jeune adulte	1
jeunes filles	1
ils grandissent	
TOTAL	244
POURCENTAGES	77%

<u>Les termes affectifs ou familiers</u>	
gamin	14
mômes	5
ados	4
la petite	1
le petit jeune loubard	1
TOTAL	25
POURCENTAGES	8 %

Les termes objectifs :	
pré-adolescents	1
Adolescent	11
le bébé	1
adulte	3
TOTAL	16
POURCENTAGES	5 %

Le schéma qui suit permet d'avoir une vision plus globale des tableaux précédents :



77 % des qualificatifs renvoient à des signifiés flous, plus ou moins objectivables. Si effectivement l'âge des usagers est très important dans la mesure où il va orienter le type de prise en charge (établissement ou groupe particulier dans l'établissement), la référence à l'âge des usagers reste largement évasive dans les propos des éducateurs.

Il y a donc une forme de contradiction dans les discours des éducateurs qui prônent un discours professionnel, une manière de se positionner qui ne les assimile pas aux bénévoles, c'est-à-dire un discours technique qui refuse d'être confondu au sens commun, et en même temps les chiffres montrent un manque évident de précision dans les qualificatifs qui ont trait à l'âge des publics.

Regardons si les caractéristiques quant aux troubles dont souffrent les populations prises en charge confirment cette hypothèse.

2) Les troubles des usagers pris en charge :

J'ai repris l'ensemble des propos qui émanent des entretiens menés avec les professionnels.

On peut catégoriser les termes énoncés en sept catégories :

- Des termes qui ont trait aux comportements des personnes prises en charge
- Des termes qui ont trait à la situation socio-familiale des personnes prises en charge
- Des termes médicaux ou d'inspiration médicale
- Des termes qui ont trait au développement psycho-cognitif des personnes
- Termes qui ont trait au statut social des personnes
- Termes à connotations subjectives³⁰¹ ou affectives
- Termes divers plus ou moins signifiants

De la même façon que plus haut, la catégorisation proposée pose parfois des ambiguïtés dans la mesure où un terme peut appartenir à deux catégories différentes. Toutefois cela reste assez rare.

Termes ayant trait au comportement des personnes prises en charge		
troubles du comportement, problèmes de comportements	10	
la violence, violences physique violences verbales, hyper violents	7	
agressivité, hyper agressifs	3	
difficultés à savoir dire non	2	
difficultés de se retrouver dans un cadre avec des règles claires	1	
difficultés à respecter ces règles	1	
situations de crises	1	
comportements inadaptés	1	
une incapacité à rester longtemps concentré	1	
des troubles importants chez ces gamins-là	1	
enfants hyper actifs	1	
troubles particuliers	1	
TOTAL	30	21%

³⁰¹ « subjectif » au sens de C. KERBRAT-ORECCHIONI

Termes qui ont trait à la situation sociofamiliale des personnes		
relations familiales difficiles, problèmes familiaux	3	
parents dépassés / ils n'arrivent plus à faire face à leur enfant	2	
parents paumés	1	
troubles parents enfants	1	
rupture familiale	1	
parents en grande souffrance	1	
l'accueil familial a pété	1	
<u>TOTAL</u>	10	7%

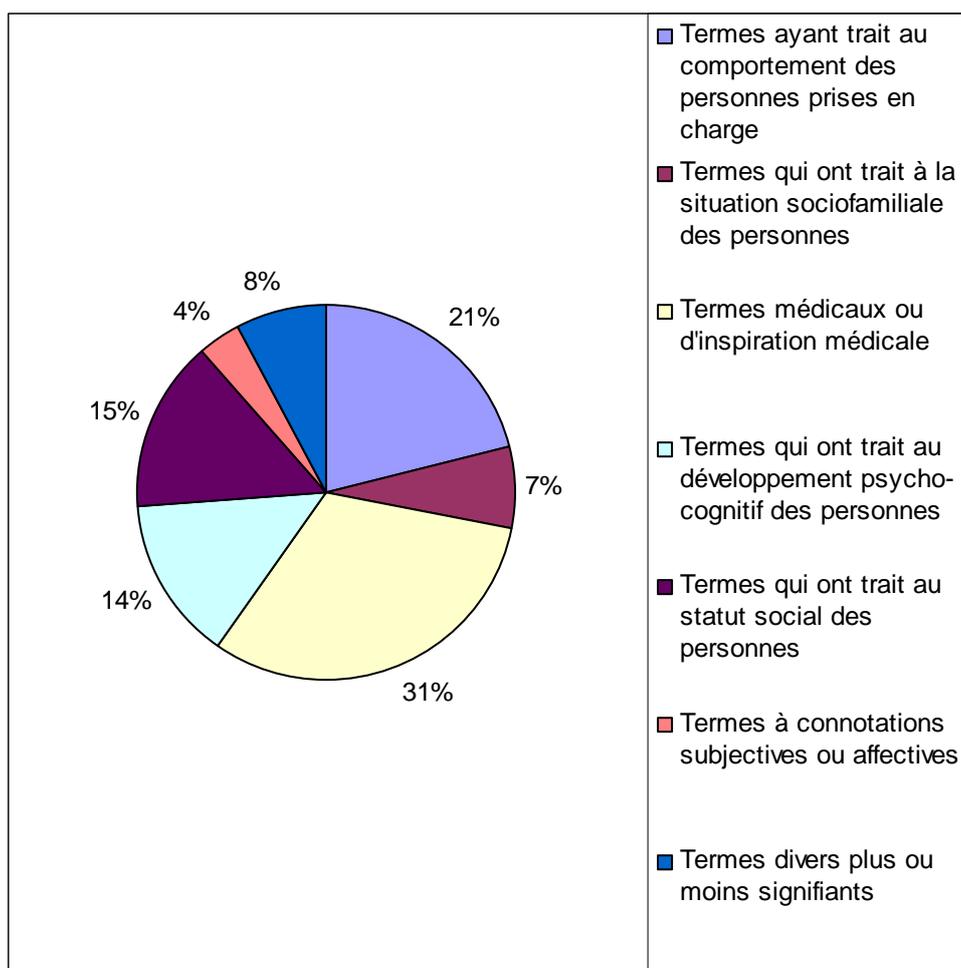
Termes médicaux ou d'inspiration médicale		
handicap, des enfants handicapés, toute sorte de handicaps	4	
enfants psychotiques	3	
des jeunes en difficultés, difficultés psy	3	
les enfants sur un versant psychotique	2	
difficultés par rapport à leur corps	2	
grosse pathologie mentale, pathologies adjointes	2	
polytoximanies	2	
symptômes	2	
des déficiences	1	
qui ne connaît pas les limites de son corps	1	
automutilations	1	
des enfants malades des parents malades, des malades psy	1	
déficiences intellectuelles	1	
déficiences sensorielles	1	
maladies invalidantes	1	
tétraplégie	1	
sclérose en plaque	1	
VIH	1	
schyzo	1	
déficients visuels	1	
trisomie ou quelque chose comme ça	1	
IMC	1	
des enfants dans le registre névrotique	1	
déficit cognitif ou physique	1	
épilepsies évolutives	1	
pathologies médicales évolutives	1	
anxiété	1	
angoisse	1	
parents très malades sur le plan mental	1	
marquage physique	1	
des dépressions	1	
gens épuisés	1	
des accidents de naissance	1	
<u>TOTAL</u>	45	31%

Termes qui ont trait au développement psycho-cognitif des personnes		
des difficultés scolaires des difficultés d'apprentissage scolaire	4	
un seuil de frustration très faible	2	
manque d'autonomie	2	
victimes de carences éducatives carences affectives	2	
des difficultés psychologiques	1	
ils ont une certaine négation de la réalité	1	
difficultés physiques et mentales à suivre une scolarité normale	1	
enfants qui ne sont pas performants	1	
une estime de soi vraiment dégradée	1	
une insécurité intérieure	1	
une insécurité environnementale	1	
des moments de repli	1	
des enfants qui vont plus sur un versant déficitaire	1	
des carences multiples qui entravent le développement cognitif	1	
TOTAL	20	14%

Termes qui ont trait au statut social des personnes		
abus sexuels, attouchements sexuels incestes violences	3	
un gamin qui vient bon on va dire de la DDASS	1	
des cas sociaux	1	
des délinquants	1	
jeunes en danger	1	
enfants maltraités	1	
gens très démunis	1	
style ATD quart monde	1	
des gens d'un milieu social classe moyenne	1	
qui ont eu des divorces	1	
des licenciements économiques enfin leur vie a été a basculé	1	
des populations en situations sociales dégradées	1	
une forme de communautarisme	1	
rupture professionnelle	1	
des personnes qui ont déjà un passé institutionnel lourd	1	
rupture de pays	1	
forte désocialisation	1	
difficultés d'intégration sociale	1	
TOTAL	21	15%

<u>Termes à connotations subjectives ou affectives</u>		
ça se passe mal	1	
jeune complètement désemparé, démuni	1	
des impuissances des répétitions de situation	1	
des mômes bien abîmés	1	
c'est pas des anges	1	
<u>TOTAL</u>	5	4%

<u>Termes divers plus ou moins signifiants</u>		
toutes sortes de problématiques/de problèmes/diverses problématiques	4	
des personnes qui ont vécu des persécutions dans leur pays	1	
des personnes dites défavorisées	1	
des accidentés un peu de la vie	1	
enfants déplacés	1	
des enfants difficiles	1	
ce sont des jeunes qui ont des difficultés	1	
le monde extérieur les terrifie	1	
<u>TOTAL</u>	11	8%



La référence au domaine médicale apparaît de façon forte. Elle n'est pas sans faire référence à l'histoire de la profession qui s'est construite entre autre par conflits de légitimité avec le secteur médical et du soin. Toutefois, la référence au langage médical sert ici une fonction de légitimation du discours professionnel des éducateurs, et notamment en matière de crédibilité des diagnostics annoncés.

La teneur des expressions ou mots empruntés aux technolèctes médicaux rend compte de divers niveaux, du plus précis au plus évasif voire plus farfelu. J'entends par « farfelu » une recombinaison des termes médicaux en néologismes plus ou moins signifiants d'une réalité médicale tangible :

Termes empruntés directement au jargon médical :

- **Référence aux maladies :**
 - o épilepsies évolutives
 - o enfants psychotiques
 - o sclérose en plaque
 - o tétraplégies
 - o VIH
 - o des dépressions

- IMC
- Pathologies évolutives
- Automutilations
- Polytoximanies
- **Termes proprement médicaux mais dont l'usage est plus répandu dans le langage commun :**
 - Diagnostic
 - Symptômes
 - Handicaps
 - Angoisse
 - Anxiété

Termes empruntés au domaine médical mais dont la signification réfère à des données à proprement éducatives spécialisées :

- **Termes proprement médicaux :**
 - Déficiences (intellectuelles, sensorielles, visuelles)
 - parents très malades sur le plan mental
 - enfants sur un versant psychotique
 - enfants dans le registre névrotique
 - trisomies ou quelque chose comme ça
- **Termes à connotation médicale mais appartenant au sens commun :**
 - Parents très malades sur le plan moral
 - Difficultés psy
 - difficultés par rapport à leur corps
 - qui ne connaît pas les limites de son corps
 - enfants malades
 - parents malades
 - malades psy
 - marquage physique

Termes relatifs à la santé mais beaucoup plus flous dans l'objet référé :

- **Termes empruntés à la fois au domaine médical et au domaine pédagogique :**
 - Déficit cognitif et physique
- **Termes relatifs à la santé à connotation subjective ou émotive :**
 - Gens épuisés
 - Des accidents de naissance

Ces différents niveaux de signification démontrent la complexité du discours professionnel. Cette complexité s'inscrit entre autre dans la continuité des travaux de BAKHTINE pour lequel l'interdiscursivité est « une condition d'émergence

d'identité »³⁰² par et dans le langage. M. GLADY poursuit : « Répétition et différenciation : deux façons d'indiquer clairement que la construction des références sociales repose sur un interdiscours, c'est-à-dire sur la *représentation* au sien du discours du sujet, d'un discours-autre, qui est aussi un discours-avant, bref un *déjà-là* de la pensée sociale. Ce discours-autre est tantôt celui du Même (avec lequel le locuteur marque une identité de place), tantôt celui de l'Autre (avec lequel il est en opposition de place). Mais dans tous les cas, ce rapport à l'antériorité est fondateur : dès qu'un discours s'exprime, il établit des relations de renvoi, d'association, mais aussi d'opposition ou de contradiction etc., avec d'autres énoncés. Et le discours est d'emblée donné avec et contre les discours auxquels il s'oppose. »³⁰³

GLADY nous enseigne ce en quoi le discours professionnel est marqué par un rapport de réinvention, de reconstruction, d'oppositions ou d'adhésion tout en même temps à des discours antérieurs, en faveur ou contre lesquels les professionnels construisent leur identité sociodiscursive. Dans le cas présent, les éducateurs font la démonstration de discours complexes qui s'inscrivent à la fois dans la référence au domaine médical (qui est un gage de légitimité des diagnostics portés sur les populations et du bien-fondé de l'activité éducative) et dans l'opposition à ce même secteur contre lequel les éducateurs spécialisés veulent affirmer un champ d'intervention spécifique. Les éducateurs spécialisés font ainsi la démonstration d'un discours complexe qui emprunte des formes médicales en propre, qui en réinvente d'autres, qui en distord d'autres, ou qui se réapproprie les significations d'origine pour les appliquer au champ éducatif.

La référence au comportementalisme apparaît après le secteur médical de manière forte. Toutefois, si la référence n'est en aucun cas explicitée comme telle par les informateurs, les termes qui renvoient à des comportements, évitant ainsi des appréciations de type interprétatives ou analytiques, empruntent des formes diverses plus ou moins objectives (au sens de traits de comportement renvoyant à des données observables et donc peu interprétatives) sont rares.

agressivité, hyper agressifs
comportements inadaptés
des troubles importants chez ces gamins-là
difficultés à respecter ces règles
difficultés à savoir dire non
difficultés de se retrouver dans un cadre avec des règles claires
enfants hyper actifs
la violence, violences physique violences verbales, hyper violents
situations de crises
troubles du comportement, problèmes de comportements
troubles particuliers
une incapacité à rester longtemps concentré

³⁰² GLADY (M), « répétition et décalage, le travail identitaire du langage », *Education permanente*, N° 128/1996-3, page 80.

³⁰³ GLADY (M), *Ibid*, page 81.

Toutes ces expressions renvoient en propre à des qualifications qui concernent des aspects extérieurs de l'enfant de l'ordre de l'attitude ou du comportement. Néanmoins, les niveaux d'appréciation relèvent beaucoup plus de l'ordre de l'interprétation (c'est-à-dire de la qualification de comportements en terme générique) que d'un descriptif d'actes et de comportements qui permettraient aux professionnels d'avoir une vision moins jugeante ou stéréotypée des populations. Par exemple « la difficulté à rester longtemps concentré » apparaît plus précis et observable que les notions de « violences » ou le qualificatif « hyper violent ». Tout cela confirme l'hypothèse certes sévère de DARTIGUENAVE et GARNIER, pour lesquels l'approximation des évaluations portées sur les usagers se confronte à un obstacle majeur du travail social : « son savoir, à défaut d'être confronté à un modèle conceptuel susceptible d'interroger ses approximations et ses impasses, d'en contester ses croyances, tend à se clôturer sur lui-même dans une perspective mythique, manifestant et redoublant ainsi la tendance proprement humaine à inscrire le rapport à l'autre dans une perspective ethnocentrique. »³⁰⁴ En effet, l'étude des discours des éducateurs spécialisés rend compte d'une forme de paradoxe où à la fois ils font la démonstration d'une volonté d'objectivité, et à la fois ils s'égarer dans des propos plus ou moins signifiants, plus ou moins précis qui renforcent les stigmates ou les stéréotypes plus qu'ils ne les combattent.

³⁰⁴ DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social*, érès, Ramonville Saint-Agne, 2003, page 86.

CE QU'ILS DISENT DE LEUR INSTITUTION

La façon qu'ont les acteurs de décrire leur institution est un indicateur significatif quant à la manière dont ils s'envisagent d'un point de vue de leur identité professionnelle. En effet, l'identité au travail ne s'élabore à partir d'elle-même mais dans un ensemble d'interactions institutionnelles : « le lieu de travail comme espace social de rapports individuels et collectifs est porteur d'un potentiel de réalisation des identités et le champ professionnel est devenu un espace de productions identitaires [...] d'autant qu'elles assignent aux individus et aux groupes des positions sociales déterminées par les enjeux sociétaux »³⁰⁵ nous dit JF BLIN.

L'activité professionnelle s'inscrit dans un véritable système interactif qui comprend :

- le contexte c'est-à-dire les conditions réelles d'exercice
- les identités des acteurs c'est-à-dire l'ensemble des règles qui régissent chaque groupe professionnel à l'intérieur de l'institution
- les pratiques c'est-à-dire les styles d'intervention
- les représentations c'est-à-dire les savoirs impliqués partagés.

C'est pour cette raison que je consacre ce court chapitre à compter les représentations des informateurs qu'ils ont de leur lieu de travail. Le chapitre suivant, lui, s'intéressera aux représentations de leurs rôles et fonctions dans leur institution. On entend par représentations le produit et le processus d'une élaboration sociale et psychologique du réel qui se manifeste sous forme d'images qui condensent un ensemble de significations et proposent un système de références interprétatives du monde.

1) Généralités :

Pour traiter l'ensemble items relatifs au lieu où travaillent les éducateurs, j'ai recensé tous les termes qui étaient centrés sur l'institution elle-même et non le rôle et la fonction de l'éducateur à l'intérieur de celle-ci. En effet, l'institution et les rôles et fonctions assumés par les acteurs qui la composent sont très dépendants les uns des autres. Parfois, les propos étaient plutôt ambivalents, c'est pourquoi je n'ai retenu comme éléments que les seuls items dont le référent renvoie directement à la structure comme lieu de travail, et non les missions ou les pratiques éducatives qui y sont exercées. Je considère que ces dernières relèvent plus de l'analyse sur le rôle et la fonction des agents sociaux que l'institution elle-même. Par exemple, quand un informateur me dit « qu'il vise dans son lieu de travail une meilleure insertion des usagers », je considère que le référent est non pas centré sur l'institution mais sur lui-

³⁰⁵ BLIN (JF), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris, 1997, page 16.

même en tant que professionnel exerçant une activité sociale dans un établissement donné. Au contraire, un informateur qui me dit qu'il travaille dans « un établissement dont la vocation est l'insertion des personnes étrangères » je considère que le référent renvoie à l'institution dans laquelle bien évidemment il aura une fonction d'insertion.

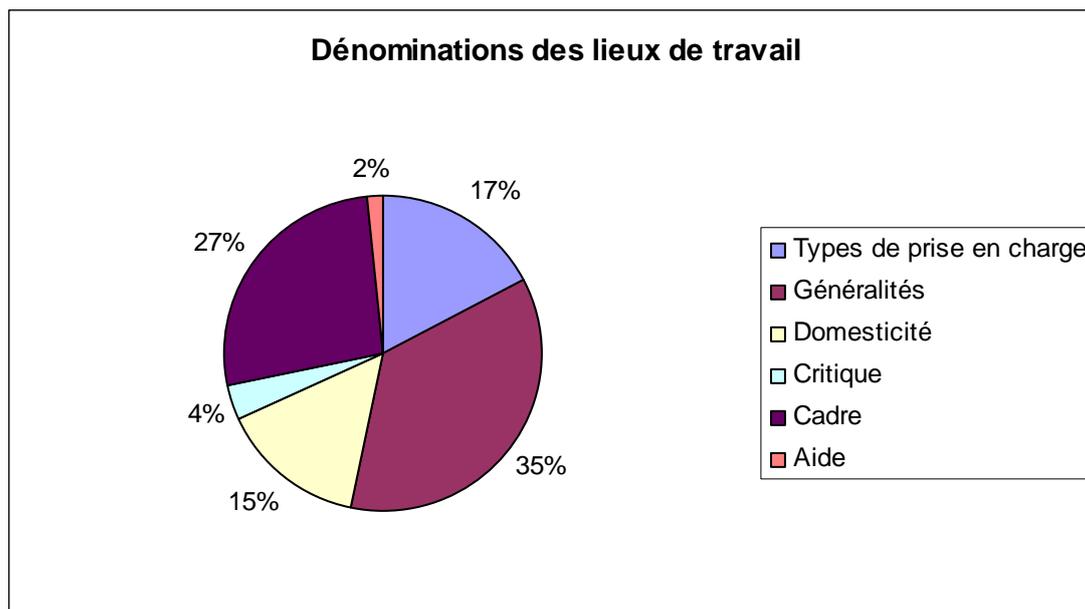
En regardant l'ensemble des items dégagés, je suis parvenu à les classer en six catégories :

- Généralités : il s'agit de tous les termes ou expressions qui ont pour fonction de caractériser de manière générique le lieu de travail.
- Types de prise en charge : il s'agit des termes ou expressions qui caractérisent le lieu de travail par le type de prise en charge qui y est exercé.
- Domesticité : il s'agit de tous les termes ou expressions qui sont empruntés à la vie personnelle et familiale des éducateurs pour caractériser leur lieu de travail.
- Critique : il s'agit de tous les termes ou expressions qui dénotent une critique sous-jacente ou explicite du lieu de travail.
- Cadre : il s'agit des termes ou expressions qui dénotent le caractère cadrant et légal du lieu de travail.
- Aide : il s'agit de tous les termes ou expressions qui renvoient à la fonction aidante du lieu de travail.

Cette classification constitue une forme de relecture des données dégagées dans le corpus. Elle constitue en fait ce que nomme P. BLANCHET une forme de « synthèse interprétative » dans la mesure où je suis parvenu à opérer « des catégories d'analyse en croisant des concepts opératoires issus de divers champs disciplinaires. »³⁰⁶ Les catégories énoncées renvoient en effet à des dimensions ethnosociologiques déjà contenues dans l'ensemble de ma thèse. Toutefois, leur caractère scientifique ne doit pas empêcher la discussion, au contraire, c'est parce que je vise à une scientificité de la catégorisation qu'elles impliquent nécessairement une discussion.

Nous aurons les détails du contenu des différentes catégories dans des tableaux plus précis. Il apparaît une distribution générale des items relatifs au lieu de travail des éducateurs dans le schéma suivant. Le lecteur aura remarqué la prudence nouvelle avec laquelle j'utilise le terme « institution » tel qu'il est annoncé clairement dans le chapitre. Je me suis aperçu en effet lors du traitement des données qu'il s'agit d'un terme très récurrent dans les discours des éducateurs, et étant moi-même éducateur spécialisé, j'en fais aussi un usage courant. D'ailleurs, je m'aperçois que pendant les entretiens avec les informateurs j'utilise régulièrement le terme, sans doute persuadé de la neutralité de son contenu.

³⁰⁶ BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000, page 55.



2) Commentaires :

TERMES GENERAUX RELATIFS AU LIEU DE TRAVAIL

institution	30	35%
établissement, établissement spécialisé	14	17%
centre	10	12%
service	7	8%
ma structure, structure, structure spécialisée	6	7%
milieu institutionnel	2	2%
des bureaux dans lesquels siège habituellement le directeur	1	1%
service de comptabilité	1	1%
secrétariat	1	1%
l'accueil	1	1%
école	1	1%
différents modèles institutionnels	1	1%
équipement	1	1%
notre institution est organisée sur un modèle scolaire	1	1%
une grosse association nationale	1	1%
institut	9	1%
TOTAL	87	100 %

Nous avons vu plus haut que la majorité des termes employés par les informateurs pour caractériser leur lieu de travail sont des vocables à teneur généraliste.

En tous les cas, les chiffres montrent que ma remarque précédente à savoir que le mot « institution » est loin d'être neutre, est confirmée. Alors qu'un ouvrier pourra dire « l'usine » ou « l'atelier », l'éducateur spécialisé appelle majoritairement son lieu de travail par « institution » et ses dérivés (« milieu institutionnel », « institut », « différents modèles institutionnels »).

Le terme « établissement » n'est pas attribuable en propre aux éducateurs spécialisés. Il réfère au contraire au secteur hospitalier ou scolaire. Cela n'est pas sans faire référence aux origines du métier telles que les conçoit MUEL-DREYFUS, c'est-à-dire en héritage direct avec les métiers du soin et d'instituteur.

L'ensemble des vocables qui caractérisent le lieu de travail des éducateurs spécialisés renvoient pour le reste au monde du travail en général. Il est remarquable de constater que les informateurs ont conservé un style de langage relativement normé, ne s'autorisant pas en situation d'entretien ou sur les protocoles de stage d'utiliser un style de langage plus argotique, tel qu'il a de grandes chances d'être pratiqué au sein même des institutions dans les conversations quotidiennes.

TERMES QUI REFERENT AU CADRE

le cadre contractuel, cadre institutionnel, cadre professionnel et institutionnel, cadre légal	15	36%
organisation	11	26%
association loi 1901	5	12%
missions	2	5%
la hiérarchie	1	2%
la loi et la tutelle qui régissent l'institution	1	2%
des bureaux dans lesquels siège habituellement le directeur	1	2%
réglementation	1	2%
conventions	1	2%
environnement structurant	1	2%
cadre contenant et sécurisant	1	2%
TOTAL	43	100%

L'institution comme lieu cadrant et réglementé apparaît étonnamment en deuxième position, étonnamment dans la mesure où les informateurs affirment dans l'ensemble du corpus une ouverture d'esprit, un refus de l'enfermement normatif, une tolérance et une volonté libertaire de permettre aux usagers de se développer en harmonie avec leurs propres désirs.

Toutefois mon étonnement doit rester mesuré dans la mesure où j'ai pu écrire à différentes reprises que le métier d'éducateur entretient des liens confus et ambigus avec la répression et l'ordre établi. P. GABERAN écrit à ce sujet que la professionnalisation de l'éducateur s'établit dans « l'abandon de la culture de l'affect et l'élaboration d'outils de travail, avec le risque, faute de vigilance, de se normaliser et de perdre de vue les valeurs qui l'animent. »³⁰⁷ Face au risque de l'affect, les éducateurs opposent une technicité absolue que la référence à la loi et au cadre rationalise. Ainsi, un certain P. BERNARD décrivait dans l'une de ces premières expériences professionnelles le « fonctionnement archaïque des patronages, personnel peu nombreux, discipline très grégaire, religieux ». ³⁰⁸ Nous trouvons donc là l'explication d'un usage tout à fait important du mot « cadre » (près de 36 % des termes référant à la notion d'ordre et de règlement), ce mot qui à lui tout seul

³⁰⁷ GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, paris, 1998, page 93.

³⁰⁸ BERTARND (P), *itinéraire d'un éducateur de la première génération*, Erès, 1995, Ramonville-Saint agne.

supporte le fantasme par lequel le travail éducatif spécialisé se doit absolument de pallier les carences d'autorité qu'auraient subies leurs usagers, jusqu'à faire de l'éducateur un représentant de cette autorité : « son souci de respecter l'individualité de l'autre, ses forces personnelles, son originalité, et la nécessité de lui indiquer certains gestes à poser, en accord avec des schèmes déterminés par son rôle de représentant de l'autorité»³⁰⁹ sont pour G. GENDREAU les fondamentaux comportementaux à opposer aux jeunes que l'éducateur a en charge.

Les discours font apparaître une confiance quasi aveugle à l'ordre institutionnel, ne permettant plus du coup d'opposer des critiques, des remarques à l'égard de leurs lieux de travail. Pourtant la récente loi du 2 Janvier 2002-2 relative aux établissements médicaux, sanitaires et sociaux, a cherché à remettre l'utilisateur au centre du dispositif, le législateur ayant compris les risques de la toute-puissance institutionnelle. Si cette loi est largement commentée et utilisée par les éducateurs, peu d'informateurs ont osé prendre le contre-pied d'une institution dont l'efficacité majeure réside dans le cadre et la règle qu'elle impose aux bénéficiaires.

TERMES QUI REFERENT AUX MODES DE PRISE EN CHARGE

Foyer d'action éducative, Foyer, de type foyer	15	36,5%
Milieu internat, internat	10	24 %
Foyer d'hébergement avec gîte couvert	4	10%
hébergement	4	10%
externat	3	7%
Accueil d'urgence	3	7%
semi-internat	1	2%
milieu ouvert	1	2%
TOTAL	41	100 %

Evidemment parler de son lieu de travail c'est de décrire la façon dont les éducateurs spécialisés mènent leur travail éducatif.

Le corpus fait état de la traditionnelle séparation entre un travail dit d'internat et un travail dit d'externat. Cette séparation est très forte dans le secteur, opposant ainsi les éducateurs de foyer de ceux qui interviennent directement sur le milieu de vie des enfants. Les professionnels établissent des rapports hiérarchiques entre ces différents modes d'intervention où tantôt c'est l'éducateur de rue ou d'AEMO qui est valorisé (« je suis le seul à être en relation avec des jeunes dont personne ne veut ») ou tantôt c'est l'éducateur d'internat qui est encensé (« nous on accueille des jeunes cassés en rupture qui n'ont aucune place nulle part»). Ces formes de rivalités d'un mode d'intervention à l'autre sont assez répandues dans le secteur éducatif spécialisé, créant ainsi des typologies réductrices de l'éducateur :

- « l'éducateur d'internat »
- « l'éducateur d'AEMO »
- « l'éducateur de prév ou de rue »
- « l'éducateur intervenant auprès des personnes handicapées »

³⁰⁹ GENDREAU (G), *L'intervention psycho éducative, solution ou défi ?* Fleurus, paris, 1978, pages 43-44.,

J'ai pu constater par exemple lors de mon expérience de formateur à l'IRTS de Bretagne que les terrains de stage qui pouvaient accepter des étudiants en première année étaient souvent relégués aux fonctions basses du métier (IME, CAT soit en règle générale le secteur qui prend en charge les adultes et enfants handicapés), à l'opposé des services tels que l'AEMO qui ne recevaient que des troisièmes années pour la raison que leur pratique méritait une expérience plus importante !

TERMES RELATIFS A LA DOMESTICITE

Maison, grande maison, maison collective	15	42%
appartement de petits collectifs	4	10%
deux petites unités, unité	3	9%
Le studio	2	6%
une espèce de grand HLM	1	3%
un lieu de vie avec une cuisine	1	3%
un restaurant	1	3%
Les Appartements	1	3%
petite maison	1	3%
petite structure	1	3%
à la campagne	1	3%
la VAD visite à domicile	1	3%
Une grande longère	1	3%
C'est très convivial	1	3%
Très familial	1	3%
TOTAL	32	100 %

La thématique de la domesticité est la quatrième la plus usuelle dans la façon dont les informateurs caractérisent leur institution.

Les vocables employés dénotent bien une culture de métier où la référence à la famille d'adoption ou de substitution, à la maison protectrice et rassurante en miroir avec la propre représentation que peuvent avoir les informateurs eux-mêmes de la famille, domine. Il s'agit pour les éducateurs d'offrir à leur progéniture un espace de vie qui ne doit pas renvoyer une image institutionnelle lourde et décharnée, mais un lieu qui s'apparenterait au domicile familial tel qu'il est véhiculé par la norme.

Ainsi le lieu de travail est décrit en termes de « maison », « d'appartement », de « studio » ou « d'HLM », bref autant de vocables qui réfèrent à l'habitat du français moyen. Il s'agit sans doute pour les informateurs de se défaire d'une histoire lourde où les éducateurs et les religieux exerçaient dans des lieux austères, des pensionnats glacials emprunts de discipline, où l'enfant n'avait de considération que celle d'appartenir à un groupe important. Les institutions éducatives doivent absolument s'écarter de la vision terrible de M. FOUCAULT : « J'aurais à choisir la date où s'achève la formation du système carcéral je choisirais le 22 janvier 1840, inauguration officielle de Mettray. Parce que c'est la forme disciplinaire à l'état le plus intense, le modèle où se concentrent toutes les formes de technologies

coercitives du comportement. Il y a là du cloître, de la prison, du collège, du régiment. »³¹⁰

Le modèle fortement familiariste de l'institution éducative spécialisée n'est pas nouveau. M. CHAUVIERE assimile cet envahissement de la sphère familiale sur les institutions éducatives avec la montée en charge des technicités éducatives et des sciences rééducatives : l'arrivée de la psychologie médico-sociale est le résultat « d'une imprégnation en douceur d'un dispositif institutionnel dont les manques concrets en appellent à la *science*, dont les rouages nouveaux obligent aux médiations, dont la complexité relationnelle avec l'Etat fabrique littéralement une nouvelle vague de notables et de techniciens. »³¹¹ Les éducateurs cultivent donc une forme d'ambiguïté où les institutions se veulent des endroits techniques, professionnels, et en même temps des endroits qui recherchent la quiétude et la douceur du cercle familial dont les travailleurs sociaux font l'hypothèse que le manque crée de l'inadaptation chez leurs usagers. Les éducateurs annoncent en effet aujourd'hui un refus manifeste des grandes institutions, préférant aux groupes importants, aux dortoirs, les petites unités qui tentent de reproduire l'unité familiale.

TERMES QUI DENOTENT UNE CRITIQUE

le mythe de l'institution idéale	2	22%
le plus difficile c'est les relations avec les collègues	2	22%
On est sensé être un lieu neutre pour l'enfant	1	11%
c'est toujours une pièce unique une institution	1	11%
les institutions sont capables de provoquer des pathologies	1	11%
institution coercitive alambiquée	1	11%
institution préoccupée par sa restructuration	1	11%
TOTAL	9	100 %

L'institution où travaillent les informateurs est évidemment loin d'être idéale. Pourtant les propos à teneur négative n'occupent que la cinquième position. Pour ainsi dire, parmi les entretiens que j'ai menés seuls deux informateurs ont clairement dressé un discours négatif et critique contre leur lieu de travail.

Ce refus des informateurs de donner au chercheur une appréciation négative de l'institution où ils exercent s'explique de deux raisons :

- La première concerne la situation d'entretien elle-même : en effet, il est éventuellement dangereux d'offrir à un chercheur une vision négative du lieu de travail, danger professionnel d'autant plus grand que je représente pour eux un pair (éducateur), qui plus est un formateur d'école, de statut cadre, aux prises directes avec le secteur éducatif spécialisé.
- La seconde est liée à la spécificité des protocoles de stage. Dans ce document à visée pédagogique, il est absolument maladroit de proposer aux étudiants en situation d'apprentissage une image négative et critique du lieu qui va servir à leur formation.

³¹⁰ FOUCAULT (M), *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.

³¹¹ CHAUVIERE (M), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980, page 80.

TERMES QUI REFERENT AU CARACTERE AIDANT DE L'INSTITUTION

lieu pour l'accès à la santé aux soins	1	25%
un lieu où se poser où se reposer	1	25%
un lieu thérapeutique en soi	1	25%
c'est pas que un lit quoi	1	25%
TOTAL	4	100 %

Le travail éducatif a pour mission première de porter secours à des populations souffrant de déficits éducatifs particuliers. Or, étonnamment la description de l'institution comme un lieu aidant est minoritaire dans les propos des informateurs.

J'ai à plusieurs reprises participé ou animé des concours d'entrée à l'école d'éducateurs spécialisés. Un certain nombre de professionnels sont invités pour évaluer la possibilité pour les concourants à rentrer en formation. Un grand nombre de ces étudiants défendent le besoin d'aider autrui comme motivation principale. Or, il est arrivé régulièrement que des éducateurs en situation de jury critiquent ironiquement ces discours, oubliant eux-mêmes que le choix de ce métier a dû procéder par un même besoin d'aider et d'être utile à l'autre. Cet exemple illustre bien l'oubli de la part des informateurs de l'évidence selon laquelle l'institution éducative spécialisée a une fonction d'aide.

CE QU'ILS DISENT DES RÔLES ET DES FONCTIONS DES EDUCATEURS

La réflexion sur les rôles et fonctions de l'éducateur spécialisé occupe une place tout à fait importante dans le métier. La formation par exemple est très centrée sur ce type de réflexions, au point que le diplôme d'état sanctionne un rapport de stage de première ou deuxième année uniquement basé sur cette question. Le métier de boulanger par exemple fait état d'une fonction et d'un rôle évidents : la fabrication du pain, mais il ne dit rien dans la manière dont ce pain sera fait ; c'est le rôle de la formation. Pour les éducateurs, la formation consiste au contraire à verbaliser, à mettre en mots une activité exercée sur le terrain, qui devient proprement éducative spécialisée parce qu'elle a subi une formalisation en terme de rôles et fonctions. Derrière la question du rôle et de la fonction des éducateurs spécialisés se pose la question de l'univocité d'un métier qui se pratique auprès de publics multiples et dans des institutions tout aussi multiples. Ces éléments expliquent aussi la difficulté à énoncer pour les praticiens de manière définitive les fonctions de l'éducateur spécialisé, ils sont lourds d'enjeu dans un contexte socioprofessionnel qui prône l'efficacité et le rendement productif comme valeurs d'entreprise essentielles.

1) Rôles et fonctions de l'éducateur spécialisé :

➤ **Les compétences et savoir-faire à l'œuvre dans le métier d'éducateur :**

Un détour théorique s'impose avant de rentrer dans la matière sociolinguistique offerte par les informateurs. Il convient en effet de regarder les notions de rôles, fonctions, statuts, compétences etc. telles que G. DREANO les envisage dans son ouvrage *Guide de l'éducation spécialisée*.

- La fonction est une « mise en acte » d'une satisfaction d'un ensemble de besoins. Autrement dit, la fonction concerne la manière dont l'institution va opérationnaliser les objectifs qui sont nécessaires à la réalisation du besoin professionnel en organisant les tâches et les attentes de chacun des salariés. Dans une logique systémique ou organique, la fonction permet de faire fonctionner l'ensemble et s'élabore d'abord du point de vue de l'institution dans sa globalité.

- Les rôles sont « la manière de traiter la fonction, avec un statut donné, dans un espace limité. »³¹² Le rôle s'exprime plus cette fois à partir de l'individu qui participe à l'institution. Il rend compte de la dimension créative de chacun, de son autonomie et de l'interprétation qu'il a des fonctions qui lui sont assignées par l'institution.

On devrait donc trouver dans le corpus une distribution des fonctions sensiblement égales d'un éducateur à l'autre, le métier étant a priori commun et les besoins des publics sensiblement similaires ; le recueil des rôles devrait au contraire introduire de la diversité, une multiplicité des points de vue et des représentations sociales des fonctions. Il faut encore pouvoir s'assurer que les informateurs font la différence entre les deux mots, ce qui est largement peu probable. J'en veux pour preuve qu'il a fallu moi-même me documenter sur la question, le distinguo entre les deux étant loin d'être évident !!

- Le statut s'inscrit en ligne directe avec la fonction. En effet, quand l'organisation sociale a pensé la répartition et la distribution des fonctions, elle est amenée à préciser qui peut exercer cette fonction, à quel titre, et où la personne va l'exercer. Cette distribution de la légitimité à remplir la fonction constitue le statut qui autorise ou pas à exercer la tâche et la fonction demandées par l'organisation. Le statut implique du coup un certain nombre de droits et de devoirs (administratifs, salariaux, etc.) attendant à celui qui fait montre de tel ou tel statut.

Le secteur éducatif spécialisé est partagé entre la légalité qui permet l'exercice de la profession et la légitimité qui reconnaît le savoir-faire pour exercer la fonction éducative. Ce débat permet pour les uns d'affirmer la pertinence d'embaucher des personnes diplômées qui percevront donc un salaire conventionnel différent des praticiens non diplômés, et pour les autres de faire face au manque crucial d'éducateurs diplômés, notamment en région parisienne.

- La compétence professionnelle interroge « plus un savoir commun qu'un savoir quelque chose »³¹³ : ce qui importe dans une compétence professionnelle, ce n'est pas tant la connaissance de l'objet du champ professionnel que l'obtention d'un résultat ou d'une performance qui prime. Pour DREANO, il faut comprendre la compétence sous trois angles complémentaires :
 - o « Les aptitudes et capacités, éléments principaux qui disent le savoir-faire et consacrent à l'exercice sa légitimité ;
 - o L'autorisation qui confère à l'exercice sa légalité ;
 - o La contexte, ensemble de conditions concrètes qui permettent et facilitent l'exercice. »³¹⁴

³¹² DREANO (G), *Guide de l'éducation spécialisée*, Editions Dunod, Paris, 2001, page 14.

³¹³ BRUNER (JS), *Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983.

³¹⁴ DREANO (G), *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 2001, page 17.

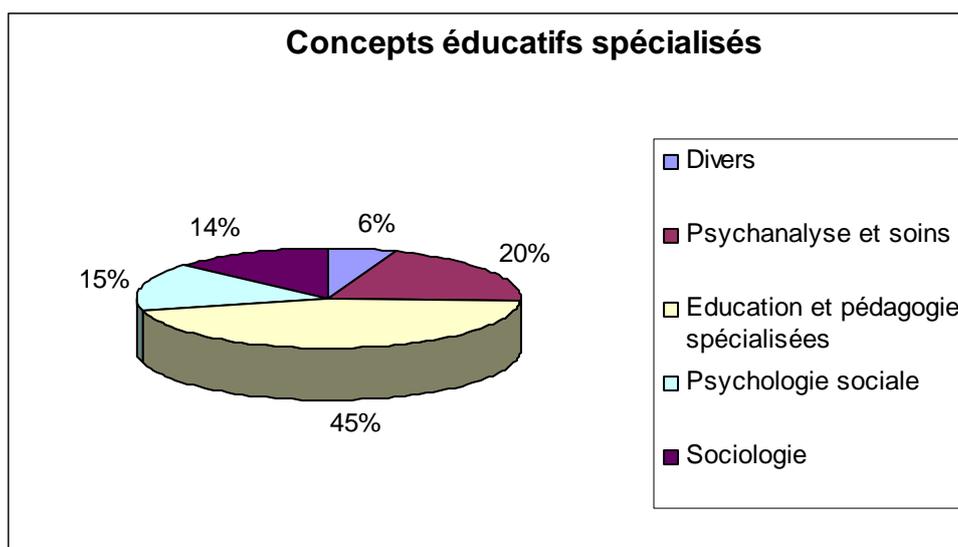
J'ai voulu interroger la manière dont les informateurs exprimaient les compétences et les savoirs (faire, être) nécessaires pour accomplir leur fonction. On se situe ici bien dans ce que j'ai déjà nommé l'effort de formalisation de la pratique professionnelle. Il m'importait de décliner cette formalisation de la pratique en un ensemble de représentations des compétences éducatives spécialisées. Je m'appuierai sur les entretiens bien évidemment, mais aussi les enquêtes qui ont été adressées à des professionnels, lorsque j'étais formateur à l'IRTS de Bretagne, à propos des compétences, des rôles et des fonctions du métier d'éducateur.

Justement, la première question à laquelle les professionnels devaient répondre était celle des concepts qu'ils utilisent ou qu'ils doivent maîtriser pour exercer leur métier. Je suis parvenu à extraire des quelques 50 réponses au questionnaire jusqu'à 386 termes. Je précise bien « termes » dans la mesure où les mots ou expressions cités par les professionnels varient entre des concepts disciplinaires purs, des actions éducatives particulières, des valeurs générales et humaines. Les informateurs ont ainsi montré une interprétation particulière du mot « concept » à travers lequel ils ont montré la représentation qu'ils avaient de leur métier, beaucoup plus que les concepts à l'œuvre dans leur pratique professionnelle.

Comme dans les schémas précédents, j'ai classé les différents termes en catégories. Au vu de la multiplicité des termes recueillis, la classement a été beaucoup plus délicat. Quelques mots trouvent en effet leur place dans plusieurs catégories à la fois. Néanmoins, ce problème de catégorisation reste assez marginal, les mots trouvant relativement aisément une place dans telle ou telle catégorie. Les catégories que j'ai choisies sont les suivantes :

- Termes psychanalytiques ou ayant trait aux soins
- Termes empruntés à la psychologie sociale
- Termes empruntés à la sociologie
- Termes propres au monde de l'éducation et de la pédagogie spécialisées
- Termes divers (c'est à dire ne trouvant aucune place dans telle ou telle catégorie).

Il en ressort la distribution suivante :



La catégorie « éducation et pédagogie spécialisée » est majoritaire du point de vue des mots employés par les informateurs. Toutefois, il faut relativiser ce résultat, dans la mesure où j'ai pu montrer jusqu'alors la difficulté pour l'éducation spécialisée à se poser comme une discipline autonome. Les mots qui composent ce secteur sont, nous l'avons vu à plusieurs reprises, empruntés à des disciplines connexes. J'ai voulu dans cette catégorisation rendre compte de mots ou d'expressions typiques et récurrents au secteur éducatif, mots qui n'appartiennent pas en propre aux disciplines telles que la psychanalyse, le sociologie, ou la psychologie sociale. Nous rentrerons dans les détails un peu plus tard.

On peut faire le constat inverse, à savoir que seuls 45 % des vocables revendiqués par les informateurs appartiennent en propre à l'éducation spécialisée. Autrement dit, les éducateurs interrogés considèrent que leur métier est construit, pour 55 % de termes ou concepts extérieurs à leur champ propre. Ce métier trouverait donc ses fondations majoritaires sur des concepts extérieurs au champ éducatif, ce qui le met de fait en difficultés voire en rivalité avec le monde universitaire, qui, depuis quelques années, forme des étudiants à des licences professionnelles dont le champ d'intervention touche de très près l'intervention éducative spécialisée. La carence de professionnels diplômés de l'éducation spécialisée n'améliore en aucun cas la difficulté pour les éducateurs à faire face à des disciplines fortes, valorisées, soutenues et légitimées par l'université. En dépit de l'effort quasi désespéré de certains éducateurs à revendiquer une spécificité de leur action et de leur champ de compétences, le questionnaire montre pour plus de la moitié des termes employés, un métier qui se nourrit et se construit à partir de disciplines dont ils n'en ont ni la totale maîtrise, ni la légitimité à en débattre.

Les informateurs font ainsi état d'une sorte de métier d'emprunts dont la légitimité est fondée sur le recours à des disciplines nobles, reconnues, sérieuses, validées par la communauté scientifique. La psychanalyse et le domaine du soin constituent la première source d'emprunts du métier d'éducateur spécialisé, du moins dans ce qu'annoncent les informateurs. Notons que ce questionnaire était transmis à des

éducateurs bretons dans le cadre de mon travail de formateur à l'IRTS de Bretagne. Les réponses qui ont été faites s'inscrivaient donc dans un souci d'estime professionnelle, dans la mesure où les formateurs d'institut de travail social recrutent en permanence des professionnels pour assurer des vacations. Le rapport à l'étudiant, l'aspect lucratif de ces interventions sont suffisamment stimulants pour que les professionnels aient été tentés de séduire le formateur avec des propos ou des concepts qu'ils jugeaient légitimes et valorisants pour décrire leur pratique. Il faut donc considérer les concepts décrits par les informateurs comme particulièrement importants et structurants pour eux. En ce sens, nous pouvons faire la conclusion que la psychanalyse continue de constituer un pôle attractif et valorisant pour les éducateurs spécialisés. Elle leur permet d'afficher, ne serait-ce que dans les intentions, un discours scientifique ou pseudo-scientifique, se caractérisant par une certaine complexité verbale et conceptuelle. Ensuite arrivent la sociologie et la psychologie sociale comme sources de références pour les éducateurs. Il est vrai que si la psychanalyse continue de fasciner bon nombre d'éducateurs spécialisés, avides de discours ésotériques, la sociologie prend de plus en plus de place dans leurs discours.

Je propose d'analyser rapidement dans un premier temps les concepts ou termes que j'ai rattachés en propre au domaine éducatif spécialisé et à la pédagogie.

TERMES EMPLOYES	Nb	Valeurs en %
Autonomie (Notion d') Physique Personnelle Sociale, Autonomie / dépendance, Autonomisation	12	6
Projet et évaluation, Projet (individuel ou de groupe), Projet individualisé, Projet / contrat, Projets trajets, Démarche de projet	12	6
Autorité	7	3,5
Evaluation (écart entre projet et sa réalisation)	7	3,5
Référence éducative	7	3,5
Famille, Parent, Parentalité, Parler d'avenir avec les familles	5	2,5
Loi, Légal légitime, Rapport à la loi	5	2,5
Médiation, Médiation-négociation, Médiations, points d'ancrage du travail éducatif	5	2,5
Relation éducative	5	2,5
Responsabilisation, Responsabilité	5	2,5
Savoir, savoir être, savoir faire	5	2,5
Citoyenneté	4	2
Partenariat et réseaux, Partenariat	4	2
Respect, Respect des personnes	4	2
Substitut parental, suppléance parentale	4	2
Adolescence, Adolescence et handicap	3	1,5
Ethique et déontologie	3	1,5
Pluridisciplinarité	3	1,5
Activité et ateliers éducatifs	2	1
Analyse de la situation, Analyse réflexion	2	1
Apprentissage	2	1
Conflit	2	1
Contenance / référence	2	1
Contrat	2	1
Créativité	2	1
Déficience intellectuelle	2	1
Disponibilité (dans la tête)	2	1
Droits et citoyenneté, Droits et devoirs	2	1
Education	2	1
Internat	2	1
Limites, Limites cadre	2	1
Loisirs	2	1
Pédagogie	2	1
Sexualité	2	1
Accompagnement aide soutien suppléance	1	0,5
Accompagnement lors d'une promenade en ville	1	0,5
Acquis	1	0,5
Acte éducatif	1	0,5
Acteur	1	0,5
Action	1	0,5
Action éducative et clinique	1	0,5
Adaptabilité	1	0,5
Adulte	1	0,5
Attention / concentration	1	0,5
Attitudes éducatives	1	0,5
Capacités / incapacités	1	0,5
Carence affective	1	0,5
Co-intervention	1	0,5
Compétence	1	0,5
Complémentarité dans l'action	1	0,5

Concepts éducatifs thérapeutiques pédagogiques	1	0,5
Connaissance / action	1	0,5
Constance de comportement	1	0,5
Contrainte encouragement	1	0,5
Convivialité	1	0,5
Coopération	1	0,5
Coucher	1	0,5
Délinquance	1	0,5
Dimension économique	1	0,5
Ecrire formalisation des pratiques	1	0,5
Education spéciale	1	0,5
Encadrement	1	0,5
Enfant	1	0,5
Fonction accueillante	1	0,5
Formation / Enseignement / Apprentissage	1	0,5
Frustration	1	0,5
Gestion avec le milieu extérieur (gestion d'argent)	1	0,5
Hygiène	1	0,5
Inadaptation sociale	1	0,5
Information	1	0,5
Intimité	1	0,5
Lever	1	0,5
Majeur protégé	1	0,5
Mixité	1	0,5
Mobilisation	1	0,5
Mode d'intervention / Action	1	0,5
Orientation spatio-temporelle	1	0,5
Ouverture sur environnement culturel enrichissant	1	0,5
Prévention	1	0,5
Problématique	1	0,5
Problème de comportements	1	0,5
Projection Anticipation QI	1	0,5
prothèse aide de l'éduc pour mieux réussir une tâche	1	0,5
Relations familiales (jeunes -parents)	1	0,5
Remise en question (formation continue)	1	0,5
Rencontre avec la famille	1	0,5
Rencontre avec le tuteur	1	0,5
Repas (couvert, temps de repas, cuisine, menus, courses, vaisselles etc ...)	1	0,5
Répondance	1	0,5
Résultat	1	0,5
Rupture	1	0,5
Sanction	1	0,5
Sécurité / danger	1	0,5
Situation d'entretien des locaux	1	0,5
Stabilité	1	0,5
Suivi, prise en charge	1	0,5
Synthèses - rapports écrits	1	0,5
Toilette et hygiène corporelle	1	0,5
Toute puissance / autoritarisme	1	0,5
TOTAL	197	100

Plusieurs remarques s'imposent au vu de cette liste de termes relatifs au champ de la pédagogie :

- Il faut remarquer l'extrême diversité des termes. Certains sont en effet directement tirés du champ de la pédagogie et constituent des concepts je dirais proprement psychopédagogiques. C'est le cas par exemple des mots « sanction », « autorité », « éducation », « coopération » etc. qui constituent tous des termes directement issus du champ de la pédagogie, plus largement des sciences de l'éducation ; d'autres termes réfèrent, eux, plus au champ d'intervention éducative spécialisée : c'est le cas des mots « internat », « prévention », « références éducatives », « synthèses » etc. qui renvoient à l'activité éducative dans sa spécificité professionnelle selon le type de fonctionnement institutionnel (internat ou milieu ouvert), ces termes par contre ne réfèrent pas à des concepts scientifiques particuliers mais beaucoup plus à des modes d'intervention ou des contenus d'activité professionnelle ; enfin le corpus fait apparaître des termes plus divers qui, s'ils ne s'apparentent en aucun cas à des concepts pédagogiques, réfèrent moins précisément à l'activité éducative spécialisée, ces termes s'apparenteraient plus au sens commun (« convivialité », « repas », « sexualité » etc.). Cette multiplicité des types de mots est caractéristique d'une difficulté pour les éducateurs à formaliser la représentation qu'ils ont de leur métier à partir des concepts et des domaines scientifiques qui le fondent. Le formalisation se heurte à une mixité entre des mots qui se voudraient scientifiques et d'autres qui réfèrent à l'activité quotidienne. Le métier d'éducateur s'inscrit en effet dans une double dynamique : il s'agit d'un métier sérieux, rémunéré, sanctionné par un diplôme d'état qui s'établit donc dans une rigueur scolaire et universitaire, et en même d'un métier qui s'exerce dans le quotidien d'usagers pris en charge, pas forcément désireux d'une action éducative spécialisée, sinon de mener une partie de leur vie plus ou moins longue dans un lieu sécurisant et structurant. Le refus de la part de certains professionnels de théoriser leur activité professionnelle survit dans la profession du fait de cette double dynamique ; là où certains cherchent à donner un sens scientifique à ce qu'ils font, d'autres se refusent à tout métacommentaire scientifique, considérant que leur métier n'est rien de plus qu'un prolongement de leur vie personnelle familiale au service d'enfants ou d'adultes en souffrance. C'est ce qui explique cette forme de radicalisation du discours éducatif, par endroit très redondant, très parlé, truffé à chaque phrase de termes à teneur scientifique, et à d'autres endroits très pauvre d'un point de vue théorique, très affectif, très subjectif. Dans l'ensemble du corpus, l'équilibre entre ces deux formes de discours est assez rare, les informateurs se revendiquant très ouvertement d'un bord ou de l'autre. Les discours mixtes (c'est-à-dire qui combinent autant des termes scientifiques que des termes issus du sens commun, référant au quotidien de l'action éducative) sont peu nombreux.

- La distribution des termes fait état d'un corps de métier assez disparate, éprouvant des difficultés à se retrouver autour d'un ensemble de mots plus ou moins communs. L'absence de termes réellement techniques, c'est-à-dire dont le signifiant réfère à un signifié précis et peu contestable, en est l'une des principales explications. Le tableau fait en effet la démonstration de termes très nombreux, sujets bien souvent à la polysémie ou dont les signifiants réfèrent à des signifiés larges. De plus, il ne se dégage pas une série de mots plus ou moins récurrente, les pourcentages montrent une multiplicité de mots sans véritable consensus d'un informateur à l'autre. Pourtant, dans ma pratique quotidienne d'éducateur, je peux témoigner qu'il se dégage des termes récurrents d'un professionnel à l'autre ; si dans les enquêtes que j'ai menées, la récurrence de termes est peu perceptible, c'est sans doute lié à la difficulté quasi systématique des éducateurs à se dégager de leur quotidien du faire, pour parvenir à un niveau de formalisation plus important.

Regardons maintenant les mots qui réfèrent au soin et à la psychanalyse :

Concepts	Nb	%
Ecoute	7	7,9
Handicap, déficience, incapacité, désavantage, Handicap, Handicap mental	6	6,8
Entretien d'aide	5	5,6
Sujet (la communication, de son projet ...), Sujet / objet, Sujet référencé au groupe, Sujet soumis aux lois du langage	5	5,6
Transfert, Transfert (théorie du transfert), Transfert : l'éducateur prend appui sur le transfert mais ne l'interprète pas, Transfert sur le lien	5	5,6
Affectif, affectivité	4	4,5
Distance / proximité, Distance affective	3	3,4
Empathie relation d'aide	3	3,4
Ethique et déontologie	3	3,4
Trouble de la communication, Troubles de la personnalité, Troubles du comportement	3	3,4
Vieillesse	3	3,4
Aide (relation, entretien)	2	2,2
Analyse de la situation, Analyse réflexion	2	2,2
Déficience intellectuelle	2	2,2
Demande	2	2,2
Maladie mentale	2	2,2
Sexualité	2	2,2
Soin	2	2,2
Triangulation	2	2,2
Action éducative et clinique	1	1,1
Approche systémique	1	1,1
Besoin	1	1,1
Carence affective	1	1,1
Clinique de l'éducatif // Clinique de la cure analytique : différences et points communs	1	1,1
Désir	1	1,1
Distanciation	1	1,1
Distribution des médicaments	1	1,1
Dit et non dit	1	1,1
Evocation	1	1,1
Historicité	1	1,1
Image et connaissance de soi	1	1,1
Loi symbolique selon Lacan, ce qu'elle indique du rôle de l'éducateur	1	1,1
Objet transitionnel selon D.W. WINNICOTT	1	1,1
Observation	1	1,1
Processus de séparation / individuation	1	1,1
Que savons-nous de ce que nous faisons quand nous intervenons ?	1	1,1
Référence théorique choisie : ex : psychanalyse	1	1,1
Rôle des identifications dans la structuration de la personnalité	1	1,1
Séparation	1	1,1
Souffrance physique chez l'utilisateur	1	1,1
Stade du miroir, souche de l'imaginaire et des identifications à venir	1	1,1
Symbolisation	1	1,1
Symptôme	1	1,1
Thérapie familiale	1	1,1
TOTAL	88	100

De la même façon que le tableau plus haut, on peut observer une multiplicité des concepts. Il ne se dégage pas de franches récurrences d'un concept à l'autre sinon les termes relatifs à « l'entretien d'aide », « le handicap », « le transfert » et « le sujet » (et leurs dérivés) qui font état d'un petit 4,4 % ou 5,2 % pour le plus important, de citations par les informateurs.

Les informateurs utilisent des séries de mots ou expressions dont la signification est plus ou moins précise. Certains termes a priori complexes, c'est-à-dire dont le référent est loin d'être perceptible immédiatement, sont exprimés par les informateurs sans entourage spécifique, qui permettrait une compréhension plus aisée de l'objet désigné. Prenons deux exemples : « processus de séparation / individuation » dit comme tel, sans explication ni précision, s'apparente plus à du charabia qu'un objet conceptuel précis, objectif, clair ; on perçoit cependant l'influence de lectures psychanalytiques (WINICOTT ou DOLTO), mais l'expression est loin de suffire à elle seule pour que l'interlocuteur attribue une crédibilité au propos. « Stade du miroir, souche de l'imaginaire et des identifications à venir » : si l'exemple plus haut pouvait faire émerger un ensemble de significations plus ou moins précises, à condition tout de même de se référer à des ouvrages analytiques, l'expression de l'informateur est complètement incompréhensible ; certes, elle contient des termes directement issus du champ psychanalytique ou de la psychologie clinique (« stade du miroir », « identifications », « imaginaire »), mais la construction qui est faite (« souche de l'imaginaire », « identifications à venir », lien sémantique entre « stade du miroir » et « souche de l'imaginaire et des identifications à venir ») rend le propos totalement alambiqué, voire insensé. Ces exemples marquent une assimilation complètement erronée de théories psychanalytiques. Lorsqu'un informateur écrit : « l'éducateur prend appui sur le transfert mais ne l'interprète pas », il fait référence à la théorie du transfert contenu dans toute forme de relation, qui plus est thérapeutique ou aidante. Or, le contenu d'une relation transférentielle est avant tout une question de représentation et donc de sens que le sujet donne à son éducateur et vice versa ; en ce sens, on peut estimer un véritable manque d'appropriation de théories analytiques.

Ces quelques exemples montrent chez les informateurs une volonté manifeste de référer leur champ professionnel à la psychanalyse ou la psychologie clinique, volonté qui se fonde plus sur une recherche de crédibilité et de légitimité, que d'une construction réelle d'objets professionnels analytiques. La référence reste donc très formelle, elle ne dit rien des contenus exprimés ; il suffit à l'un de citer Lacan ou d'utiliser des termes lus ou entendus chez des psychanalystes pour se donner l'illusion d'un savoir professionnel élaboré, d'un métier noble et complexe. Ce constat sévère n'est pas nouveau, puisque nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises au cours de cette thèse. Il témoigne d'un métier fragile, en quête de légitimité et de reconnaissance qui, pour beaucoup des informateurs, a besoin de s'entourer d'un paradiscours complexe, élaboré, aux vocables riches empruntés à la psychologie, sans forcément en maîtriser le sens conceptuel. Un discours qui se veut riche et donc sérieux d'un point de vue conceptuel, a contrario d'un discours profane

de bénévole par exemple ou de religieux, comporte un risque énorme de discrédit, discrédit d'autant plus fort que le discours s'inscrit en faux contre les non professionnels ou les personnes non formées en charge d'enfants en difficulté.

Regardons les mots ou expressions hérités de la psychologie sociale :

CONCEPTS	Nb	%
Autonomie (Notion d') Physique Personnelle Sociale, Autonomie / dépendance, Autonomisation	12	17,64
Autorité	7	10,2
Identité, Identité professionnelle, Processus identitaire	6	6,8
Entretien d'aide	5	7,3
Groupe social, Groupe, Régulation de groupe	5	7,3
Relation / Communication, Relation, Relation d'aide, Relation duelle	5	7,3
Socialisation	5	7,3
communication	4	5,8
Empathie	3	4,4
Aide (relation, entretien)	2	2,9
Conflit	2	2,9
Créativité	2	2,9
Coopération	1	1,4
Dynamique des groupes	1	1,4
Effets contenantants du groupe	1	1,4
Image et connaissance de soi	1	1,4
Implication	1	1,4
Individu	1	1,4
Individu / société	1	1,4
Internalité	1	1,4
Leader - meneur	1	1,4
Motivation	1	1,4
TOTAL	68	100

Les concepts issus du champ psychosociologique marque, au contraire des champs psychanalytiques ou pédagogiques, une plus grande régularité des récurrences énoncées par les informateurs. « L'autonomie » et ses dérivés est cité à plus de 17 % : ce concept occupe une valeur importante chez les éducateurs. Toutefois, les définitions que proposent les éducateurs sont assez variables, l'autonomie étant tout de même entendue assez largement comme l'aptitude à faire sans l'assistance sociale dans la société. De même, les vocables ayant trait la technique d'entretien rogérien (« relation d'aide », « empathie », « Relation / communication, Relation, Relation d'aide, Relation duelle ») occupent une part importante dans les concepts cités par les informateurs. Cela n'est guère étonnant pour un métier qui revendique souvent la relation humaine et bienveillante comme un axe essentiel de travail.

Regardons les concepts issus du champ sociologique :

CONCEPT	Nb	%
Insertion sociale, Insertion professionnelle, Insertion sociale; Insertion/intégration	8	13,1
Intégration	7	11,4
Travail, Travail de réseaux, Travail en réseau, Travail d'équipe	6	9,8
Socialisation	5	8,1
Citoyenneté	4	6,5
Partenariat et réseaux, Partenariat	4	6,5
Institution, Institutionnalisation	3	4,9
Vieillesse	3	4,9
Acculturation	2	3,2
Interculturalité	2	3,2
Organisation, Organisation du travail	2	3,2
Temps libre, Temps libre (le temps vide)	2	3,2
Acquis	1	1,6
Acte éducatif	1	1,6
Adaptabilité	1	1,6
Complexité	1	1,6
Dimension économique	1	1,6
Individu / société	1	1,6
Interaction	1	1,6
Mixité	1	1,6
Ouverture sur environnement culturel enrichissant	1	1,6
Système social	1	1,1
Utilité sociale	1	1,1
Valeurs et culture	1	1,1
Vie sociale	1	1,1
TOTAL	61	100

Au même titre que le terme d'autonomie et ses dérivés, « l'insertion » et « l'intégration » constituent une thématique répandue chez les éducateurs puisque ces mots représentent à eux seuls 26,6 % des termes d'origine sociologique cités. Néanmoins, s'il fallait calculer les incidences de ces mots en pourcentage rattachés à l'ensemble de concepts cités, nous nous apercevons de leur peu de représentativité. On se trouve donc en face d'un métier éclaté d'un point de vue conceptuel ou théorique, qui a du mal à se réunir autour de concepts forts, unanimes, et structurants, et qui se construit en piochant parmi une multitude de mots d'origines disciplinaires très différentes, donnant ainsi l'impression d'un métier opportuniste, très touché à tout, mais sans véritable stabilité théorique. J'ai pu d'ailleurs faire le constat à maintes reprises dans mes rencontres avec des éducateurs spécialisés lors de mon activité professionnelle quotidienne, de personnes qui ne supportent pas de ne pas tout savoir et arguent une sorte de savoir universel, tout puissant, dissimulant derrière un discours élaboré et complexe la maîtrise évidemment difficile de l'ensemble des concepts et théories en sciences sociales.

On peut faire la remarque que les termes peuvent se répéter d'un classement à l'autre. En effet, la ligne qui sépare un mot issu du champ psychosociologique, pédagogique, sociologique n'est pas toujours aisée à définir, les informateurs n'étant

pas toujours à même d'expliquer l'origine du concept ou du mot choisis. Plus largement, cela pose la question de la classification sémantique des termes dans des catégories plus ou moins précises.

CONCEPTS	Nb	%
Equipe, Equipe plurielle, Equipe pluridisciplinaire	4	15,38
Respect, Respect des personnes	4	15,38
Disponibilité (dans la tête)	2	7,6
Articulation	1	3,8
Clarté/simplicité	1	3,8
Complémentarité dans l'action	1	3,8
Complexité	1	3,8
Convivialité	1	3,8
Intimité	1	3,8
Investigation analyse	1	3,8
Justice	1	3,8
Langue, parole, discours	1	3,8
Qualité de la rédaction	1	3,8
Remise en question (formation continue)	1	3,8
Réunion d'équipe	1	3,8
Situation d'entretien des locaux	1	3,8
Stabilité	1	3,8
Supervision - contrôle	1	3,8
Utilité sociale	1	3,8
TOTAL	26	100

La dernière catégorisation des concepts, regroupée autour de l'appellation « divers » résume l'ensemble des remarques que j'ai pu faire plus haut.

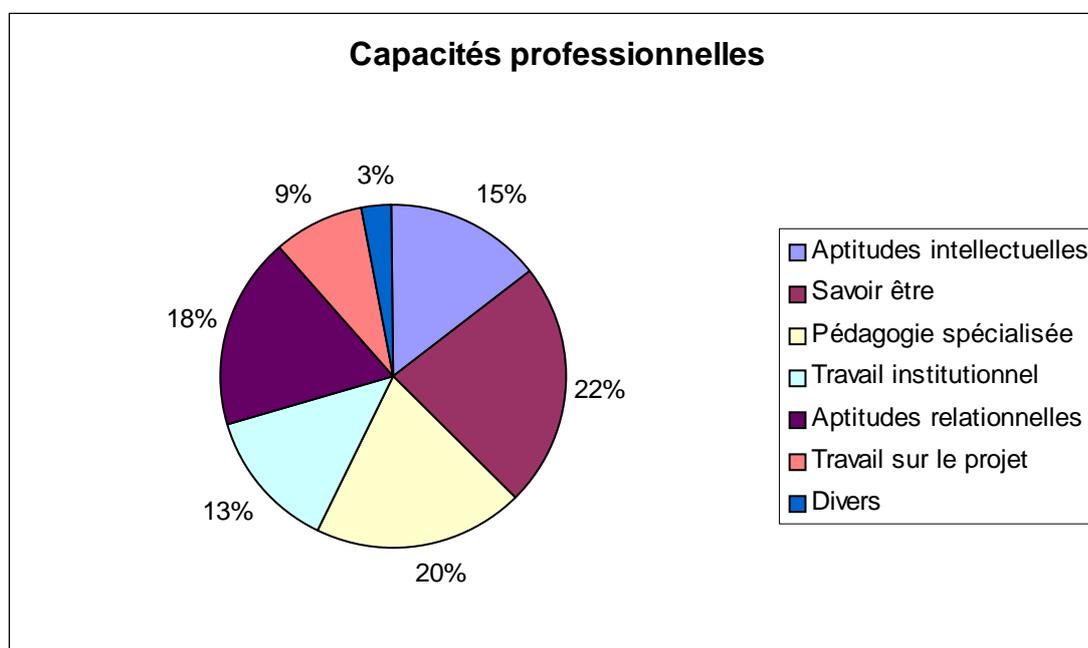
On observe en effet une pluralité de termes qui sont certes considérés comme des concepts par les informateurs, mais qui, en réalité, sont de niveaux structurels et théoriques très différents. Ce sont plus des mots qui rendent compte plus d'une pratique socio-éducative (« équipe », « convivialité », « qualité de la rédaction » etc.) ou de principes éducatifs (« clarté/complexité », « stabilité » etc.) que de véritables concepts théoriques. Et pourtant, c'est à partir de ces mots que les informateurs disent élaborer leur pratique professionnelle et structurer leur savoir professionnel, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui justement doit les constituer en groupe professionnel. On perçoit bien la difficulté que les éducateurs ont de se réunir en un groupe univoque, surtout de se référer à une identité professionnelle particulière au vu de la pluralité à la fois des niveaux que des influences conceptuelles elles-mêmes. L'unité professionnelle (l'identité étant constituée, certes de multiplicité, mais aussi d'un minimum de symbiose entre des acteurs professionnels se réclamant du même groupe professionnel) ne peut exister que difficilement du fait que les éducateurs ne parviennent à énoncer de manière claire, voire automatique, des concepts spécifiques, bien circonscrits, qui seraient l'expression d'un minimum d'unanimité et de consensualité parmi les professionnels interrogés. Pourtant, la totalité d'entre eux exercent en Bretagne, se connaissent, fréquentent l'IRTS de Bretagne soit comme intervenants ou anciens étudiants, font le même métier, bref partagent un ensemble

d'éléments communs qui se confirment assez peu dans l'expression des savoirs professionnels auxquels ils tentent de se référer. Il ne faut pas non plus abonder dans l'argumentation inverse : si les consensus conceptuels ne sont pas massifs d'un point de vue proportionnel, les informateurs ne proposent pas non plus un discours radicalement différent d'un éducateur à l'autre. Nous sommes donc en face d'une identification à un ensemble de concepts théoriques et de savoirs professionnels mitigé, ni radicalement opposé d'un informateur à l'autre, ni radicalement semblable d'un informateur à l'autre, tout cela rend compte d'une identification trop fragile, trop disparate pour qu'elle puisse faire force de crédibilité et de légitimité face à d'autres groupes professionnels concurrents (assistantes sociales, moniteurs éducateurs, AMP etc.) ou complémentaires à la fonction éducative (magistrature, avocats, médecins, infirmières etc.).

Une fois que j'ai interrogé les professionnels sur les concepts qui fondent leur métier, je leur ai demandé de me citer les compétences (et donc capacités professionnelles) à l'œuvre dans leur travail. J'ai extrait de l'enquête près de 339 items. De même que plus haut, ces items sont nombreux, et assez peu communs d'un informateur à l'autre. En revanche, le classement de ces items permet de dégager des catégories lexicales récurrentes, à savoir :

- Les lexiques ayant trait à la pédagogie spécialisée
- Les lexiques ayant trait à la méthodologie de projet
- Les lexiques ayant trait aux aptitudes relationnelles de l'éducateur
- Les lexiques ayant trait aux savoir-être de l'éducateur
- Les lexiques ayant trait aux aptitudes et savoirs intellectuels
- Les lexiques ayant trait au fonctionnement institutionnel
- Lexiques divers ne trouvant place dans aucune des catégories

La répartition des mots ou expressions s'établit de la façon suivante :



Le métier d'éducateur spécialisé marque de la part des professionnelles une orientation nettement pragmatique. Cette visée pragmatique s'inscrit d'ailleurs plus largement dans une représentation fortement répandue de la notion de métier : « A la base de la représentation habituelle du métier figure l'idée d'une spécificité d'un savoir-faire, liées à la spécificité d'un *matériau* de travail. »³¹⁵ En effet, les aptitudes et savoirs intellectuels ne sont représentés dans les discours qu'à hauteur de 15 %. Les autres items réfèrent plus ou moins à des actions ou des attitudes concrètes à tenir auprès des usagers. Nous retrouvons bien l'une des analyses du début où j'ai montré l'importance que revêt le faire, l'action dans la culture professionnelle des éducatrices. La théorie est vécue comme suspecte, voire inutile, elle regarde les intellectuels, l'éducateur doit poursuivre absolument la pratique, le faire qui sont sources de valorisation et d'efficacité. Toutefois, l'action éducative spécialisée est minoritaire par rapport à des savoir-faire relationnels ou existentiels. Outre le fait qu'il soit peu aisé de définir ce qui relève d'un savoir-être par rapport au savoir-faire, cette culture de la bonne attitude, de la disposition morale et psychologique est très forte chez les éducatrices. Toute la subtilité réside pour les éducatrices dans le fait de transformer des dispositions personnelles en des capacités objectives, appréhensives par l'apprentissage, qui, pourtant ne sont pas à la portée de tous, la spécificité de l'éducateur spécialisé résidant essentiellement dans sa capacité à proposer des attitudes éducatives cohérentes et bienveillantes.

³¹⁵ VATIN (F), *Le travail, sciences et société*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1999, page 161.

Les catégories ne sont guère originales. Nous retrouvons en effet les catégories structurelles de la culture éducative spécialisée déjà décrites au cours de la thèse, à savoir la référence au projet, à l'institution, la pédagogie spécialisée et les savoirs relationnels.

Items relevant d'aptitudes intellectuelles

Analyse ; Analyse (pas d'interprétation) ; Analyse de la pratique professionnelle ; Analyse d'une situation de conflits ; Analyser	8	16%
Ecriture ; Ecriture de la pratique/pratique de l'écriture ; Ecriture (communication) ; Rédiger un rapport ; Retranscrire un fait de façon objective	6	12%
Choix théoriques : lien théorie pratique ; Opter pour une référence théorique principale, en mesurer les incidences sur sa pratique ; Articulation théorie pratique (discours référé) ; Référencier sa pratique à des supports théoriques	4	8%
Synthèse méthodologique ; Synthétiser ; Synthétiser des écrits ; Ecrire une synthèse ; Faire des synthèses, des anamnèses	4	8%
Maîtrise de supports permettant la mise en œuvre du travail éducatif ; Maîtrise de techniques, d'outils ; Posséder a minima des techniques d'activités et savoir les adapter	3	6%
Maîtriser le langage écrit et l'organiser pour transmettre les informations ; Maîtriser les écrits professionnels ; Production d'un discours professionnel	3	6%
Connaissances juridiques ; Connaître les textes réglementaires, droits du travail	2	4%
Esprit de synthèse	2	4%
Maîtriser les techniques (entretiens groupe famille)	2	4%
Avoir des connaissances théorique sur la maladie	1	2%
Avoir du recul et de la réflexion sur les situations	1	2%
Concevoir et appliquer des méthodes d'apprentissage	1	2%
Connaissances techniques de reformulation	1	2%
Connaître et mesurer l'effet produit par son comportement, son image	1	2%
Connaître le développement de l'enfant	1	2%
Connaître l'histoire de chaque jeune	1	2%
Distinguer le discours et l'agir	1	2%
Elaborer un faisceau d'hypothèses de travail	1	2%
Etablir un diagnostic de la situation	1	2%
Expertise (observation, diagnostique)	1	2%
Fonder sa pratique à partir de la clinique	1	2%
Interpréter un schéma d'organisation	1	2%
La formation (savoir s'enrichir personnellement)	1	2%
Maîtriser théoriquement les étiologies afin d'adapter les actions éducatives	1	2%
Picorer dans de multiples approches équivaut à ne plus savoir de quoi on parle	1	2%
TOTAL	50	100%

Les savoirs théoriques à l'œuvre dans le métier d'éducateur ne sont pas tant décrits par les informateurs que les dispositions psycho-cognitives et méthodologiques qui permettent d'aborder et d'utiliser ces savoirs. Les verbes annoncés renvoient essentiellement à des compétences cognitives qui vont permettre que l'éducateur soit en capacité d'agir auprès des populations en difficulté. Il n'y a donc peu ou pas de savoirs qui soient gratuits, c'est-à-dire qui n'aient pas d'utilité directe avec la pratique professionnelle, la connaissance théorique étant vécue comme inutile à partir du moment où elle n'a pas d'incidence avec le terrain. Ces verbes sont « maîtriser », « connaître », « élaborer », « établir », « concevoir », « fonder », autant

de verbes qui, hormis peut-être « connaître », réfèrent à une forme d'activité cognitive particulière où prédomine l'action à la réflexion. Quand un informateur écrit « Maîtriser théoriquement les étiologies afin d'adapter les actions éducatives », on mesure immédiatement à quel point la connaissance doit avoir une visée pragmatique.

Nous nous trouvons en face d'une culture de métier qui défend un savoir utilitaire. L'éducateur spécialisé cultive ainsi une ambivalence forte où le savoir universitaire est à la fois fascinant pour un grand nombre de professionnels, les obligeant à des postures discursives savantes et alambiquées, et à la fois le savoir provoque un rejet massif d'un grand nombre de professionnels, ce savoir étant perçu comme inutile et comme une perte de temps.

Le domaine lexical autour de la notion de « synthèse » représenté à hauteur de 8 % renvoie à une activité éducative particulière, plus que l'activité cognitive elle-même qui consiste à faire la synthèse de dimensions théoriques ou de textes épars. Les informateurs font strictement référence aux « réunions de synthèse » qui sont, dans les établissements éducatifs spécialisés, des lieux où les équipes, les différents intervenants (psychologues, médecins, référents ASE etc.) se réunissent afin de confronter la connaissance qu'ils ont d'un jeune et de produire un écrit dit de synthèse qui sera envoyé à la personne détentrice de la décision de placement (magistrat, inspecteur ASE, etc.). L'utilisation du terme « synthèse » est certes empruntée au domaine de la cognition du point de vue de la forme de pensée qui intervient lors de ces réunions, mais il réfère directement à une pratique de terrain.

Quelques items comme ceux référant à la notion « d'analyse » (qui représente tout de même 16 % des aptitudes intellectuelles citées) ou « avoir du recul sur les situations » ou « esprit de synthèse » réfèrent à une activité proprement intellectuelle sans lien direct avec une pratique éducative. Toutefois, l'analyse est vécue comme passant après la pratique et non comme un acte qui sous-tend la pratique professionnelle. Pour exemple, Marina confirme lors de l'entretien à la question si elle retient quelque chose de sa formation : *en théorie rien du tout / (rires) / non mais euh / ouais c'est ce que je disais on [on] / quand t'as bien assimilé le truc / quand t'écris une lettre tu te poses pas la question de [e] : comment ça se fait que j'écris le mot comme ça ? / tu le fais parce que tu sais que ça se fait comme ça / ben éducat là euh je [e] je me dis pas / c'est Rogers qui m'a dit faut reformuler de cette façon-là : euh je le fais je me pose pas [a] 36000 questions théoriques / après peut-être que de temps en temps ça serait bon de revenir là-dessus mais là c'est ce qu'on pourrait appeler les analyses de pratique. Elle ne nie aucunement la pertinence d'une référence à la théorie, mais elle semble préférer à la réflexion analytique des automatismes professionnels, ajoutant tout de même qu'il « serait bon de revenir là-dessus » mais uniquement « après peut-être de temps en temps ». Thierry tient un discours assez similaire puisqu'il dit : *je pense qu'il y a aussi / bon la mise en place d'outils d'euh une façon de réfléchir euh en utilisant ben des [é] des grilles d'analyse qui [i i] / qui justement permettent d'être plus rationnel et objectif que euh [eu] que la psycho à deux balles quoi.**

Aptitudes relevant de savoirs-être

Adaptabilité ; Adaptabilité / remise en cause ; Adaptation ; Adaptation au rythme de l'enfant ; Adaptation du discours au niveau de l'enfant de façon à être compris ; Adapter son comportement et ses demandes au cas par cas ; S'adapter	11	14,50%
Respect par rapport au handicap et reconnaissance de celui-ci ; Respect vis-à-vis de notre travail par rapport à l'usager ; Respecter aussi bien tous les enfants que tous les adultes (pros) ; Respecter des engagements par rapport aux jeunes	9	11,80%
Respecter des engagements par rapport aux jeunes ; Respecter la dignité et l'intimité de la personne ; Respecter les usagers ; Tolérance (à la différence, à la frustration)		
Maîtrise / équilibre ; Maîtrise de soi ; Maîtriser ses affects (maîtrise de soi) ; Auto-contrôler les affects entre le trop et le pas assez ; Se décentrer (affects/usager/contexte)	6	7,80%
Ponctualité ; Rigueur ponctualité ; Rigueur vis-à-vis de notre travail par rapport à l'usager ; Être rigoureux et structurant	6	7,80%
Disponibilité ; Être disponible, écouter ; Faire preuve de disponibilité en matière d'écoute	5	6,50%
Être soi-même authenticité ; Identification de mes choix, éthique et valeurs ; Se re-connaître, identifier ses propres valeurs ; Se positionner (avoir des convictions)	5	6,50%
Imagination et création ; Innover proposer; Inventer construire; Créativité	5	6,50%
Distance, prise de recul ; Prendre du recul par rapport au vécu du jeune ; Prendre du recul par rapport aux situations vécues dans l'institution ; Prendre une distance émotionnelle et relationnelle	4	5,20%
Utiliser l'autorité : être ferme ou "laisser couler" quand il le faut ; Asseoir son autorité ; Autorité ; Autorité mais aussi attention ;	4	5,20%
Initiatives ; S'engager, prendre des risques ; S'impliquer	3	3,90%
La responsabilité ; Sens des responsabilités	3	3,90%
Dé-dramatiser des situations tendues par l'humour ; Dé-dramatisation ;	2	2,60%
Dynamisme	2	2,60%
Faire preuve de patience en cours de situations d'app. de la vie quotidienne ;	2	2,60%
Patience		
Ouverture d'esprit ; Ouverture sur le monde	2	2,60%
Assumer et réguler les conflits	1	1,30%
Confidentialité	1	1,30%
Congruence	1	1,30%
Être critique par rapport aux discours dominants	1	1,30%
Être précis sur les démarches administratives	1	1,30%
Faire preuve d'humilité	1	1,30%
Persévérance	1	1,30%
TOTAL	76	100%

Mon expérience de formateur m'a permis de constater à chaque visite de stages (il s'agissait d'une rencontre organisée à l'initiative du Centre de formation avec le formateur référent de l'école, l'étudiant et le moniteur de stage) l'importance que les terrains accordent aux dits savoir-être. Pour ma part, je ne suis jamais parvenu à identifier de manière claire le distinguo qui était fait avec des savoir-faire, ce qui m'a

valu de nombreux débats passionnés avec les étudiants, ces derniers s'évertuant à me convaincre de leur prime importance dans le métier d'éducateur. Je parlais du principe peut-être abusif et faux qu'une qualité relationnelle et humaine comme par exemple la patience vis-à-vis de personnes handicapées mentales relevait d'un apprentissage en terme de savoir-faire. Les débats étaient à chaque fois virulents, comme si je remettais profondément en cause une certitude partagée par l'ensemble de la profession par laquelle le métier d'éducateur spécialisé repose fondamentalement sur des savoir-être. Le témoignage de Dominique est formateur en la matière : *des outils qui euh qui me caractérisent le plus c'est peut-être un peu prétentieux / c'est euh c'est une capacité à mettre les gens en confiance / et euh je veux dire bon de [e] je promets jamais la lune parce que bon j'ai pas les moyens de l'atteindre de toutes façons / euh [eu] quand je dis je fais / quand je sais pas je sais pas / euh [eu eu] je [e] je pense être un [un] un bon intermédiaire dans les contacts / et euh [eu] / ouais je pense être quelqu'un effectivement de de chaleureux et de sûr / ça pour des qualités relationnelles premières / ensuite je connais bien mon travail / je connais bien les les les comment ? les différents organismes les partenaires et effectivement l'éducateur pour moi c'est une passerelle / c'est un passeur c'est tout ce qu'on veut / donc euh c'est c'est euh c'est donc faire le lien / pour moi cette relation de liens ça passe effectivement par des qualités humaines euh euh [eu] / ben nécessaires à sa voir euh de l'écoute de euh de la confiance de la distanciation / euh [eu] / être capable euh de ne pas projeter ses propres euh [eu] / moi j'ai pas de désirs sur la personne etcetera. A la fois, il revendique des connaissances objectives (partenaires) mais surtout il met en avant les « qualités humaines » qui vont permettre « mettre les gens en confiance ». Il poursuit toujours sur la même ambivalence : *je crois qu'il faut les deux / il faut les deux / bon il faut connaître effectivement un certain nombre de choses il faut connaître son taf quoi / je veux dire euh l'éducateur en CHRS sera pas le même qu'un éducateur en IME / donc euh il est clair qu'euh [eu] l'éducateur spécialisé n'est spécialisé que dans l'endroit où il travaille / tu vois ? donc euh [eu] je pense que quelqu'un qui a tout des qualités humaines euh requises pour faire éducateur s'il sait pas ses outils s'il sait pas à l'heure actuelle effectivement ben euh [eu] les et qu'il connaît pas les lois de modernisation sociale s'il connaît pas le dispositif RMI s'il connaît pas euh les principes législatifs il va être inopérant / c'est clair / donc ça passe par un savoir euh être entre guillemets important quoi. Le discours hésite en permanence entre l'obligation pour l'éducateur spécialisé de se référer à des connaissances formelle, scolaires, et de recourir à sa propre personnalité. Dominique n'assume pas complètement cette position puisqu'il se sent dans l'obligation de dire « un savoir euh être entre guillemets ». Récemment mon Directeur au cours d'une discussion sur les difficultés relationnelles d'un membre de mon équipe arguait : *il va falloir qu'il change ! l'outil numéro un de l'éducateur c'est sa personnalité.***

La nuance entre des aptitudes de type savoir-être et des aptitudes relationnelles est très ténue. J'ai classé les items plus haut dans la catégorie savoir-être, non sans difficulté, sachant que pour de nombreux items j'ai fortement hésité à les ranger dans l'autre catégorie.

L'adaptation et le respect apparaissent comme deux valeurs phares dans la culture éducative spécialisée (28,30 % des items cités par les informateurs dans cette catégorie). Ces deux postures, je dirais personnelles, sont très complémentaires, voire

redondantes, dans la mesure où une attitude respectueuse appelle nécessairement une adaptation par rapport à la singularité de l'enfant suivi, et une adaptation par rapport à l'enfant implique nécessairement un intérêt, un non jugement de la différence manifestée par le sujet. Indéniablement, les statistiques font la démonstration un métier qui s'est construit dans une référence à des valeurs humanistes de bienveillance et de tolérance face à la différence. Cela n'est pas sans faire écho aux influences judéo-chrétiennes encore très prégnantes dans un grand nombre d'institutions éducatives françaises. Ces références humanistes se retrouvent aussi dans les groupes d'items qui réfèrent à « la disponibilité » (6,5 %), « l'humilité » (1 %), et « l'ouverture d'esprit » (2 %).

Arrive en seconde position en nombre d'items, le groupe lexical qui fait référence au contrôle de soi dans la fonction d'éducateur (7,8%). Ces items renforcent l'aspect assez contradictoire entre un savoir-être annoncé par les éducateurs comme constitutif des capacités professionnelles, et le besoin qu'ils ont de techniciser leur relation à l'autre, de contrôler leurs affects, leurs émotions qui pourraient interférer dans leur rapport aux usagers. C'est sans doute ce besoin de contrôle qui fonde la différence entre ce qui relèverait de l'être (« Être soi-même authenticité » ; « Identification de mes choix, éthique et valeurs » ; « Se re-connaître, identifier ses propres valeurs » ; « Se positionner (avoir des convictions) ») et du savoir-être (« Maîtrise / équilibre » ; « Maîtrise de soi » ; « Maîtriser ses affects (maîtrise de soi) » ; « Auto-contrôler les affects entre le trop et le pas assez » ; « Se décentrer (affects/usager/contexte) »). Tous les items relatifs à la prise de distance et de recul (« Distance, prise de recul » ; « Prendre du recul par rapport au vécu du jeune » ; « Prendre du recul par rapport aux situations vécues dans l'institution » ; « Prendre une distance émotionnelle et relationnelle ») concourent à l'effort de rationalisation des émotions et des affects dont se targuent les éducateurs interrogés.

Le reste des items renvoient à des traits de personnalité de niveaux assez hétéroclites allant de la ponctualité, en passant par le dynamisme, la créativité, la persévérance, l'esprit de responsabilité etc., autant de traits d'ailleurs que les éducateurs souhaitent développer pour leurs usagers. Il y a une sorte de projection en miroir entre les représentations que partagent les éducateurs relativement aux compétences et aux savoir-être qu'ils souhaitent développer pour leurs usagers, et leurs propres savoir-être qui fondent leur identité professionnelle.

Termes ayant trait aux aptitudes relationnelles

Ecoute ; Ecoute de la parole de l'utilisateur et ses silences ; Ecoute disponibilité ; Ecoute et prise en compte du discours du jeune ; Ecouter la demande ; Ecouter l'autre ; Ecouter être disponible ; Faire preuve de disponibilité en matière d'écoute ; Sens de l'écoute ;	21	33,80%
Aller vers un groupe de jeunes connus . Aller vers un groupe de jeunes inconnus ; Créer le lien avec le jeune ; Entrer en relation avec un public en difficultés relationnelles ; Rentrer en relation avec les publics ; Savoir faire du lien	6	9,60%
Communication ; Communiquer ; Dialoguer ; Maîtriser le langage écrit et l'organiser pour transmettre les informations ; Utiliser des moyens de communication	6	9,60%
Maîtriser les techniques (entretiens groupe famille) ; Maîtriser les techniques d'entretien ; Mener un entretien ; Mener un entretien individualisé ;	4	6,40%
Décodage ; Décodage d'une demande de l'utilisateur ; Percevoir au-delà des mots	3	4,80%
Diriger un groupe de parole ; S'adresser à un groupe	2	3,20%
Echanger des informations avec tous les membres de l'équipe pluridisciplinaire ; Echanger sur un pied d'égalité avec le psychiatre, le psychologue	2	3,20%
Emettre son point de vue et prendre position en ce qui concerne les sanctions à mettre en œuvre ; Exprimer son point de vue	2	3,20%
Transmission (rendre compte) ; Transmettre des infos à l'équipe	2	3,20%
Capacités relationnelles	1	1,60%
Concentration en cours d'échange et entretiens	1	1,60%
Connaissances techniques de reformulation	1	1,60%
Entendre	1	1,60%
Être en relation	1	1,60%
Implication dans la rencontre singulière	1	1,60%
Parler de ce qui pose problème ou fait doute	1	1,60%
Provoquer une demande chez le sujet	1	1,60%
Questionnement	1	1,60%
Rencontrer les familles à leur domicile	1	1,60%
Répondre à des demandes ponctuelles : lettres de motivation, sorties	1	1,60%
Répondre aux attentes, angoisses des jeunes, sécuriser	1	1,60%
Restituer réaliser rendre compte	1	1,60%
Situer et réguler son rôle pour faciliter la créativité, l'expression des usagers	1	1,60%
TOTAL	62	100%

On peut observer que la majorité des groupes lexicaux relationnels réfèrent à des compétences conversationnelles et communicationnelles. On est bien en face d'une

culture professionnelle de la parole, de la communication dialogique. « L'entretien » et toutes les compétences orales, verbales et paraverbales qui vont avec constituent pour cette catégorie 80 % des items énoncés par les éducateurs. Je les ai grisés dans le tableau plus haut. Cela est révélateur d'un métier qui privilégie l'instantané des relations, la parole immédiate à la formalisation, la rationalisation des choses. Si le sens populaire dit que seul l'écrit reste, l'affiliation des éducateurs à une culture de l'oralité ne peut qu'avoir des effets sur la considération du groupe professionnel par d'autres (comme certaines assistantes sociales qui peuvent avoir une représentation de l'éducateur de quelqu'un dans le discours et peu dans l'action) et la difficile légitimité des éducateurs face à d'autres professions de culture professionnelle plus écrite (magistrature, médecine, assistantes sociales, etc.). Mes différentes observations au cours des visites de stage ou de mes expériences professionnelles confirment la réticence très forte de nombreux éducateurs face à l'écrit, préférant la volubilité des discours oraux. Néanmoins, il faut rester prudent devant le stéréotype par lequel les éducateurs spécialisés écrivent peu, si l'on considère le nombre de plus en plus important de documents qu'ils doivent remplir pour leurs usagers (rapports de situation, dossiers administratifs, récits OFPRA etc.).

« L'écoute » constitue à près de 34 % des occurrences citées par les informateurs. Cet aspect de la relation est revendiqué par la majorité des éducateurs comme un axe fort, voire essentiel du métier d'éducateur. Les éducateurs entretiennent un rapport ambivalent à l'écoute, l'envisageant tout à tour comme une finalité (l'éducateur étant considéré comme un spécialiste de l'écoute) et un moyen pour permettre un mieux-être de leurs usagers. De même, l'écoute est envisagée à la fois comme une compétence professionnelle nécessitant un apprentissage particulier (« Maîtriser les techniques d'entretien ») et un art personnel, une disposition morale et psychologique de type savoir-être (« sens de l'écoute »). Nous retrouvons bien la double spécificité identitaire des éducateurs à savoir leur besoin d'échapper au sens commun, à l'engagement bénévole, grâce à la connaissance technique et théorique, et, en même temps, leur revendication d'une bienveillance et d'une ouverture à l'autre empruntées de générosité et d'empathie. L'écoute constitue en ce sens la compétence professionnelle qui se veut autant fondée sur la rigueur et la technicité, que l'humanisme et la générosité. Elle incarne de manière quasi exemplaire la difficulté pour les éducateurs spécialisés à échapper à leurs origines judéo-chrétiennes ou militantes, et à faire valoir un ensemble de compétences et de savoir-faire propres, dignes de légitimité et de crédibilité professionnelles. L'écoute n'est qu'un aspect du manque manifeste de références collectives, qui permettraient de faire barrage au travail bénévole ou à la floraison de petits boulots à mi-chemin entre le bénévolat et le salariat, phénomène que décrit J. ION dans *Le travail social au singulier*.

Aptitudes relevant de la pédagogie spécialisée

Interdire / affronter ; Poser des limites, rappel des règles ; Poser un cadre sécurisant et rappeler les règles de vie commune et les faire appliquer ; Rappeler la loi ; Recadrer ; Sanctionner tous les actes des enfants	6	9%
Gérer des conflits ; Gérer un groupe ne pas se laisser envahir ; Gérer une situation difficile ; Gestion de groupe	5	7,50%
Agir, intervenir, s'impliquer dans la quotidien ; Agir, s'impliquer, être responsable ; S'engager, prendre des risques ; S'impliquer	4	5,20%
Cohérence ; Cohérence en matière de réponse éducative ; Choisir un type d'intervention adapté à l'objectif et à la personne concernée ; Mener des actions éducatives adaptées à un individu un groupe	4	5,20%
Être contenant et sécurisant ; Répondre aux attentes, angoisses des jeunes, sécuriser ; Protéger les jeunes lors de violences physiques	3	4,50%
Intervention ; Intervenir en équipe ; Intervenir en cas de conflits physiques ou verbals auprès des jeunes	3	4,50%
Maîtrise de supports permettant la mise en œuvre du travail éducatif ; Maîtrise de techniques, d'outils ; Savoir utiliser, maîtriser un support éducatif	3	4,50%
Organiser une activité ; Posséder a minima des techniques d'activités et savoir les adapter ; Proposer des activités	3	4,50%
Remettre en cause une action éducative, son comportement ; Remise en question : analyse et prise de recul	3	4,50%
Animation ; Animer un groupe	2	3%
Information (savoir informer) ; Informer	2	3%
Laisser faire ; Utiliser l'autorité : être ferme ou "laisser couler" quand il le faut	2	3%
Mener un entretien ; Mener un entretien individualisé ;	2	3%
Ne pas faire à la place de l'autre (subsidiarité) ; Ne pas faire à la place de l'usager	2	3%
Accompagner un sujet vers une institution ; Accompagner et orienter un jeune dans ses démarches	2	3%
Accueil au local d'un jeune ou d'un groupe	1	1,50%
Définir les justes médiations ou aides sans déposséder la personne handicapée de la maîtrise de sa vie et de ses droits	1	1,50%
Diriger un groupe de parole	1	1,50%
Discerner l'urgent, l'indispensable, le superflu	1	1,50%
Faire appel à un tiers	1	1,50%
Faire des démarches administratives	1	1,50%
Jouer - Jouer la comédie	1	1,50%
Motiver le jeune ou un groupe de jeunes	1	1,50%
Orienter les jeunes ou leur famille vers des dispositifs sociaux mieux adaptés	1	1,50%
Prise en compte de la notion de temps	1	1,50%
Prise en compte du désir en fonction de la réalité	1	1,50%
Professionnalisation - Prendre du recul	1	1,50%
Rechercher un stage un emploi réalisation d'un chantier	1	1,50%
Reconnaissance du handicap et discernement dans la situation des usagers	1	1,50%
Réguler et nourrir un habitat collectif	1	1,50%
Rencontrer les familles à leur domicile	1	1,50%
Rendre l'autre acteur de son parcours de vie	1	1,50%
Repérer les acquis	1	1,50%
Répondre à des demandes ponctuelles : lettres de motivation, sorties	1	1,50%
Valoriser l'usager, reconnaître ses capacités	1	1,50%
TOTAL	66	100%

La liste des compétences relatives à la pédagogie spécialisée ne fait pas paraître des tendances fortes ou des régularités importantes dans les occurrences, au contraire des listes précédentes. De même, la catégorisation des mots autour de ce qui relèverait d'une pédagogie spécialisée a été loin peu aisée dans la mesure où l'éducation spécialisée s'est constituée en périphérie d'un ensemble de disciplines diverses, qu'elle s'adresse communément à une multiplicité de populations, et qu'elle s'exerce dans des lieux institutionnels variés. Les compétences professionnelles font inévitablement état d'une remarquable variété et d'un manque de connivences entre les différents professionnels. Les capacités professionnelles éducatives spécialisées sont l'expression d'un métier éclaté : ce qui fait unité chez les éducateurs c'est paradoxalement la variété des capacités professionnelles, l'absence d'un ensemble de compétences clairement identifiées, clairement circonscrites, faisant l'unanimité auprès de l'ensemble des professionnels. CHAUVIERE montre dans cet esprit que les éducateurs sont dépendants d'autres corps professionnels à tous niveaux, tant du point de vue des savoirs, du diagnostique, de la décision que de la finalisation du sens du travail.³¹⁶ Cela explique la difficulté pour ce métier à asseoir un ensemble d'aptitudes spécifiques, à énoncer un référentiel de compétences qui soit définitif et socialement valorisant.

La tentation peut être alors grande chez les éducateurs de revendiquer comme professionnels jusqu'à des actes anodins de la vie quotidienne. Tout devient éducatif, même la pire des incohérences ! J'ai pu assister à de nombreuses réunions de service, pendant lesquelles les éducateurs pouvaient défendre sur des prétextes dits éducatifs le contraire de son semblable. Les types de réponses éducatives sont si variées, si peu circonscrites qu'elles font l'objet d'inventions permanentes. Cela n'est pas sans aider à la crédibilité d'un métier qui a du mal à se déterminer, à se définir autour d'un ensemble de savoir-faire stables et solides. JR LOUBAT fait état à ce propos chez les éducateurs d'un véritable « flou artistique au sujet de ses finalités, de ses modèles théoriques, et de ses pratiques sociales »³¹⁷ qui produit inévitablement des approximations, voire des non-sens théoriques dans l'appréciation qu'ils portent aux situations éducatives.

En tous les cas, les mots ou expressions énoncés par les informateurs ne font pas apparaître des régularités de tel ou tel type d'entrée. De plus, il est difficile d'associer les données au seul domaine de la pédagogie spécialisée, un certain nombre d'entre elles étant connexes à d'autres. Les domaines lexicaux relevant de ce que j'ai nommé les savoir-être ou les compétences relationnelles sont très proches d'un certain nombre d'items caractéristiques d'une pédagogie spécialisée. Tout cela révèle un métier pour lequel il est tout à fait difficile de considérer le langage comme un ensemble de technocettes spécialisés : au contraire, les éducateurs spécialisés font état, au moins dans leurs discours, d'un ensemble de compétences peu spécifiques,

³¹⁶ CHAUVIERE (M), « Quelle qualification pour quel travail social ? » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, page 8.

³¹⁷ LOUBAT (JR), « Vers la médiation et le conseil », in *Les éducateurs aujourd'hui*, sous la direction de MARTINET, Privat, Toulouse, 1993, page 77.

peu précises, peu circonscrites, souvent aléatoires. L'évaluation de ces aptitudes s'en trouvent d'autant plus arbitraire et difficile, que la correspondance entre l'objet référé et le signifiant est plus que relative et plurielle. A contrario d'un métier qui a besoin d'un langage spécialisé pour référer des objets précis, dont la signification voire même l'existence en tant que tel n'ont de pertinence que dans l'espace professionnel concerné, les éducateurs utilisent un langage peu spécifié, évasif, même si la forme recherche l'élaboration et la complexité sémantico-syntaxiques, tout en revendiquant la spécificité de l'activité professionnelle. En tout état de cause, le manque de précisions, de rigueur sémantique dans le discours a pour effet immédiat un déficit de crédibilité, et la possibilité laissée au sens commun de s'emparer de ce que les éducateurs défendent comme leur territoire professionnel propre. Pour exemple, en 1993, JL MARTINET écrivait déjà que « l'éducateur est toujours à la recherche de sa légitimation »³¹⁸, ce qui montre que la question d'un besoin de légitimité et donc de reconnaissance n'est pas nouveau pour ce métier. Pour autant, les éducateurs ne semblent toujours pas parvenus à se fonder un discours qui permette une plus grande crédibilité et un espace professionnel propre.

Aptitudes liées au projet

Elaboration et la mise en œuvre du projet ; Elaborer des hypothèses / situation ; Elaborer des hypothèses / situation ; Elaborer et mettre en œuvre un PAE ; Elaborer et mettre en œuvre un projet interpartenarial ; Elaborer puis modifier des projets au décours de l'évolution de l'enfant ; Elaborer un faisceau d'hypothèses de travail ; Elaborer un projet (tenir compte de la dimension d'impossible) ; Elaborer un projet individualisé	9	31%
Evaluer ; Evaluer et s'évaluer ; Evaluer les capacités de l'enfant, l'état de son environnement, l'état de l'institutionnel ; Evaluer les capacités intellectuelles des jeunes ; Evaluer les possibilités physiques et psychiques de chaque jeune ; Evaluer une / des actions : stratégie de changement ; Observation Evaluation	7	24,10%
Mettre en œuvre des projets ; Mise en œuvre de projets ; Mettre en place une activité qui réponde réellement à des besoins constatés	4	13,80%
Construire un projet	2	6,80%
Rédiger un projet ; Rédiger un rapport	2	6,80%
Définir des objectifs	1	3,40%
Objectivation	1	3,40%
Choisir un type d'intervention adapté à l'objectif et à la personne concernée	1	3,40%
Organisation d'un projet d'action	1	3,40%
Sens du projet / objectifs	1	3,40%
TOTAL	29	100%

Le projet est envisagé par les professionnels au travers des trois étapes principales qui le caractérisent :

³¹⁸ MARTINET (JL), « Introduction » in *Les éducateurs aujourd'hui*, sous la direction de MARTINET, Privat, Toulouse, 1993.

- L'élaboration (31 %)
- L'évaluation (24,1 %)
- La mise en œuvre (13, 8 %)

Il est remarquable de considérer que les informateurs donnent la priorité aux tâches intellectuelles qui composent la méthodologie de projet. L'évaluation et l'élaboration correspondent à plus de la moitié des occurrences proposées par les informateurs. L'action proprement dite ne concerne que 13, 8 % des items. Cette configuration assez étonnante pour un métier qui privilégie le faire à l'élaboration intellectuelle, rend compte d'une connaissance et d'une utilisation par les professionnels assez parcellaire et imprécise du projet. Du coup, les éducateurs préfèrent à la mise en œuvre son élaboration dans la mesure où elle reste à l'état théorique, ce qui les protège de l'éventuel reproche de leur hiérarchie ou des financeurs (rappelons à cet effet que la récente loi 2002-2 oblige les établissements médico-sociaux à établir des projets individualisés pour chaque usager), qu'en dépit du souhait annoncé de proposer aux enfants des objectifs individualisés et adaptés à leurs difficultés, les projets sont assez similaires d'un usager à l'autre. Pour J. ION, le travail social fait état d'une frontière de plus en plus difficile avec le bénévolat : « la notion d'intervenant vient marquer cette indétermination et peut-être signaler la fin d'un processus que l'on pensait irréductible, puisque ce terme autorise la réunion dans un même ensemble de professionnels et de bénévoles »³¹⁹ ; or le projet constitue l'outil qui permet aux travailleurs sociaux de faire la preuve de leur professionnalisme et de leur technicité. Hélas, les discours produits par les informateurs ne permettent pas de vérifier une assimilation de la méthodologie de projet aux données de terrain, ce qui n'est en rien facteur d'une meilleure crédibilité par rapport à une pratique bénévole.

³¹⁹ ION (J), *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998, page 10.

Aptitudes liées au travail institutionnel

Travail en équipe ; Travail en équipe, partenariat ; Travailler avec les partenaires sur des projets ; Travailler en équipe pluridisciplinaire ; Travailler en équipe, collaborer ; Travailler en réseau, équipe ; Travailler sous le regard des collègues ; Travailler sous le regard des collègues ; Aptitude au travail d'équipe pluridisciplinaire	11	24,40%
Organiser ; Organisation ; Organiser le temps ; Organiser le travail ; Organiser une activité ; S'organiser et planifier	7	15,50%
Rendre compte ; Rendre compte du travail (public institution)	4	8,80%
Travailler en partenariat ; Travailler en partenariat ; Travailler en partenariat et créer des synergies avec l'environnement de l'utilisateur ; Travailler en partenariat sur des projets	4	8,80%
Connaître les textes réglementaires, droits du travail ; Inscrire son action dans le cadre réglementaire	2	4,40%
S'instituer une fonction dans le service pour autrui (responsable de) ; S'instituer une place dans le rapport aux autres (collègues, parents)	2	4,40%
Transmettre des infos à l'équipe	2	4,40%
Institution: est-ce un passage ? Est - elle réparatrice ?	1	2,20%
Interpréter un schéma d'organisation	1	2,20%
Modifier le contexte	1	2,20%
Positionnement professionnel par rapport à l'environnement	1	2,20%
Prendre appui sur l'institution et tenir compte des limites	1	2,20%
Prendre des décisions et définir des modalités d'application	1	2,20%
Prendre du recul par rapport aux situations vécues dans l'institution	1	2,20%
Production d'un discours professionnel	1	2,20%
S'inscrire dans l'institution	1	2,20%
S'insérer dans une démarche collective	1	2,20%
Structurer son action	1	2,20%
Cadrer et expliciter aux usagers son intervention	1	2,20%
TOTAL	44	100%

La thématique de « l'équipe » occupe une grande place dans les discours des éducateurs (24,4 %). Cela marque combien le sentiment d'appartenance institutionnelle passe chez les éducateurs spécialisés par ce qu'ils nomment « le travail en équipe ». Cette aptitude est très spécifique à la culture éducative spécialisée. Le travail en libéral ou en totale autonomie est mal perçu par les éducateurs, le travail en internat par exemple nécessitant pour des raisons pratiques d'établir des roulements et de travailler à plusieurs. Ainsi, les établissements se doivent de mettre en place des outils qui permettent une communication efficace et une collaboration efficiente entre les personnes. Toujours est-il que les informateurs annoncent de manière forte leur besoin de travailler en équipe, sans pour autant être capables de proposer un contenu plus précis de ce que recouvrirait un travail en équipe.

Le « travail en partenariat » occupe une place non négligeable dans la culture éducative spécialisée. En l'occurrence, la notion de partenariat est présente à hauteur

de 8 % parmi les aptitudes liées au travail institutionnel. Toutefois, si la thématique du partenariat est importante, elle est assez peu déclinée par les éducateurs. Le risque important pour les professionnels est de mettre en exergue une notion phare telle que celle de partenariat, en restant au niveau de l'intention. En effet, le fait même de faire appel à une autre institution ou de se réunir autour d'une table pour discuter d'un problème social constituent pour les éducateurs un travail de partenariat. Les niveaux de collaboration voire de concurrences sont très différents selon les situations, les besoins des professionnels, et les discours des éducateurs spécialisés ne font pas apparaître de nuances dans l'appréhension de cette aptitude. Cette notion n'est pas seulement forte chez les éducateurs spécialisés, elle traverse tout le secteur social de manière unilatérale. Hélas, elle reste souvent un vœux pieux, les institutions étant évidemment soumises à des contingents financiers ou administratifs qui ne permettent pas des relations de *partenaires* au sens amical du terme, mais bien des relations de collaboration relativement intéressées et éphémères. En tous les cas, rien dans les discours des informateurs ne laisse paraître de nuances dans les formes de partenariat, sinon peut-être un idéal relationnel empli de générosité et de bienveillance. La notion de partenariat fait une nouvelle fois écho aux origines judéo-chrétiennes du métier où la mission d'assistance éducative est exprimée, au moins dans les intentions, dans la nécessité pour les professionnels de se réunir et de se battre pour la même cause. Ceci dit, si la notion de partenariat telle qu'elle est énoncée par les éducateurs fait appel à la générosité humaniste, personne n'ignore les rivalités financières du secteur éducatif.

Le témoignage de Claude est assez exemplaire dans l'absence de nuances quand il s'agit de décliner la notion de « partenariat » : *ouais moi j'aime travailler en partenariat / alors euh avec qui on travaille en partenariat ? ben par exemple dans une situation extrêmement difficile je commence à voir clair dans ma situation uniquement parce que la mère est incarcérée / ça arrive de plus en plus / et que l'assistante sociale de la prison et même son avocate euh / l'assistante sociale euh du contrôle judiciaire euh [eu] on collabore énormément / par rapport à ça donc j'en ai 5 ou 6 quand même qui sont [on] en contrôle judiciaire ou incarcérés donc euh ça c'est un partenariat / partenariat beaucoup aussi de plus en plus avec euh la PJJ / les collègues de la PJJ parce que justement y'a souvent des doubles mesures parce que les jeunes ...* A part le synonyme « collaboration », l'informatrice est incapable d'apporter des éléments plus précis, plus explicatifs de ce type d'action sociale.

➤ **Ce qu'ils disent des rôles et fonctions de l'éducateur spécialisé :**

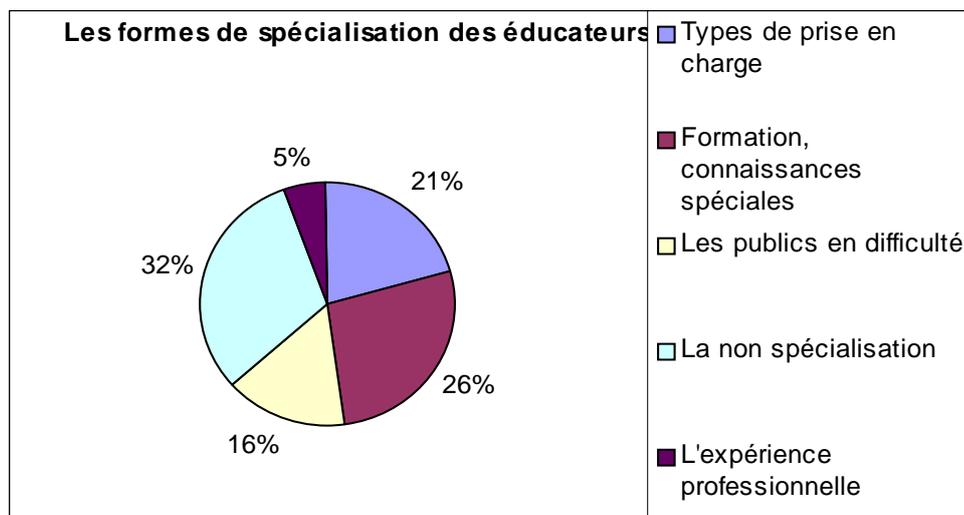
Nous avons décrit jusqu'alors dans les compétences professionnelles à partir desquelles les éducateurs fondent leur action, un souci peu confirmé par les discours de faire rempart à une culture du bénévolat, de revendiquer un ensemble de savoir-faire qui leur prêteraient une véritable légitimité professionnelle, sans pour autant être en capacité d'établir un discours technique, autonome, suffisamment complexe et spécialisé pour peser contre les discours professionnels annexes au secteur éducatif spécialisé. Comme l'écrit H. HATZFELD, les éducateurs participent aux paradoxes du travail social, à savoir qu'ils tentent de « dire ce qui n'a pas de mots, de

nommer ce qui n'a pas de nom »³²⁰ : cela a un effet très négatif sur la construction identitaire du métier, et sur la manière dont les éducateurs peuvent se fonder en un groupe professionnel autonome et crédible. Il nous importe de regarder la façon dont les informateurs ont décrit les rôles et fonctions attenants à leur métier, et si cette description a un effet aussi négatif et déstructurant pour leur groupe professionnel. Nous regarderons si les rôles et fonctions remplissent l'impossible à dire pour reprendre la formule de HATZFELD.

Notons que j'ai pour le coup restreint la manière dont les informateurs décrivent les rôles et fonctions de l'éducateur spécialisé aux seuls entretiens oraux. Cette restriction s'explique du fait que la question à proprement parler des rôles et fonctions est posée de manière explicite lors des entretiens. De plus, les aspects oraux de la conversation permettent d'évaluer les réactions des informateurs, réactions paraverbales tout à fait intéressantes pour rendre compte de l'appréciation des éducateurs par rapport à cette question.

Se pose d'abord de manière importante la fameuse question de la dite spécialisation des éducateurs. C'est d'ailleurs bien l'adjectif « spécialisé » qui permet de faire le distinguo entre un éducateur exerçant des fonctions d'éducateur spécialisé mais sans en avoir le diplôme, un moniteur-éducateur exerçant aussi des fonctions d'éducateur mais avec un diplôme de niveau 4. Cette notion de spécialisation est loin d'être évidente pour les éducateurs spécialisés, du moins elle offre quasiment autant de développements et d'explications qu'il n'y a d'éducateur. A ce jour, aucun ouvrage, aucune formation, aucun descriptif officiels ne permettent de décoder l'adjectif. L'appréciation du terme est donc laissée à la subjectivité de chaque éducateur. Toutefois, je peux faire l'hypothèse que la dite spécialisation permet de différencier l'éducateur professionnel du secteur social de l'éducateur lambda comme le parent, le professeur etc.

Les discours des informateurs permettent de catégoriser la spécialisation des éducateurs en ces termes :



³²⁰ HATZFELD (H), *De nouvelles légitimités en travail social*, Dunod, Paris, 2000.

On observe immédiatement que 32 % des propos des informateurs font état d'une non-spécialisation des éducateurs. Toutefois, les récurrences sont plus nuancées : pour certains, plus qu'une non spécialisation de l'éducateur, le besoin d'une meilleure formation, plus adaptée aux spécificités de tel ou tel public prime ; pour d'autres, la revendication de compétences généralistes est annoncée de manière forte. Autrement dit, les éducateurs se rangent en deux catégories distinctes : les personnes qui regrettent l'absence de spécialisation de l'éducateur et les autres qui en font presque leur credo.

INTITULES RELATIFS A LA SPECIALISATION DES EDUCATEURS

LA NON SPECIALISATION DES ES
<p>je pense qu'on a une formation très généraliste et on est pas spécialisé dans beaucoup de choses euh [eu] en rien en tout quoi spécialisé en [en] en tout et en rien / euh [eu] c'est un terme que j'ai jamais compris spécialisé donc euh c'est c'est plutôt un généraliste de l'éducation en tous les cas pour ce qui est des IR les instituts de rééducation je trouve euh que l'éducateur gagnerait à être plus spécialisé c'est-à-dire à avoir une formation un peu / un peu plus poussée et moi je trouve que les éducateurs spécialisés d'une manière générale sont pas sont pas suffisamment armés sont pas suffisamment préparés à à à affronter / parce que c'est un affrontement et un combat euh ces enfants-là qui ont des troubles particuliers alors les éducateurs spécialisés moi je trouve qu'ils sont pas assez spécialisés</p>
LA SPECIALISATION PAR LA FORMATION
<p>je pense que [e] spécialisé euh [eu] dans le sens où on a euh une formation qui nous permet d'établir un diagnostic sur lequel on peut euh [eu] s'appuyer pour proposer des outils de remédiation ou des [é] on a fait un stage troisième année dit stage long à responsabilités on était sensé sortir un mémoire de ça alors on est spécialisé euh [eu] dans un premier temps d'abord à quelque chose qui est commun qu'est le tronc commun qu'on reçoit en formation</p>
LA SPECIALISATION PAR LA FORME DE PRISE EN CHARGE
<p>donc je suis spécialisée dans l'accueil d'urgence et dans l'inadaptation sociale je dirais que je me sens spécialisée parce que je suis dans une structure euh [eu] de l'aide sociale à l'enfance on intervient spécifiquement sur les placements et ça c'est une spécificité je veux dire euh l'éducateur en CHRS sera pas le même qu'un éducateur en IME / donc euh il est clair qu'euh [eu] l'éducateur spécialisé n'est spécialisé que dans l'endroit où il travaille</p>
LA SPECIALISATION DANS LES PUBLICS
<p>spécialisé euh spécialisé je dis quand même parce qu'on travaille plutôt avec des jeunes en difficulté mais l'éducateur est spécialisé dans la dans la difficulté euh / en fait ce qui regroupe les éducateur spécialisés c'est qu'il est spécialisé dans la difficulté que les gens ont à vivre dans la société d'une façon ou d'une autre soit handicap physique ou la capacité et puis l'aptitude du coup à aller sur plusieurs publics</p>
DIVERS
<p>plus nos expériences varient plus on est plus on devient spécialisé spécialisé en quoi ? (rires) / spécialisé dans la gestion des conflits je pense</p>

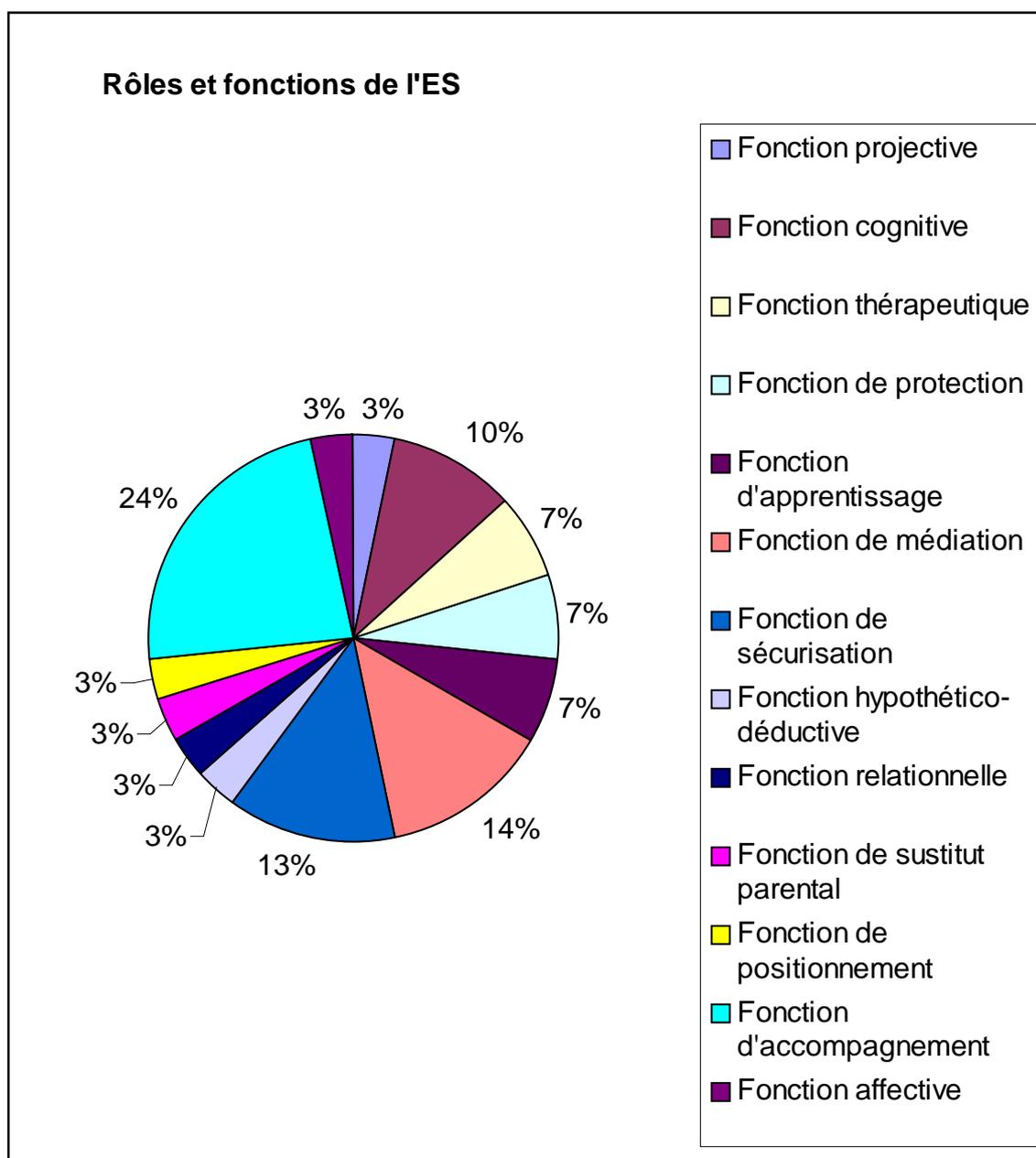
Nous pouvons observer dans les items plus hauts l'absence totale de l'hypothèse par laquelle la spécialisation fonderait la professionnalisation de l'éducateur. Au contraire, les arguments en faveur d'une non-spécialisation ou d'une spécialisation insuffisante de l'éducateur dominant. Concernant ce dernier argument, il est remarquable de constater que les informateurs regrettent le manque de spécialisations, sans pour autant être capables de décliner le contenu de l'éventuelle spécialisation de l'éducateur. Ce type de discours est très fort chez les praticiens en Institut de Rééducation qui défendent auprès des écoles le besoin d'une formation spécifique qui permettrait aux intervenants de mettre en œuvre des techniques spécifiques. Tout le problème est que ces mêmes praticiens sont incapables de décliner ce qui fonde la spécificité de leur action par rapport à d'autres institutions et que leur action éducative fait état des mêmes approximations et incertitudes propres à tout acte éducatif (essai/erreurs). Il y a dans cette volonté d'une plus grande spécialisation, une tentative de rassemblement corporatiste des éducateurs d'IR, tentative qui puise de toute évidence ses sources dans la culture médicale où le médecin spécialisé jouit d'un prestige plus important qu'un médecin généraliste. Cela est d'autant plus vraisemblable que les Instituts de Rééducation sont très proches du secteur médico-psychologique, alliant dans leur prise en charge un regard autant éducatif que psychologique. La spécialisation s'envisage chez les informateurs comme une forme d'idéal pragmatique qui permettrait d'inventer des réponses quasi magiques à l'égard de publics en difficultés dans un contexte institutionnel donné.

INTITULES RELATIFS AUX RÔLES ET FONCTIONS DE L'ES

FONCTION AFFECTIVE
il faut vraiment s'attacher à [a] à s'rendre euh à pas se rendre indispensable justement dans leur vie
FONCTIONS HYPOTHETICO-DEDUCTIVES
que l'éducateur est plus là pour poser des hypothèses éducatives plutôt que dire au jeune : t'es comme ça comme ci parce que t'as fait cela euh : mais plus le euh le questionner et euh le faire euh / le faire s'exprimer sur ses propres difficultés quoi
FONCTION DE SUBSTITUTION PARENTALE
une fonction de substitut euh paternel euh enfin substitut familial
FONCTION RELATIONNELLE
c'est d'être d'avantage dans une relation suivie une continuité de la relation dans une euh [eu] un travail de mise en confiance euh
FONCTION DE POSITIONNEMENT
mais euh c'est pas lui il se positionne bien en tant qu'éducateur spécialisé avec ses spécificités du travail au quotidien auprès de ces enfants-là sur tous les aspects bien particuliers de l'éducatif qui sont euh ben qui sont les règles de de de vie de en société / par contre effectivement euh il va de par cette action-là faciliter le travail thérapeutique d'un enfant c'est-à-dire qui va lui permettre d'y aller de respecter certaines règles
FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT
quelqu'un qui accompagne euh une personne en difficulté et à un moment de sa vie ben c'est pour moi c'est euh ben c'est accompagner le jeune euh fonction d'accompagnement fonction d'accompagnement euh [eu] essentiellement je dirais on est dans l'accompagnement bon le quotidien c'est l'accompagnement bon à tout c'est un peu d'accompagner ça
FONCTION DE SECURISATION
euh d'euh [eu] de [eu] / sécurité ouais euh offrir un minimum de sécurité de de de je dirais no-notre premier rôle c'est d'être un repère un repère qui peut être un repère affectif un moment un re- un repère euh un re- un regard valorisant au moins euh de garant d'un cadre
FONCTION DE MEDIATION
je pense que l'éduc est quelqu'un qui doit effectivement /on est des passeurs d'un point A à un point B un bon intermédiaire dans les contacts l'éducateur pour moi c'est une passerelle / c'est un passeur médiation de médiateur
FONCTION D'APPRENTISSAGE
sa fonction d'éducateur c'est de euh c'est de redonner les bases d'un minimum de de comment ? de savoir-être de savoir-vivre de savoir-faire euh / pour que cet enfant puisse ensuite retourner dans un environnement sociétal normal avec des attitudes à peu près adaptées à l'environnement d'essayer de repérer de tout faire ben pour que la famille elle euh / comment dire ? elle prenne conscience de ses potentiels et puis arrive à passer à une autre étape
FONCTION DE PROTECTION
c'est la protection de l'enfant fonction de protection
FONCTION THERAPEUTIQUE
la fonction thérapeutique / euh c'est de faire émerger euh une personnalité c'est de quand même tout mettre en œuvre pour que euh ce qui a été révélé ou signalé s'arrête ou s'atténue euh ou trouve en tous cas une solution une espèce de béquille

FONCTION COGNITIVE
non pas vouloir faire changer le jeune mais euh faire émerger en lui euh ses capacités c'est surtout pas vouloir le faire différent de ce qu'il est c'est euh lui faire prendre conscience de euh pourquoi à certains moments il peut être agressif ou violent c'est d'essayer de faire avec ce qu'il a avec le potentiel qu'il a ce qu'il peut apporter au mieux à ce jeune sans pour autant trop tomber dans l'affectif pour autant euh [eu] tomber dans la négation ou dans le subjectif
FONCTION PROJECTIVE
on peut [eu] effectivement l'amener à avoir un projet de vie [i]

D'un point de vue plus quantitatif, les items proposés par les informateurs se distribuent de la façon suivante :



24 % des items rendent compte de la fonction d'accompagnement de l'éducateur. Cela ne fait que confirmer des éléments que nous avons pu déjà dégager d'un point

de vue qualitatif. Ceci dit, cette thématique de l'accompagnement, telle qu'elle est décrite par les informateurs, n'arrive pas à résoudre le dilemme par lequel l'accompagnement éducatif n'est pas une fin en soi mais un moyen pour parvenir à autre chose pour les usagers. Et c'est cet « autre chose » que les informateurs sont incapables de décliner, de rendre plus signifiant d'une réalité professionnelle. Le risque réside alors pour les éducateurs qui semblent se satisfaire d'approximations, qui se cantonnent dans leurs discours aux moyens et non aux finalités de leur travail, dans le fait qu'ils peuvent se faire dérober le contenu de leur travail par des professionnels qui auront intégré le langage professionnel, et surtout le fait qu'ils se soumettent en dépit de leurs envies, à la critique des financeurs ou des administrateurs, critique qui prétend que le travail social coûte cher et n'est pas capable de faire la preuve non seulement de son efficacité mais aussi de ses finalités.

Le discours des éducateurs, du fait de l'imprécision, des approximations tant théoriques que pragmatiques largement décrites au cours de cette thèse, produisent malgré eux des contre-discours forts qui opposent à leur besoin d'exister en tant que profession légitime et sérieuse, l'absence d'une catégorisation professionnelle du réel. F. GUELAMINE écrit fort justement « que la légitimation des pratiques des intervenants sociaux s'enracine dans un paradoxe fondateur et fondamental : c'est au nom d'une éthique s'attachant à respecter les droits des individus comme *sujets désirants* que les praticiens du social agissent. Mais c'est aussi au nom du *mandat* que leur donnent la société et les institutions que les travailleurs sociaux interviennent. Cette *tension* constante dans laquelle s'exerce l'action du travailleur social s'articule à une autre caractéristique. Les pratiques discursives et matérielles de catégorisation du réel sont constitutives du champ social. [...] Ce travail discursif comme production symbolique du travail social, permet la valorisation de son action, qualifie le *travailleur et le travaillé, l'acteur et l'utilisateur* et l'objet des interventions des travailleurs sociaux en définissant les *besoins* des usagers. »³²¹ Voilà justement le problème des éducateurs : en même temps qu'ils refusent dans et par leur activité discursive l'aviilissement de leur profession par d'autres ou la domination juridico-administrative sur leur action, ils produisent un discours souffrant d'un véritable déficit de catégorisation du réel, ce qui ne manque pas de les mettre en situation de fragilité vis-à-vis de leurs détracteurs. Autrement dit, les discours produits sont incapables de faire rempart aux discours institutionnels forts que leur opposent les mandataires financiers et politiques et les corps de métier concurrents. F. BIGOT et T. RIVARD font le constat timide à mon sens que « les métiers de l'intervention sociale ne font pas référence aux mêmes univers. Ils se situent à *l'entrecroisement* (Strauss, trad. 1992) de plusieurs mondes, ou pour utiliser une autre notion, ils sont le produit d'un *compromis* (Boltanski *et al.*, 1991) »³²² Justement ce qu'il nomme « la référence à une position intersticielle »³²³ a pour effet une difficulté pour les éducateurs à exister pour eux-mêmes et par eux-mêmes, en dehors de toute tentative de compromis, ce

³²¹ GUELAMINE (F), « Les faces cachées de la *différence culturelle*. La construction d'une altérité ambiguë chez les travailleurs sociaux » in *Les cahiers du CERIEM*, N° 8, Décembre 2001, Université de Rennes 2, pages 11-12.

³²² BIGOTY (F), RIVARD (T), « Des univers de référence spécifiques » in *Les mutations du travail social* sous la direction de JN CHOPART, Dunod, Paris, 2000, pages 231-232.

³²³ Ibid, page 232.

qui met leurs discours en prise directe avec d'autres discours plus construits, plus institutionnalisés, plus valorisés. Les discours manifestent une véritable crise de légitimité sociale, ce qui les met en position basse vis-à-vis de la plupart des autres professions.

2) Les actes de langage constitutifs de l'activité professionnelle :

➤ Éducation spécialisée et actes de langage :

L'éducation spécialisée, un métier de paroles ! C'est parce que bien souvent les professionnels revendiquent la parole et la relation qui l'accompagnent ou la sous-tendent comme l'outil essentiel à leur fonction qu'il faut y voir sinon un acte thérapeutique, en tous les cas un ensemble d'actes dont l'utilité est de provoquer chez l'utilisateur un changement ou une réaction bénéfiques pour lui. L'action éducative spécialisée utilise beaucoup la parole, quelle soit formelle (entretiens dans un bureau) ou plus spontanée dans le cadre d'un accompagnement spécifique ou dans le quotidien d'un internat. Ces entretiens poursuivent l'ambition, outillée ou pas, réfléchi ou pas, de provoquer chez l'utilisateur en souffrance un mieux-être et donc un changement de comportements. Dans tous les cas, ce primat du discours actualise de manière forte le prédicat de C. KERBRAT-ORECCHIONI par lequel : « Les paroles sont aussi des actions : *dire*, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi *faire*, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant. Au lieu d'opposer comme on le fait souvent la parole et l'action, il convient de considérer que *la parole est elle-même une forme d'action*. »³²⁴ Il faut même pouvoir aller plus loin et prétendre dans le cas des éducateurs spécialisés que la parole fonde par excellence le faire tout entier des éducateurs, qu'elle constitue le principal voire le seul outil professionnel qui caractérise leur activité professionnelle. Dire c'est réellement faire, autrement dit le métier d'éducateur apparaît comme un véritable métier de paroles où l'attente fondamentale tant des usagers que des employeurs se situe dans la parole que produit le professionnel, beaucoup plus que les gestes ou les techniques qu'il accomplit. La compétence recherchée est avant tout discursive, ce qui parfois peut provoquer chez les enfants ou des observateurs extérieurs au métier des réactions telles que : « les éducateurs font rien à part causer et lire le journal » ou encore « tout le monde est capable de faire éduquer, il suffit de bien parler ». Toutefois, il n'est pas sûr que la compétence discursive des éducateurs soit tout à fait bien valorisée auprès des financeurs et des politiques qui attendent de l'action sociale une forme de contrôle et de réponse structurée, immédiatement opératoire et efficace, à des fléaux sociaux.

Le métier d'éducateur s'inscrit dans une véritable culture de la performativité. « Un énoncé performatif est un énoncé, qui sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qu'il dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du seul fait qu'il le dise. »³²⁵ C. KERBRAT-ORECCHIONI dit encore pour décrire un acte

³²⁴ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*, Nathan université, Paris, 2001, page 1.

³²⁵ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Ibid*, page 9.

performatif : « Dire c'est faire, ou du moins, c'est prétendre faire », le performatif étant un « énoncé qui exécute (ou performe) une action. »³²⁶ Si l'étude des speech acts a pour vocation de s'intéresser à tous les moyens par lesquels s'exerce la fonction agissante inhérente au langage, la force d'action des éducateurs est contenue tout entière dans leurs produits discursifs. En ce sens, je me suis intéressé à un certain nombre de discours tenus par des éducateurs auprès de leurs jeunes dans des entretiens dits de bilan lors de situations de travail réel. Il s'agit de jeunes gens de 16 à 21 ans placés par une mesure d'aide sociale à l'enfance. Tous les trimestres, l'institution qui les accueille organise des bilans où l'éducateur de l'ASE, le référent de l'institution, et le chef de service (c'est-à-dire moi) se réunissent avec le jeune afin de faire le point sur sa situation et lui proposer des pistes de travail nouvelles. Ces réunions rassemblent des actes parfaitement locutoires, illocutoires et perlocutoires dans la mesure où les participants se trouvent en pleine activité discursive (actes locutoires), que cette activité discursive constitue une pratique professionnelle spécifique (acte illocutoire) et qu'elle a pour effet de produire un changement chez le jeune (acte perlocutoire). Chaque journée de l'éducateur est ainsi ponctuée d'entretiens plus ou moins formels, plus ou moins préparés, mais qui s'inscrivent dans la volonté de l'éducateur d'accompagner les personnes vers un mieux-être, une insertion sociale et une maturité. Le discours, s'il est une activité éducative à lui tout seul, doit être facteur de changements chez le jeune et doit faire la démonstration d'une certaine efficacité. A ce titre-là, les éducateurs font la preuve d'une activité langagière riche, créative, où l'éducateur doit manifester des stratégies langagières nombreuses pour mener à bien son projet de changement chez le jeune. Il s'agit en quelque sorte de techniques langagières propres à la manipulation.

Ces techniques langagières qui visent à obtenir de l'utilisateur un changement sont souvent complexes. Elles constituent en général des actes de langage indirects au sens que « un même énoncé peut recevoir un grand nombre de réalisations »³²⁷ c'est-à-dire qu'un même énoncé peut comporter plusieurs valeurs ou actes de langage superposés. C. KERBRAT-ORECCHIONI parle d'actes secondaires pour les actes contenus dans l'énoncé au sens littéral et les actes primaires pour ceux qui ont un sens dérivé. Il s'agit dans ce cas de « structures interphrastiques généralement polysémiques »³²⁸.

➤ Les types d'actes de langage observés :

Le recueil des actes de langage lors d'entretiens de bilans a eu lieu sur une semaine. Il n'y a pas eu d'enregistrement des entretiens, je me suis contenté de noter ce que j'évaluais comme des actes de langage sur un papier. Aucun des participants n'étaient informés de mon observation, moi-même étant occupé à jouer mon rôle de chef de service éducatif. Les actes de langage étant, nous le savons, fort nombreux dans toute activité discursive, je me suis contenté de prendre en compte les actes en

³²⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*, Nathan université, Paris, 2001, page 9.

³²⁷ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Ibid*, page 34.

³²⁸ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Ibid*, page 46.

direction des jeunes dans une volonté de changer leurs comportements. Une récente conversation avec mon équipe à propos d'un jeune qui avait souhaité me rencontrer pour négocier un point de règlement intérieur et que j'avais renvoyé au cours du discours à ses propres contradictions, a montré chez les professionnels une colère et un rejet de la notion tout entière du pouvoir du travailleur social sur l'utilisateur et des tentatives de manipulation sur les jeunes. Pourtant, en dépit de ce qu'annoncent les éducateurs, les actes de langage montrent une véritable directivité de la part des professionnels, directivité qui se manifeste dans l'ensemble des requêtes qu'ils utilisent abondamment. Si la démocratie et la volonté de ne pas nuire à la liberté du jeune sont poursuivies en tant que valeurs phare, les éducateurs font état d'un discours qui manifeste dans les faits une véritable directivité, laissant au jeune peu de place pour se défendre.

Étant donné que les actes de langage sont adressés au jeune dans le but de produire chez lui du changement, la notion de « requête » telle que C. KERBRAT-ORECCHIONI la décrit est tout à fait appropriée à ce type d'activité discursive : « nous parlerons de *requête* chaque fois qu'un locuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque (à caractère non langagier). »³²⁹ Il faut toutefois adapter la définition de C. KERBRAT-ORECCHIONI dans la mesure où, parfois, le changement comportemental attendu de l'enfant est de l'ordre langagier (insultes à corriger, propos à tenir etc.).

Je donne ci-après une liste de requêtes relevées lors d'entretiens de bilan, voir de questions, la limite entre les deux notions n'étant pas toujours aisée à faire. Ce relevé est loin d'être exhaustif dans la mesure où nous étions nombreux autour de la table (et surtout du pauvre adolescent en situation d'évaluation) et qu'il m'était donc difficile à la fois de me concentrer sur la prise de notes des actes de discours et l'entretien en lui-même. D'ailleurs une recherche axée sur l'usage des seuls speech acts dans l'éducation spécialisée ne serait pas inutile. Toutefois, la liste proposée est suffisamment éclairante à titre exemplaire pour rendre compte une nouvelle fois d'un métier complexe qui prétend à la fois revendiquer des valeurs humanistes axées sur la stricte liberté de l'individu, et en même temps use de formes pédagogiques verbales pour le moins peu démocratiques.

³²⁹ KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les actes de langage dans le discours*, Nathan Université, Paris, 2001, page 98.

ENONCES RELEVES
Ne crois-tu pas qu'il serait bon que tu te secoues un peu ?
Et toi ? Tu arrives à te satisfaire de cette situation ?
Bon sang bouge ton cul ! Remue-toi !
Il serait tout à fait souhaitable que tu parviennes à voir un médecin.
Et toi t'en penses quoi de tout ça ?
Moi je sais que c'est bon pour toi.
Je suis sûr qu'on se trompe pas pour toi.
Il me paraît plutôt bien que tu te rendes à ce rendez-vous.
Il me semble préférable que tu donnes pas suite à ce contrat.
Je te demande de nous rendez chaque mois tes justifs.
C'est un ordre Julien tout simplement.
Tu n'as pas le choix de toutes façons. C'est ça ou la rue.
Il nous semble à tous autour de la table que tu fais un mauvais choix.
De toutes façons, la décision elle t'appartient au final.
C'est ça Ludivine ou rien.
On pourra pas aller plus loin avec toi si ça continue comme ça.
Change bon sang !
Vas-y fonce Julien.
Nous on est là pour t'aider.
Si c'est ton truc hésite pas une seconde. Tu vis pour toi.
Dans tous les cas tu dois te conformer un minimum aux règles du service.
Moi je crois pas que cela te corresponde, mais bon après c'est toi qui vas faire cette formation !
Maintenant il se pose véritablement une question de confiance entre toi et le service.
Je veux pour la fin du mois tes justifs de juin et juillet.
T'auras pas une seconde chance Julien.
Non Aymar ! Tu dis ça pour nous faire rire ou c'est vrai ?
C'est pour qui ce choix d'orientation ? Toi ou ton père ?
Tu te diras plus du moins je le souhaite : ils avaient raison finalement aux Gavroches.

Une remarque générale s'impose sur le corpus : les propos qui émanent de discussions orales ne montrent peu ou pas de tournures grossières à quelques exceptions près. Il s'agit en effet d'un moment institutionnel fort où le jeune se retrouve en situation d'évaluation, ce qui implique professionnalisme et sérieux. Il s'agit en effet d'un moment institutionnel important où les enjeux tant pour le jeune que les professionnels sont lourds dans l'inter-reconnaissance et les interactions qui vont s'opérer entre les acteurs en présence. Ce type de rencontre impose donc des formes protocolaires particulières où à la fois le jeune est soumis à l'évaluation des professionnels, l'éducateur référent à celle du chef de service, et le chef de service à

celle de l'éducateur mandataire de l'ASE. L'efficacité doit être défendue, ce qui implique tout naturellement l'usage d'actes de langage plus ou moins directifs visant un changement durable du jeune. Plusieurs niveaux sont identifiables dont notamment le degré d'autorité dans l'acte de langage posé.

KERBRAT-ORECHIONI distingue dans les requêtes des énoncés qu'elle dit « plus ou moins brutaux » d'énoncés « au contraire adouci[s] »³³⁰. Certes, la limite entre les deux n'est pas toujours aisée à faire, néanmoins un certain nombre de modélisateurs permettent d'évaluer que « certaines formulations indirectes peuvent avoir des allures fort autoritaires méritant à ce titre d'être considérées comme des ordres ».³³¹

ENONCES PLUS OU MOINS BRUTAUX
<p>Bon sang bouge ton cul ! Remue-toi ! Moi je sais que c'est bon pour toi. Je suis sur qu'on se trompe pas pour toi. Je te demande de nous rendre chaque mois tes justifs. C'est un ordre Julien tout simplement. Tu n'as pas le choix de toutes façons. C'est ça ou la rue De toutes façons, la décision elle t'appartient au final. C'est ça Ludivine ou rien. On pourra pas aller plus loin avec toi si ça continue comme ça. Change bon sang ! Vas-y fonce Julien. Si c'est ton truc hésite pas une seconde. Tu vis pour toi. Dans tous les cas tu dois te conformer un minimum aux règles du service. Maintenant il se pose véritablement une question de confiance entre toi et le service Je veux pour la fin du mois tes justifs de juin et juillet. T'auras pas une seconde chance Julien.</p>

ENONCES ADOUCIS
<p>Ne crois-tu pas qu'il serait bon que tu te secoues un peu ? Et toi ? Tu arrives à te satisfaire de cette situation ? Il serait tout à fait souhaitable que tu parviennes à voir un médecin. Et toi t'en penses quoi de tout ça ? Il me paraît plutôt bien que tu te rendes à ce rendez-vous. Il me semble préférable que tu donnes pas suite à ce contrat. Il nous semble à tous autour de la table que tu fais un mauvais choix. Nous on est là pour t'aider. C'est pour qui ce choix d'orientation ? Toi ou ton père ? Tu te diras plus du moins je le souhaite : ils avaient raison finalement aux Gavroches.</p>

En l'état, je considère que 60 % des énoncés comportent un caractère brutal. Les indicateurs suivants m'ont permis de classer tels ou tels énoncés dans les actes de langage directifs :

³³⁰ KERBRAT-ORECCHIONI (C), page 102.

³³¹ Ibid, page 102.

Les tournures verbales :

- L'usage de l'impératif : « vas-y fonce », « bouge ton cul ! remue-toi » « hésite pas une seconde »
- L'usage du présent ou du futur assertifs : « tu n'as pas le choix » « c'est ça ou rien » « on pourra pas aller plus loin avec toi si ça continue comme ça » , « t'auras pas une seconde chance »

Morphèmes à caractère brutal ou directif :

- Mots familiers évoquant une impatience de l'éducateur : « bon sang »
- Mots ou tournures évoquant l'ordre : « c'est un ordre » « tu n'as pas le choix » « t'auras pas une seconde chance »
- Adverbes expressions adverbiales qui amplifient la brutalité du propos : « tout simplement », « de toutes façons », « dans tous les cas »
- Utilisation de constructions verbales indirecte : « je sais que », « je te demande de », « je veux que », « je suis sur que » « tu dois » « je veux + substantif »

Parmi ces actes directifs, un certain nombre sont menaçants et laissent à l'interlocuteur peu ou pas de place au refus d'obéir à moins qu'il ne se mette en difficultés sociales ou affectives par rapport aux éducateurs :

- « C'est ça ou la rue »
- « Je suis sûr qu'on se trompe pas pour toi »
- « De toutes façons la décision elle t'appartient au final »
- Maintenant il se pose une véritable question de confiance entre toi et le service »

Les 40% des autres énoncés ont été classés comme des requêtes. Les indicateurs qui m'ont permis de les ranger dans cette catégorie sont de trois ordres :

Des tournure verbales :

- Usage du conditionnel : « il serait tout à fait souhaitable »
- Usage de tournures verbales indirectes : « il nous semble que », « il me paraît », « il me semble ».

L'usages de monèmes à caractère adoucissant :

- Des adjectifs : « préférable », « souhaitable »
- Des adverbes : « plutôt bien »
- Des verbes : « je le souhaite »

Des expressions diverses :

- Des expressions interrogatives qui mettent le jeune en situation de répondre à ses propres questionnements : « Ne crois-tu pas qu'il serait bon ... ? », « Et toi qu'en penses-tu ? »
- Divers : « Nous on est là pour t'aider »

Toutefois, il faut considérer, qu'en dépit du propos adoucissant de l'éducateur, la finalité visée par lui pour le jeune reste un objectif opératoire à atteindre absolument. Les tournures moins directives ne sont finalement que des actes de manipulation moins directifs qui visent un même changement du jeune.

QUATRIEME PARTIE

Synthèse de l'analyse des données

Cette dernière partie de la thèse tente de faire la synthèse de l'ensemble des éléments que les analyses qualitative et quantitative ont permis de mettre à jour dans le corpus. Elle termine la thèse, et de toute évidence, ouvre d'autres portes, d'autres perspectives à la recherche.

LA PROFESSIONNALITE DANS LES DISCOURS OU LA PROFESSIONNALISATION DES DISCOURS

Toute la thèse n'a cessé de poser de manière implicite la limite ou la borne entre ce que serait un discours néophyte (celui du bénévole, du religieux au service de populations défavorisées) de celui du professionnel, éducateur spécialisé, se réclamant d'une technicité particulière générant un salaire. A plusieurs reprises, les discours ont manifesté une ambivalence, du moins un rapport ambigu et complexe entre la revendication d'un professionnalisme rationnel et technique, et l'appel à des valeurs et des savoir-être beaucoup plus proches d'une posture d'amour et de bienveillance religieuses qu'un simple rapport à l'autre administratif et austère. Les informateurs ont témoigné plusieurs fois dans les discours du besoin d'habiter leur professionnalité d'un ensemble de postures relationnelles intègres et affectives. Cette question en quelque sorte reprend celle soulevée par les informateurs eux-mêmes, à savoir l'opposition ou la nécessaire complémentarité entre ce qui relèverait d'une position dite objective, rationnelle, outillée, et d'une position dite subjective, affective et spontanée à l'autre. Le métier d'éducateur est véritablement traversé dans toute son identité par cette inépuisable question. Elle est marquée parfois de façon caricaturale par des jeunes professionnels ou des étudiants qui affirment la nécessité de recul, de prise de distance épistémologique et relationnelle, face à des professionnels plus aguerris qui semblent moins préoccupés par la relation qu'ils entretiennent avec leurs usagers que des effets qu'elle produit sur eux. Plus généralement, la professionnalisation du service à l'autre ou de l'activité éducative renvoie à ce qui fonde le passage souvent subtil entre le dévouement, l'éducation populaire et familiale, à l'activité structurée, sanctionnée par une formation, institutionnalisée, et soumise à des compensations financières.

1) Parler, une question de sens :

➤ Une relative difficile unité discursive entre les éducateurs

DUBAR et TRIPIED affirme que la profession est « un corps auquel on appartient et qui fournit à ses membres un statut et une identité » ; les origines religieuses du terme profession s'expliquent dans le fait que la profession « implique une division sociale essentielle entre ceux qui en sont membres et ceux qui n'en sont pas, ceux qui ont un statut et ceux qui n'en ont pas, ceux qui s'identifient à un nom et ceux qui ne peuvent pas, ceux qui sont sacrés et ceux qui sont profanes. »³³² Et cette appartenance à profession se structure, selon les auteurs, entre autre autour d'un univers de discours particulier, c'est-à-dire « une manière de parler et de penser, propre à un

³³² DUBAR (C), TRIPIED (P), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, page 33.

petit groupe interactif, et un ensemble de *faits palpables*, des sites, des objets, des technologies. »³³³

Or, les analyses que nous avons pu dégager de l'ensemble du corpus font état d'un groupe professionnel pluriel, assez éclaté qui ne parvient à faire la démonstration d'un discours unifié, reconnaissable immédiatement d'un éducateur à l'autre, et surtout un discours qui permette de faire émerger un ensemble de significations et de représentations du monde spécifiques au groupe. Il n'en est rien, disons presque rien, puisque des régularités de discours apparaissent certes, mais des régularités qui manifestent un système de significations peu précis, peu ou pas référé à des technologies. Cette absence d'unité professionnelle dans le discours des éducateurs s'inscrit en miroir à la grande disparité des formes de prise en charge, des publics suivis, des institutions et des influences théoriques ou disciplinaires.

L'absence d'une réelle unité professionnelle est manifestée par les éducateurs spécialisés par le refus ou la prudence de se référer à un langage commun. Nous avons en effet pu voir l'extrême méfiance des informateurs face à un éventuel langage éducatif spécialisé, dans la mesure où ce langage est assimilé à quelque chose de peu crédible, à du verbiage et non un ensemble de significations révélatrices des objets et tâches professionnels des éducateurs. Il ne s'agit pas pour autant de conclure qu'en l'absence d'un discours qui rassemble un minimum d'adhésion et de cohésion entre les éducateurs, les éducateurs spécialisés ne partagent pas des univers de discours communs. La reconnaissance se fait entre éducateurs beaucoup plus à partir de ce qui se dit, de la représentation que les professionnels ont des choses ou du monde, que de la forme discursive elle-même. Comme dit F. MARTINI, « parler du travail c'est parler de celui qui travaille. Le travail qualifie (dénomme) le travailleur. »³³⁴ L'acte de travailler imprime donc chez chacun d'entre nous des représentations particulières du monde, en ce sens il modélise certaines conduites identitaires. Les éducateurs ont chacun transmis des valeurs, des conceptions du monde qui permettent de faire la preuve d'une certaine unité professionnelle, même si cette dernière reste fragile, peu structurée. Ceci dit, les formes de discours restent très disparates, très hétéroclites, mêlant des influences universitaires, politiques et institutionnelles nombreuses. Ce qui fait unité dans le discours des éducateurs appartient beaucoup plus au domaine de la politique, de la moralité, de la philosophie que de la technologie propre à un groupe professionnel. Il s'agit de représentations consensuelles relativement à l'enfant, à l'être humain en général, à la société mais peu voire jamais relativement aux techniques de prises en charge.

Remarquons d'emblée que le constat par lequel les éducateurs disent refuser de se référer à un discours ou un langage communs ne dit pas qu'il n'y a pas de langage commun. Je me suis intéressé à la manière dont les informateurs considèrent leur parler professionnel, ce qui constitue un indicateur bien connu en sociolinguistique à propos de la conscience métalinguistique.

³³³ DUBAR (C), TRIPIED (P), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, page 108.

³³⁴ MARTINI (F), « Sujets en travail – Histoires de rencontres » in *Reconnaissances du travail, Pour une approche ergologique*, sous la direction de Y.SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997, page 180.

Quelques thématiques sémantiques traversent en effet les discours des éducateurs spécialisés. Il s'agit de thèmes fort appréciés des éducateurs comme la référence au cadre et à la loi, la référence à l'équipe, la référence à la norme, la référence à la famille etc. De même des notions phares comme « l'accompagnement », « le travail », notions qui perdent en crédibilité du fait des définitions nombreuses et des acceptions larges qu'elles recouvrent chez les éducateurs, abondent dans les discours. D'un point de vue plus formel, les éducateurs décrivent leurs usagers dans des discours pour leur grande majorité très tristes, très douloureux, très axés sur la détresse en dépit de leur volonté explicite de regarder les enfants avant tout sous le filtre de leurs capacités. Toutefois, toutes ces marques discursives a priori unanimes chez les éducateurs restent très fragiles dans la mesure où elles manifestent en permanence des contradictions, des manques sérieux de maîtrise des champs sémantiques en question.

Tout cela révèle la grande complexité des discours, complexité chère à E. MORIN. Il y a de l'unité, mais il y a aussi ou surtout de la diversité, ce qui, rassure d'un point de vue identitaire. En effet, l'identité rassemble de la cohérence, de la mêmeité mais aussi, bien évidemment, de l'altérité, de la différence à l'intérieur d'un même groupe. Il n'empêche qu'une cohérence plus affirmée des éducateurs, notamment en ce qui concerne la manière dont ils décrivent les rôles et fonctions, aiderait à la consolidation de ce groupe professionnel, déjà fort abîmé par « la mosaïque des emplois sociaux »³³⁵ décrite par J. ION. Pour parler d'identité professionnelle, il importe tout de même que les acteurs manifestent des marques de mêmeité minimales, marques suffisamment solides et profondes. Or, les éducateurs sont victimes d'un métier encore jeune, de plus en plus sujet à la pression et à la démagogie politiques, ne cessant d'être contesté ou concurrencé par les militants bénévoles ou d'autres corps de métier déqualifiés, ce qui les met en situation de fragilité face à des corps professionnels plus établis, régis par des règles éthiques et déontologiques formelles, et protégés par des organismes structurés qui les représentent. Pour exemple, les éducateurs spécialisés ne sont jamais parvenus à se rassembler autour d'une forme d'ordre ou de syndicat d'éducateurs spécialisés. Le conflit qui a présidé à l'élaboration du référentiel métier est la preuve d'un secteur incapable de se rassembler autour d'un ensemble de compétences et de savoirs unanimes. L'une des plus grandes manifestations d'hétérogénéité dans les discours éducatifs repose sur l'inépuisable débat des savoir-faire versus savoir-être. Ces fameux savoir-être servent quasiment de fourre-tout à tout ce qu'ils ne parviennent à hiérarchiser dans un système stable et officiel d'un référentiel métier.

➤ **Du sens commun aux savoirs professionnels: tout un univers d'approximations**

A différentes reprises j'ai souligné le décalage qui existe entre un discours annoncé et ce que recouvre réellement ce discours en terme de réalité professionnelle et de référent. Les éducateurs font la manifestation de discours riches, élaborés, complexes

³³⁵ ION (J), *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998.

du point de vue des concepts auxquels ils se réfèrent, des champs disciplinaires dont ils empruntent des mots ou des constructions discursives. Mais ces discours ne parviennent pas à établir une correspondance entre la richesse discursive et formelle et ce que cela devrait induire de précisions, de subtilités dans la représentation qu'ils ont de leur réel professionnel par rapport au sens commun.

Ces tournures complexes, faites d'emprunts à la psychologie, la sociologie, la pédagogie et le droit pour l'essentiel, ont une fonction de légitimation et de valorisation du discours éducatif spécialisé. Il s'agit pour les éducateurs de faire montre d'un discours sérieux, qui est la marque de la professionnalité du propos, a contrario d'un bénévole ou d'un militant, qui, dans leurs représentations, se cantonnerait à un discours affectif, non distancié, non technique. Le passage d'un discours profane à un discours professionnel ne s'effectue pas tant par la recomposition du réel autour du « particulier, [du] précis et [du] déterminé »³³⁶ où, pour le cas des technocrates, le discours professionnel « requiert un tracé à bord précis et à traits spécifiques »³³⁷, mais sur l'emprunt de formules à teneur scientifique mais dont les éducateurs n'en maîtrisent peu ou pas la délimitation conceptuelle. Pour dire autrement, les éducateurs ont l'ambition de proposer un discours précis et scientifique, mais ils ne disent pas plus ni moins, en terme de référent, que ne dirait un non professionnel à propos de leurs objets de travail. Si un informaticien me parle de « pop under » et de « pop up », il réfère pour chaque mot à une bannière spécifique d'une page Internet ayant deux réalités distinctes ; pour moi, qui suis un novice de l'Internet, je me contenterais de parler d'une « page de pub ». Pour un éducateur qui va parler « du suivi personnalisé de l'enfant » ou « de l'accompagnement individualisé d'un enfant », je ne suis pas sûr qu'il désigne deux réalités différentes que ne comprend une personne extérieure à la profession. Les éducateurs manifestent donc un langage complexe, élaboré d'un point de vue formel ou matériel, mais la réalité référée reste assez similaire de celle du bénévole ou du sens commun.

Cela a un effet parfaitement destructeur en terme de crédibilité du métier d'éducateur. Le langage technologique reste un effet d'annonce, du coup cela donne l'impression qu'il suffirait d'apprendre les tics de langage pour devenir éducateur, mais que finalement il n'y a pas de technologie précise à cette profession. Cela ouvre d'ailleurs la possibilité à tout une série de sous-professionnels au sens de personnes disqualifiées, mal payées, d'occuper les postes habituellement réservés à des éducateurs spécialisés sans que les éducateurs spécialisés ne soient capables de leur opposer un discours et une technologie plus précis. Par exemple, quand un éducateur accompagne un enfant auprès du juge et qu'il signe dans un rapport éducatif que ce jeune « souffre de troubles de la personnalité et de la conduite », le fait qu'il soit éducateur spécialisé ou moniteur éducateur ne change rien hélas à la perception que le juge aura de lui et à la définition de ce que recouvre un trouble de la conduite. D'ailleurs, mon expérience me permet d'observer que les professionnels

³³⁶ MESSAOUDI (L), « Traduction et linguistique, le cas des technocrates » in *Traduction et interprétation des textes*, Colloque et séminaire N° 47, Faculté des sciences de Rabat, 1995, page 11.

³³⁷ MESSAOUDI (L), *Ibid*, page 11.

dans les institutions éducatives se font tous nommer « éducateur » sans aucun distinguo quant à leur formation initiale, qu'ils signent les rapports sous la seule dénomination « éducateur », l'adjectif « spécialisation » se perdant de plus en plus dans le langage des éducateurs. Cette spécialisation n'occupe finalement qu'un rôle administratif et juridique, permettant de classer un éducateur spécialisé dans une grille plus rémunérée qu'un moniteur éducateur ; mais elle ne prédit en rien d'une compétence accrue et d'une connaissance plus fine, plus délimitée des objets propres au secteur social. D'ailleurs, lorsque nous avons évoqué cette question de la spécialisation, cela nous a permis de constater une difficulté pour les professionnels à la caractériser voire à y adhérer, le caractère généraliste de l'éducateur étant souvent mis en avant. DARTIGUENAVE et GARNIER appellent en militants du travail social à une visée scientifique du travail social, c'est-à-dire à « la nécessité pour le travail social d'articuler et de confronter sa réflexion et ses pratiques à une connaissance objectivée – c'est-à-dire à une connaissance élaborée selon les règles que se donne une démarche scientifique – des *mécanismes* humains qu'ils se donne pour tâche de traiter. »³³⁸ Or, autant leur ouvrage que cette thèse font la démonstration d'un secteur professionnel en réelle fragilité, en perte de sens du fait de professionnels qui se contentent pour leur grande majorité de construire leur champ professionnel à partir d'approximations scientifiques et sémantiques. Il ne s'agit pas de réduire pour autant aux seules manifestations langagières les raisons des difficultés des éducateurs spécialisés : disons que les discours montrent de façon explicite ce mal-être et qu'ils y concourent parmi d'autres facteurs.

La contestation de ces phénomènes de déclin professionnel des éducateurs peut avoir lieu sur le mode des idéologies. Toutefois, d'un point de vue des observations faites à partir des discours des éducateurs, il est difficile de résister à une vision pessimiste et négative du métier. Pour ma part, les discours révèlent un métier en crise grave qui aura du mal à résister à la tentation des politiques d'embaucher des personnes sous-qualifiées pour mener à bien une politique fondée sur le contrôle social et la réduction des fléaux sociaux. Les manifestations discursives des éducateurs ne permettent pas d'établir le bien-fondé, la crédibilité d'une profession face à la concurrence forte des licences professionnelles, des DUT carrière sociale, qui, eux, sont enseignés en université par des professeurs dépositaires d'un savoir noble, légitime et reconnu. A ce jour, la quasi-totalité des formations des éducateurs est assurée par des formateurs issus du secteur éducatif, justifiant d'une maîtrise de sciences sociales : le métier s'appuie sur une culture de la « spécificité d'une forme de transmission de savoir, fortement marquée par la logique de l'*apprentissage* »³³⁹. Certes cela renforce la vocation pragmatique du métier, qui est par ailleurs très importante dans le discours des éducateurs, mais cela peut avoir pour effets de produire des clivages concurrentiels entre le monde du savoir universitaire et le monde des savoirs métier, l'un se réclamant supérieur à l'autre et vice versa. Les éducateurs ont manifesté de façon profonde leur souci du faire, de l'activité, au détriment de la réflexion et l'analyse. Or, la profession s'en trouverait renforcée si elle

³³⁸ DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social Construire un savoir de référence*, érès, Ramonville Saint Agne, 2003, page 13.

³³⁹ VATIN (F), *Le travail, science et société*, Edition de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1999, page 161.

ne séparait pas les deux et si elle parvenait à établir un savoir et un langage précis, structurés, solides, assumant pleinement le besoin de se référer à des disciplines universitaires.

➤ **Un métier fragile et perméable aux autres professions**

Les systèmes de référence des éducateurs spécialisés se construisent dans le discours sur un ensemble de dichotomies quasi constitutives d'une identité professionnelle. Ces dichotomies participent dans tous les cas à l'élaboration des univers de discours des éducateurs spécialisés, univers complexes, tout entiers construits sur un système de paradoxes dans lesquels les éducateurs ne parviennent à se positionner et se stabiliser :

- Objectivité / Subjectivité : Les éducateurs poursuivent une activité qui soit objective, c'est-à-dire qui soit raisonnable, rationnelle, structurée, non soumise aux aléas de l'affectivité. A cela, les éducateurs opposent la subjectivité c'est-à-dire l'interrelation, l'affectivité, l'appréciation personnelle, l'arbitraire qui sous-tendent toute relation humaine, qui plus est éducative spécialisée. Les discours n'offrent peu ou pas de compromis entre ces deux pôles, la professionnalisation étant perçue par les uns comme l'hyper-rationalisation de la relation humaine, et les autres comme le détachement de la technique. La méthodologie de projet est l'occasion pour les uns de revendiquer une action outillée, scientifique, évaluable et mesurable. La professionnalité se mesure alors à la capacité de produire de la mesure et de l'efficacité dans la nébuleuse de la relation humaine. Pour d'autres, le projet est vécu comme réducteur, trop rationnel dans le sens où il donne l'impression d'une action éducative morcelée, déshumanisée, trop prévisible : la professionnalité se mesure cette fois à la capacité qu'aura le professionnel à produire de l'inédit et à créer de l'humain.
- L'ordre établi et la contestation de la norme : voilà un autre axe où les éducateurs éprouvent une grande difficulté à faire des choix philosophiques et moraux. F. MUEL-DREYFUS a parfaitement décrit l'émergence du métier d'éducateur en résistance contre la norme et l'ordre établi. Et pourtant, M. CHAUVIERE a montré de manière tout aussi remarquable la façon dont ce métier s'est construit dans la conformité et l'obéissance au régime de Vichy. Les discours des éducateurs portent cette ambivalence essentielle entre la soumission à l'ordre qui s'illustre dans l'admiration de la loi et de la norme, et la résistance à l'ordre qui s'incarne notamment dans un discours fort, violent contre la religion par exemple ou les administrations. Fondamentalement, cette dichotomie pose la question de l'affiliation professionnelle des éducateurs à ce qui relève d'une éthique de la responsabilité et ce qui relève d'une éthique de la conviction pour reprendre WEBER. L'éthique telle qu'elle est posée par la fonction éducative fait référence à la définition de LALANDE : « Une pensée engagée est d'une part, celle qui prend au sérieux les conséquences sociales et morales qu'elle implique, d'autre part celle qui

reconnaît l'obligation d'être fidèle à son projet. »³⁴⁰ Or, on touche là un impossible dans les discours des éducateurs qui, dans le même temps sont capables de dresser un discours qui prône une philosophie de l'émancipation de l'individu, et un discours qui vante la nécessaire conformité de l'individu aux limites des institutions et de la loi. Et de la même façon que plus haut, les discours se situent rarement dans le compromis au moment où ils évoquent ces questions.

- Le faire absolument et l'écoute empathique : cet autre antagonisme constitue un axe où les éducateurs manifestent une réelle complexité. A la fois, ils revendiquent dans les discours l'affirmation d'une culture de métier qui privilégie l'action, le faire à la réflexion et l'analyse. Un bon éducateur, selon les discours, est un professionnel actif qui n'a pas peur du mouvement et des efforts. Le stress, le débordement apparaissent comme deux valeurs fortes chez les éducateurs. En face de cet aspect, les éducateurs valorisent le besoin de se poser, de faire preuve de mesure pour assurer une plus grande disponibilité auprès des jeunes. L'écoute apparaît comme un élément absolument incontournable dans la culture éducative spécialisée. Or, les éducateurs ne cessent de produire de l'ambivalence autour de cette notion d'écoute, dans la mesure où ils ne parviennent jamais à se résoudre à la considérer comme un moyen pour favoriser un mieux-être chez les jeunes ou comme une fin en soi, une compétence à elle toute seule.

- L'humanisme et le professionnalisme : le discours sur les savoir-être constitutifs d'une identité professionnelle participent à la nécessité des éducateurs de faire preuve de bienveillance et de qualités relationnelles. « Devenir éducateur repose sur une conception humaniste : idéologie du respect de la personne, de la relation humaine, du service à rendre aux personnes et à la société »³⁴¹ écrit G. GENDREAU en 1978. Fondamentalement, la référence aux savoir-être renvoie à la difficile professionnalisation d'un métier qui doit beaucoup au bénévolat, à l'engagement politique et religieux. Pour autant, les éducateurs refusent d'assumer ces sources structurelles, alléguant la professionnalisation à « l'abandon de la culture de l'affect et l'élaboration d'outils de travail, avec le risque, faute de vigilance, de se normaliser et de perdre vue les valeurs qui l'animent. »³⁴² Cette dichotomie pose d'une autre manière le positionnement difficile des éducateurs perdus entre la commande sociale dont ils sont les exécutants, et le besoin de porter la souffrance sociale des jeunes gens dont ils en sont les premiers témoins. Comme écrit GABERAN, « être éducateur est un engagement et un métier. [Il s'élabore] dans la double inscription de l'acte éducatif dans l'économique d'une part, et dans l'éthique, d'autre part. »³⁴³

³⁴⁰ LALANDE (O), cité par GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, Paris, 1998.

³⁴¹ GENDREAU (G), *L'intervention psycho-éducative, solution ou défi ?*, Fleurus, Paris, 1978, page 29.

³⁴² GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, Paris, 1998, page 93.

³⁴³ GABERAN (P), *Ibid*, page 14.

Ces systèmes discursifs construits en dichotomies font du discours éducatif un discours fragile, ambivalent, perméable aux influences et aux modes disciplinaires. La psychanalyse a par exemple beaucoup influencé les discours éducatifs, les amplifiant ainsi de termes cliniques dont peu de professionnels en maîtrisent le contenu, ou en connaissent la source. Certes, ces effets d'emprunts discursifs sont significatifs du fait que « la langue, qui a été souvent décrite comme une structure de médiation pour la pensée, du fait même de l'interdiscursivité, est un espace de dialogue et de positionnement interdiscursif. »³⁴⁴ Les éducateurs manifestent donc dans leurs discours des héritages discursifs divers, des pluralités de paroles acquises dans le lieu de travail, dans la rencontre avec d'autres corps de métier dont les psychologues ou les chercheurs en sciences sociales, plus largement dans l'espace social où ils exercent : « toute parole se situe dans une filiation »³⁴⁵ nous rappelle M. GLADY. Mais encore faut-il que les éducateurs se soient réellement appropriés ces pluralités de paroles, les aient recomposés, les aient réhabilités dans leur espace professionnel propre. C'est là où le bas blesse : les éducateurs portent des discours qui ne sont pas les leurs, disons qu'ils ne les ont pas intégrés suffisamment pour modifier la représentation de leur réalité professionnelle. La pluralité des voix demeure au niveau des formes discursives, mais peu au niveau des choses auxquelles ces formes discursives réfèrent. Du coup, les éducateurs spécialisés cèdent à la tentation de vouloir contenir le semblable et le contraire dans les discours : à la fois ils veulent proposer une parole qui soit militante, représentative des populations exclues de paroles, et à la fois ils condamnent l'engagement politique qui empêche le recul et la distance. Il y a là quelque chose de l'étourdissement qui freine l'émergence d'un discours professionnel fort, structuré, pouvant exister par lui-même. Un exemple : un psychologue qui témoigne lors d'une cours d'Assise des mineurs va être considéré comme un expert judiciaire, la parole de l'éducateur qui accompagne l'enfant elle, n'aura pas valeur d'expertise.

Les éducateurs apparaissent donc comme des professionnels en quête permanente de discours, de mots, de significations qui pourront leur assurer la légitimité, la crédibilité, la stabilité, et donc la reconnaissance sociale et professionnelle. Cette quête de sens se manifeste dans la perméabilité et l'identification à d'autres métiers ou des disciplines universitaires. Mais ces influences restent pour leur grande majorité fugitives et partielles, ne faisant qu'imprimer aux discours des traces de mots dont les éducateurs oublient rapidement l'origine et la signification technique propre. DARTIGUENAVE décrit la tentation forte des travailleurs sociaux d'élaborer « des modèles scientistes et technicistes, à partir desquels on entend *prendre de la hauteur, s'élever* pour avoir une vision surplombante et totale de la réalité sociale. »³⁴⁶ Le problème

³⁴⁴ GLADY (M), « Répétition et décalage Le travail identitaire du langage » in *Education permanente* N° 128/1996-3, page 72.

³⁴⁵ GLADY (M), *Ibid*, page 80.

³⁴⁶ DARTIGUENAVE (JY), « Le soubassement imaginaire des représentations du social » in *Travail social la reconquête d'un sens* sous la direction de DARTIGUENAVE (JY) et GARNIER (JF), L'Harmattan, Paris, 1998, page 73.

réside dans le fait que ces productions discursives scientifiques ou technicistes ont la fonction certes d'élever le niveau de compréhension du monde, mais ne l'élève en rien en réalité dans la mesure où les discours ne modifient pas la représentation du réel par rapport au sens commun. Si la professionnalisation d'un discours s'élabore dans la mise en mots de l'activité de travail et des objets auxquels l'activité de travail souhaite répondre, encore faut-il que cette mise en mots apporte une modification des référents.

Les éducateurs sont aussi tributaires d'une réalité sociale complexe, en perpétuel mouvement. Un éducateur spécialisé aujourd'hui âgé d'environ 60 ans, encore en exercice, peut témoigner au cours de sa carrière d'un ensemble hétéroclite de rencontres avec des jeunes allant des blousons noirs, en passant par les familles défavorisées type quart monde, les jeunes de banlieue et les jeunes d'origine étrangère. La jeunesse et les difficultés sociales des publics implique pour les éducateurs d'être en prise avec des réalités sociologiques multiples selon les contextes d'intervention. Inévitablement la nécessaire adaptation des éducateurs à ces réalités multiformes sociologiques a des effets sur les postures identitaires. D'ailleurs la thématique de « l'adaptation » occupe une place non négligeable dans les discours des éducateurs. A cela se rajoute un contexte sociopolitique en mouvement qui, selon les périodes données, confère aux éducateurs des rôles de contrôle social.

2) Histoire du métier et activité langagière ou la dimension diachronique des discours :

➤ Aux origines de la profession : la religion et le militantisme laïc

« Quand on recherche l'origine de l'éducation spécialisée (comme fonction), on peut être tenté, s'appuyant sur les termes, de s'en tenir aux manifestations qui dans l'histoire en semblent les plus proches, soit les débuts des secours et de l'instruction en direction d'enfants désavantagés. Ce fut le cas dès la fin de l'Antiquité et tout au long du Moyen Âge où, dans les monastères, des moines ouvrant cette voie, firent parfois bénéficier d'instruction et d'assistance des enfants pauvres ou abandonnés. Saint Benoît, dont l'influence sera grande pour l'organisation des Ordres, le recommande dès le Vème siècle. »³⁴⁷

« Dès lors que l'on envisage le travail comme une construction sociale, nous enseigne I. BILLIER, on introduit une dimension jusqu'ici laissée dans l'ombre : celle de l'histoire et des processus sociohistoriques. [...] Le travail et l'individu sont toujours situés ; ils sont, l'un et l'autre, des productions sociales, des constructions historiques. Ils sont *coproduits* par une société ou une époque donnée ; a fortiori le rapport au travail et le sens du travail. »³⁴⁸ Il est donc difficile d'envisager les discours des éducateurs comme des entités abstraites, hors l'histoire et le contexte socio-politique

³⁴⁷ DREANO (G), *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Toulouse, 2000, page 23.

³⁴⁸ BILLIARD (I), « Le travail, un concept inachevé » in *Comprendre le travail*, Education permanente N° 116 1993/3, page 20.

dans lequel ils ont lieu. La filiation de l'éducation spécialisée avec les ordres et la religion est incontestable, du moins dans le rapport qu'elle entretient avec l'aide. Inévitablement, ces racines impriment aux discours des éducateurs des représentations de l'autre et du secours à l'enfant exclu qui ont beaucoup à voir avec la compassion, la bienveillance et le don de soi. Toutefois, ces valeurs ne sont pas exclusives des religieux mais s'inscrivent aussi dans l'esprit des philosophes des Lumières. Il y a donc chez les éducateurs une double influence, celle de l'investissement judéo-chrétien, et celle des philosophes philanthropes. L'une des conséquences immédiate de cette double influence s'observe dans la façon dont les institutions valorisent leur conception de l'autre dans leurs projets institutionnels. Chacune de ces institutions revendiquent la spécificité de leur prise en charge et des valeurs qui les sous-tendent. Or, pour avoir visité de nombreux établissements, je m'aperçois de valeurs sensiblement identiques d'un établissement à l'autre, valeurs qui mettent en avant des thèmes comme « le respect de l'autre », « le respect de la différence », « la croyance en l'homme » etc. « Il va donc de soi que le mépris, le racisme ..., même derrière un propos *correct*, s'avèreront foncièrement incompatibles avec l'exercice de l'éducation spécialisée qui par définition est une prise de position quasi militante contre cet état de l'esprit qui lui peut avoir en chacun quelques racines »³⁴⁹ écrit G. DREANO comme une évidence. Ceci dit, les éducateurs spécialisés n'ont pas l'exclusivité de ce type de valeurs, et il paraît difficile d'imaginer une institutions éducative où le racisme, le préjugé, le mépris, le rejet etc. ne parviennent à rentrer en dépit de l'effort du personnel à proposer une attitude éducative des plus ouvertes et tolérantes. Cela nous fait dire que, plus qu'une réalité effective dans les établissements éducatifs spécialisés, l'affirmation de valeurs humanistes et généreuses participent à l'élaboration de la culture de métier des éducateurs fortement héritée de l'humanisme religieux et philosophique. Il est en effet inconcevable qu'une institution ou un éducateur défendent par exemple l'idée que l'être humain est inégal selon son groupe social ou son ethnie, et qu'il faut le rejeter dès qu'il s'écarte de la norme dominante dans l'institution !! Quand bien des groupes professionnels n'affirment pas de manière aussi forte des valeurs humanistes, les éducateurs se font forts d'un discours emprunt de générosité et de bienveillance qui constitue l'une des manifestations de leur culture professionnelle.

La thèse a fait la démonstration d'un métier en concurrence, disons mieux, en rivalité avec le secteur médical. Les mouvements d'antipsychiatrie ont fortement contribué à l'émergence du secteur éducatif spécialisé qui a voulu revendiquer que l'enfant handicapé n'a pas tant besoin de soins que de stimulations qui vont lui permettre de se développer et s'intégrer. Les discours éducatifs sont remplis de vocables et d'expressions qui s'inscrivent en continuité de l'influence médico-psychologique sur le métier. A ce titre, la psychanalyse a notamment une place très importante dans les discours. Dans tous les cas, la référence aux soins contenue dans les discours contribue à la construction d'une identité de métier qui poursuit le prestige et l'efficacité du monde médical. Il y a chez les éducateurs une forme d'ambivalence à l'égard du soin, ambivalence faite de jalousie, de mépris, d'admiration tout à la fois.

³⁴⁹ DREANO (G), *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, Toulouse, 2000, page 26.

Elle est un signe fort aussi de la proximité historique et épistémologique entre l'univers médical et l'univers éducatif qui poursuivent tous deux un mieux-être des personnes prises en charge. Le premier est beaucoup plus ancien, il a eu le temps de se structurer autour de savoirs scientifiques reconnus et valorisés, il jouit d'une reconnaissance sociale et institutionnelle certaine ; le second est un secteur professionnel récent qui continue de nourrir des confusions dans le sens commun entre une activité domestique (l'éducation parentale des enfants), une activité bénévole et militante (l'engagement religieux vers les enfants démunis) et une activité sérieuse, efficace et donc professionnelle. Là où en médecine le professionnalisme va de soi, l'éducation spécialisée a besoin de se référer un minima aux soins pour jouir de la reconnaissance professionnelle. Par exemple, les écoles de travail social forment les étudiants à l'épreuve de psychopédagogie : au delà de l'aspect transdisciplinaire de la psychopédagogie, ce courant manifeste une ambivalence structurelle entre le soin et la pédagogie spécialisée.

A force de s'énoncer dans des discours psychologisants, les éducateurs spécialisés entretiennent de manière forte la confusion entre ce qui relèverait de l'activité éducative et de la thérapie. Il en est de même avec la référence à la loi et au cadre normatif. Les éducateurs expliquent ces incessantes références au cadre du fait qu'il soit structurant pour l'enfant, ce qui est d'ailleurs très vrai. Mais, parfois, le discours va au-delà de l'aspect thérapeutique de la loi pour affirmer des positions clairement institutionnelles, peu marquées par le refus de la conformité et la militance. En ce sens, le métier d'éducateur spécialisé rappelle « tout ce que les configurations présentes d'un secteur doivent à ce passé sédimenté, à ces rapports ambigus aussi entre un tissu associatif de droit privé reconnu d'utilité publique et un Etat accommodant. »³⁵⁰

➤ L'impossible choix discursif entre don de soi et activité salariée

Au vu de ce parcours historique de la profession, nous constatons que les éducateurs spécialisés ne parviennent à élaborer des discours qui se positionnent entre leur besoin de reconnaissance sociale, leur besoin de technicité, et leur besoin de faire valoir une action éducative qui soit soucieuse de l'autre et qui manifeste un véritable don de soi. Ce grand écart est permanent dans les discours éducatifs spécialisés.

Ce que j'ai appelé les récits de vie motivationnels, c'est-à-dire les récits des éducateurs relatifs à leur choix de métier et leur formation, témoignent quasiment tous d'un choix de métier qui cherche à faire coïncider un besoin d'utilité sociale à un moment de leur vie où ils en traversaient quelques difficultés personnelles et celui de travailler. Ce besoin de reconnaissance et d'utilité sociales est révélé la plupart du temps par une rencontre avec un intervenant social ou un jeune handicapé en difficulté qui ont mis en exergue chez le futur professionnel sa sensibilité à autrui et son appel à secourir autrui. Il procède dans le choix de métier quelque chose de l'ordre d'une forme de vocation religieuse, même si les éducateurs le formalisent

³⁵⁰ HELARI (MC), *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, L'Harmattan, Paris, 2000, page 52.

dans les discours et s'en offusquent tout aussi immédiatement. Les éducateurs refusent en effet en bloc la notion de vocation qu'ils opposent à celles de professionnalisme, d'apprentissage et de connaissances théoriques.

Les notions « d'aide » et « d'accompagnement » sont extrêmement importantes dans les discours des éducateurs spécialisés. Elles constituent ce que j'appelle le Syndrome Schtroumfs dans la mesure où elles sont employées à tout va et qu'elles réfèrent à une multiplicité d'actes professionnels. Il s'agit en fait d'une polysémie qui rend compte entre autre des aspects très approximatifs des termes ou expressions employés par les éducateurs pour désigner leur activité professionnelle. Plus largement, ces notions contribuent à renforcer la posture ambivalente des éducateurs entre le secours quasi religieux vers autrui (il est difficile d'ignorer l'étymon du verbe « accompagner » qui réfère de toutes évidences aux apôtres qui partagent le pain avec le Christ), le don de soi dans le secours à autrui (« Prêter son concours à quelqu'un pour lui faciliter l'accomplissement d'un acte, la réalisation de quelque chose; secourir une personne dans le besoin »³⁵¹ est la définition que propose J. DENDIEN du verbe « aider »), et l'acte de travail éducatif contenu dans les expressions comme « l'accompagnement éducatif ». Il y a là un choix quasi impossible entre leur rêve de professionnalité et leur recours nécessaire à des valeurs et des postures humanistes héritées de l'histoire de la profession pour exercer le métier. Cela a pour conséquence l'élaboration de discours qui derrière une construction sérieuse, référée à des domaines ou des théories universitaires, se targuant de mettre en valeur des savoir-faire évaluables, sujets à l'apprentissage, ne peuvent écarter tout une série de mots ou d'expressions qui réfèrent à des attitudes et des valeurs à connotation religieuse. Ces constructions discursives participent complètement à cette culture de métier écartelée entre don de soi et professionnalisme.

Le travail qui a été fait sur la spécialisation des éducateurs spécialisés et ce que je nomme la formalisation de l'activité éducative ne cesse de rendre compte du poids historique fort sur la profession. En effet, les discours très approximatifs permettent de faire la part belle autant à la professionnalisation du dire (usage de termes scientifiques ou de termes génériques au travail social comme « médiation », « accompagnement », « insertion » etc.) qu'à l'implication personnelle et émotive du praticien dans le dire (termes affectifs, termes révélant des formes de compassion etc.). L'approximation joue un véritable rôle de synthèse et d'équilibre entre ces deux formes de positionnement, et finalement, plus qu'un écartèlement, elle produit un discours spécifique d'une identité professionnelle en recherche d'équilibre entre la nécessaire technicité et scientificité de la fonction, et l'appel aux ressources personnelles, morales et subjectives de l'acteur. Certes, les éducateurs tentent en permanence de faire valoir un ensemble de savoirs opératoires dont ils se réclament compétents, mais l'on ne peut ignorer qu'ils s'élaborent dans le rapport complexe que chaque éducateur a avec l'histoire du métier, sa propre histoire qui l'a amené vers un métier d'aide, son rapport avec l'institution dans laquelle il exerce et son rapport à l'usager dans ce que sa souffrance, ses difficultés peuvent lui renvoyer.

³⁵¹ Trésor de la Langue Française, DENDIEN (J), [http : //atilf.atilf.fr/tlfi](http://atilf.atilf.fr/tlfi)

« Avoir un métier, c'est s'inscrire dans une dynamique de production d'un savoir opératoire, érigeant l'expérience en mode d'apprentissage privilégié. (...) La dynamique de construction des savoirs pratiques dépend des différentes formes et modalités de savoir effectivement engagées pendant l'acte productif. La notion de compétence, comportant un aspect dynamique en relation avec l'activité de travail et incluant le système social de proximité comme support et vecteur de la construction d'une dynamique professionnelle, représente alors un concept adapté à une lecture des processus à l'œuvre dans la construction d'un savoir opératoire et efficace. »³⁵² Les compétences telles que les éducateurs les formalisent mettent en évidence le fait qu'elles ne se comprennent pas en dehors des contingents sociaux, émotionnels, institutionnels et personnels à l'œuvre dans l'activité de travail. Nous nous trouvons en face d'une véritable dynamique identitaire qui se construit dans la complexité du rapport du professionnel à lui-même, à son lieu de travail, à son groupe d'appartenance professionnelle, à l'histoire de son métier et à la typologie des usagers.

³⁵² OSTY (F), *Le désir de métier, Engagement, identité et reconnaissance au travail*, PUR, Rennes, 2003 , page 67.

ENJEUX ET PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES

1) La dimension identitaire des discours professionnels des éducateurs :

La spécificité de cette thèse, si j'ose dire, réside dans le fait qu'elle ne traite pas de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés en tant que telle, mais de cette identité, ou plutôt de ces identités, telles qu'elles sont exprimées dans les discours. Il n'y a pas une identité professionnelle des éducateurs, mais des positionnements identitaires variables, plus ou moins stables, qui résultent d'une dynamique particulière dans le contexte sociohistorique et institutionnel qui est le leur. Là où la thèse a montré des ambivalences dans les discours des éducateurs, il faut entendre une dynamique identitaire complexe et perméable aux aléas de l'exercice professionnel et à son besoin de reconnaissance.

Ces discours de représentation de l'identité professionnelle s'inscrivent dans une forme de culture professionnelle : « point de métier sans culture, nous dit F. OSTY, c'est-à-dire sans des règles techniques et comportementales intériorisées par l'apprentissage, mobilisées en vue de la perfection d'un art. L'identification à l'activité de travail et la transmission sont les deux volets sur lesquels repose la culture de métier. [...] Mais toute culture fonctionne également dans le registre du symbolique et de l'accès au sens par l'expérience. Là aussi, le métier s'inscrit dans une dimension culturelle par la force même des identités qu'elle construit. »³⁵³ Que nous disent donc les éducateurs de leur culture de métier ?

- Les éducateurs font montre d'une identité interstitielle, au sens d'un métier qui se construit en permanence dans la double référence à des métiers socialement valorisés. Autrement dit, les éducateurs spécialisés ne cessent d'affirmer la pertinence de leur métier en tant que tel, par opposition à ceux du soin ou de l'autorité juridique, et en même temps les éducateurs se disent redevables de ces métiers. Ils ne parviennent à s'envisager sans se référer aux discours, aux référents théoriques qui constituent le socle de ces métiers. Cet entre-deux culturel est d'autant plus saillant dans la construction de leur savoir professionnel qu'il s'illustre dans la référence à des types de savoirs antagonistes, des valeurs et des idéaux ambivalents, des contradictions qui fondent en propre la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Beaucoup plus qu'une crise de sens, les éducateurs spécialisés se construisent dans une culture de la complexité et de la contradiction. Parce qu'il y a de la

³⁵³ OSTY (F), *Le désir de métier, Engagement identité et reconnaissance au travail*, PUR, Rennes, 2003, page 112.

contradiction, parce qu'il y a à la fois de la conformité et de l'anti-conformité, les discours éducatifs spécialisés révèlent une identité en quête de stabilité et de reconnaissance, quête quasi inaccessible au vue de la complexité identitaire dans laquelle les éducateurs se trouvent. Certes, ils aspirent à une reconnaissance de leur métier, une plus grande valorisation de ce qu'ils font, et en même temps ils refusent la nécessaire institutionnalisation de leurs savoirs. Ils s'enferment dans des savoirs flous, que leur langage ne parvient pas à rendre signifiants et révélateurs d'une spécialisation.

- Les éducateurs composent une identité professionnelle de l'approximation. Il y a chez eux une véritable envie de revendiquer des savoir-faire professionnels propres que le Diplôme et la formation rendent efficaces. Ces savoir-faire s'encodent dans un langage qui a l'ambition de faire preuve de précision et de technicité. La revendication d'outils éducatifs est très forte chez les éducateurs, outils qui sont pour leur grande majorité de nature verbale. Or, lorsqu'on regarde de plus près les discours, on s'aperçoit que les savoir-faire ne rendent pas compte de savoirs véritablement opératoires et spécifiques. Le langage des éducateurs fait la démonstration de postures identitaires spécifiques, au sens de la fonction emblématique du langage telle que L-J CALVET³⁵⁴ la décrit pour l'argot, mais ne signifie pas des techniques spécifiques. Le langage des éducateurs est un langage d'emprunts, un langage qui se cherche une légitimité technique et scientifique, mais hélas un langage qui ne désigne pas des savoirs spécifiques. Pour une même matière langagière, les éducateurs désignent tout une série d'actes professionnels, de même, à l'inverse, les éducateurs fabriquent par emprunts un langage complexe et riche dont ils sont peu capables d'en expliquer les subtilités et qui réfère à peu d'actes professionnels différents.
- Les éducateurs spécialisés se construisent dans une culture professionnelle de l'emprunt. Il s'affilient à un langage pluriel et composite qui s'est construit petit à petit en prenant pour soi des expressions et des mots empruntés à des secteurs ou des disciplines qui ont exercé sur la profession une influence certaine. Cela est particulièrement manifeste pour la médecine et la psychanalyse. Ces deux secteurs ont imprimé au langage des éducateurs des références, des tics de langage dont ils sont, pour leur grande majorité, peu capables d'en identifier les sources. Ces emprunts ont une fonction de valorisation et de légitimation. Parce qu'ils parviennent à échapper à un langage commun, au langage de la rue, les éducateurs ont le sentiment de constituer un groupe professionnel sérieux, légitime, se démarquant par sa technique et son opacité langagière. CALVET³⁵⁵ parle de fonction cryptique de l'argot, fonction qui rehausse le langage, qui le sort de l'ordinaire et qui le met à l'abri du sens commun. A l'instar des médecins, les éducateurs affichent l'ambition de produire un langage qui ne soit plus accessible aux non initiés. Toutefois, cette ambition reste très relative dans la mesure où les éducateurs

³⁵⁴ CALVET (JL), *L'argot*, Paris, PUF, 1993.

³⁵⁵ CALVET (JL), *Ibid.*

spécialisés ont à l'égard des sciences et des disciplines universitaires à la fois de l'admiration sans borne, et à la fois une grande méfiance. Il y a là la manifestation d'une culture qui privilégie le sens pratique au sens symbolique, qui privilégie le pragmatisme à la théorisation des pratiques. Et pourtant le langage se veut ambitieux, élaboré, instruit et révélateur d'une science psychopédagogique légitime et autonome. Cette ambition se prévaut d'une forme de regroupement corporatiste qui sous-tend des revendications liées au statut et aux salaires.

- Tous ces débats corporatistes sur le bien-fondé de l'intervention éducative spécialisée participent d'une culture particulière de la professionnalité. En effet, les éducateurs composent des discours qui manifestent une identification forte à des références idéologiques de type judéo-chrétien ou militant, et en même temps à des valeurs de professionnalisme où le souci de la technicité, l'activité de travail comme acte rémunérateur dominant. Les éducateurs spécialisés ne parviennent pas à afficher un discours tourné définitivement vers la professionnalité ; tout en revendiquant la nécessité de professionnaliser ce qui longtemps relevait du secours religieux, ils décrivent un travail qui sort de l'ordinaire parce que basé sur la relation humaine. Les éducateurs cultivent ainsi une culture professionnelle où la référence à l'humain, la référence à l'autre, la référence à la personne comme un être unique, prend parfois le pas sur le service public qu'ils produisent. La relation comme axe de travail éducatif peut même justifier des refus de la part des éducateurs de participer à l'évaluation et à la rationalisation de leur activité professionnelle : parce que le travail essentiel s'inscrit dans l'entre-deux relationnel entre le jeune et l'éducateur, il échapperait à toute tentative d'évaluation du son coût et de son efficacité. Un creuset idéologique fort nourrit cette culture de la relation humaine : globalement les éducateurs affirment des valeurs sociales pour ne pas dire socialistes, où à la fois l'individu est décrit comme un être autonome, sujet de droit, un être libre qui mérite de la part des éducateurs tolérance et ouverture d'esprit, et à la fois comme un être inscrit dans une société avec ses règles, ses contraintes qui priment sur la toute-puissance du sujet. Il s'agit donc d'une forme de professionnalité particulière qui s'établit à mi-chemin entre le bénévolat, le militantisme religieux ou laïc et l'activité salariale. Cette professionnalité particulière est d'autant plus criante dans la façon dont les éducateurs encodent leurs rôles et fonctions, et leurs savoir-faire : si la référence à l'outillage éducatif est nettement prépondérante dans les discours, ils ne cessent d'habiller ces outils de dispositions personnelles et morales, à leur sens indissociables d'une pratique éducative spécialisée.

La question qui traverse la culture professionnelle des éducateurs spécialisés est celle de sa pérennité et donc du crédit qui lui est accordé dans un contexte social où priment le rendement et le capital. Cette question est évidemment contenue dans le débat permanent qui occupe les éducateurs spécialisés quant à l'unité de leur groupe professionnel et à leur identité professionnelle. La recherche de sens chez les

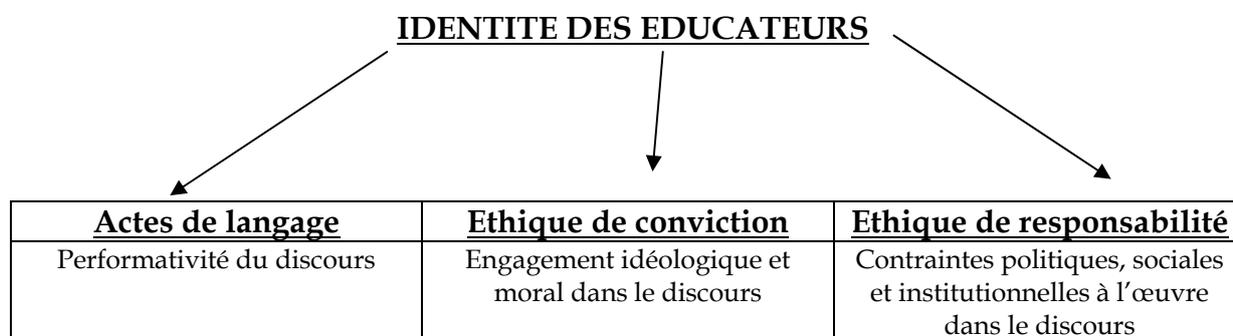
éducateurs renvoie beaucoup plus à une quête de légitimité qui se fonde essentiellement dans la construction de discours qui seront perçus par les financeurs, les partenaires institutionnels, les professionnels de l'action sociale, comme crédibles et donc professionnels. La professionnalité des éducateurs spécialisés ne va pas de soi, elle implique des constructions discursives légitimes, à défaut d'une technicité claire, opératoire, et directement perceptible par autrui.

En ce sens, les discours des éducateurs constituent autant une limite qu'un fondement à leur légitimité professionnelle. En effet, si pour certains corps de métier, les discours des éducateurs sont apparentés à du verbiage, c'est-à-dire qu'ils serviraient à masquer une absence de technicité, les éducateurs n'ont pas d'alternative autre que d'asseoir leur légitimité à partir des discours dans la mesure où le langage constitue, sinon le seul, l'un des matériaux essentiels à partir duquel ils travaillent. L'analyse des actes de discours a démontré l'importance que les éducateurs accordent au langage pour agir sur les jeunes qu'ils ont en charge. Néanmoins, les effets du langage ne s'évaluent pas aussi aisément que l'action d'une machine, ce qui peut provoquer du discrédit et de la déconsidération quant à l'efficacité de leur action. Cette efficacité est d'autant plus mise à mal que les éducateurs sont confrontés à des jeunes gens fragiles, pas toujours capables de s'en sortir, mettant donc en échec les actions entreprises par les éducateurs spécialisés. De plus, la grande pluralité des références théoriques, voire l'approximation des référents universitaires, à partir desquels les éducateurs fondent leur métier, n'aident pas à une évaluation positive de leur activité.

Les discours des éducateurs spécialisés sont l'une des manifestations du débat éthique qui traverse le travail social. S'il y a complexité et paradoxes dans ce qu'ils disent, il y a complexités et paradoxes dans l'activité professionnelle qu'ils mènent et les missions qui leur sont confiées. Cette culture professionnelle des interstices ou des dualismes idéologiques s'inscrit dans le choix quasi impossible qui est fait aux travailleurs sociaux entre une éthique de la responsabilité et une éthique de la conviction³⁵⁶. Les éducateurs spécialisés ne parviennent pas à s'envisager en dehors d'une doctrine sociale et d'un ensemble de convictions idéologiques et morales propres, et en même temps, la spécificité de la mission éducative publique, les financements issus majoritairement des collectivités publiques, les enjeux forts qui se jouent autour de la résolution des problèmes liés à la précarité, mettent les éducateurs spécialisés en nécessité d'inscrire leur action dans la réalité sociale et institutionnelle. Les discours ne peuvent donc pas éviter les paradoxes et les contradictions, ils ne peuvent pas se fixer une régularité dans les positionnements dans la mesure où leur activité professionnelle est elle-même sujette à la contradiction. De même, l'appel à des valeurs personnelles comme références qui vont permettre au praticien de fixer les limites et les règles auprès de ses usagers, implique une pareille ambivalence entre un discours stricto sensu professionnel et un discours personnel empreint des valeurs et des idéologies de chacun, même si un certain nombre de ces valeurs sont relayées par les institutions. J. LOUBET parle de

³⁵⁶ Le lecteur aura reconnu l'emprunt à WEBER (M), *L'éthique protestante et l'éthique du capitalisme*, 1905.

« l'être éducateur »³⁵⁷ qu'il définit dans la double dimension politique et sociale du champ professionnel des éducateurs, montrant dans la formule même la double vocation des éducateurs qui se situent à la fois dans l'engagement personnel (fonction éducative dévolue à tout à chacun) et l'engagement professionnel (éducation spécialisée). Toujours est-il que la réflexion sur l'éthique éducative spécialisée ne peut échapper à la réflexion sur l'engagement des éducateurs spécialisés, et en ce qui nous concerne, du degré d'engagement dans les discours. Cet engagement se lit dans les discours à travers trois aspects complémentaires : la performativité du discours c'est-à-dire ce en quoi le discours est action et engage l'éducateur et ses usagers, le contenu idéologique et moral dans le discours, et le contenu politique et institutionnel du discours. Les éducateurs spécialisés se situent donc dans leurs discours à la croisée de ces trois dimensions qui fondent ce que LOUBET nomme « l'être éducateur » :



Cet entrelacs des références tant morales, idéologiques que techniques dans l'activité de travail a un effet évident sur la construction des identités des éducateurs spécialisés : « La situation organisée de travail produit des identités collectives, participe de la construction de l'identité personnelle à travers la reconnaissance de soi dans le travail, inculque des modes de perception du monde et de soi dans le monde qui marquent aussi de leur empreinte la vie sociale hors de l'entreprise. »³⁵⁸ Il y a une véritable interpénétration de la sphère professionnelle et privée dans le travail des éducateurs qui produit sur le terrain des dynamiques identitaires particulières.

2) Pour une recherche-action : les enjeux de la thèse

Faut-il se contenter de ce que disent les éducateurs spécialisés de leur métier ? En fait, j'ai cherché au cours de cette recherche à analyser et à donner du sens à des pratiques professionnelles à partir du matériel verbal que les informateurs ont bien voulu m'offrir.

Mais il est difficile de résister à une seule analyse des choses sans produire une sorte de remise en cause des éducateurs qui aura, j'ose le croire, une incidence sur la

³⁵⁷ LOUBET (J), *Récits d'éduc, des vies qui font des histoires*, érès, Paris, 2005, page 19.

³⁵⁸ FLACHER (B), *Travail et intégration sociale*, Bréal, Rosny, 2002, page 99.

structure de leur métier. Lors d'une interview avec E ADAMO³⁵⁹, J. BOUTET partage son souhait que « les sociolinguistes, et c'est aussi la position de Calvet, ait une action sur le politique, dans la vie de la cité. » Cette position résolument militante invite à aller au-delà du langage, à dépasser les observations, pour provoquer du changement, pour bouleverser les idéologies. Dans notre cas, il s'agirait d'une provocation pour les éducateurs spécialisés à travailler leurs discours, et donc leur identité professionnelle, pour qu'ils s'assurent d'une pérennité et d'une légitimité meilleure.

En effet, la recherche a décrit tout au long de cette thèse un métier en fragilité, disons autrement, un métier dont les discours professionnels produisent un véritable déficit de légitimité. Si comme l'écrit régulièrement J. BOUTET³⁶⁰, la difficulté à dire son activité professionnelle est immanente à chacune des professions, la façon qu'ont les éducateurs à se dire est certes difficile, mais surtout elle crée le contraire de ce qu'elle doit produire, c'est-à-dire un ensemble confus de références théoriques ou pratiques qui ne parvient pas à proposer une représentation stable et crédible du métier.

Si pour P. ZARIFIAN, travailler c'est « conduire un avenir [...] et avoir présent à l'esprit les destinataires de ce travail, les effets que ce travail va produire »³⁶¹, il est difficile de résister à une analyse et une observation passive de discours qui discréditent plus qu'ils ne construisent la profession des éducateurs spécialisés. En effet, les discours recueillis vont véritablement à l'inverse d'un avenir du métier, mais semblent quasiment le condamner à un remplacement progressif par des personnes sous-qualifiées. Cette condamnation est largement bien entamée dans certaines régions (Ile de France par exemple) où le manque de professionnels diplômés est criant. Un journal hebdomadaire comme les Actualités Sociales Hebdomadaires (ASH) publie chaque semaine une cinquantaine de postes éducatifs vacants pour la seule région parisienne, postes que les employeurs ont bien du mal à remplir. De plus, les récentes lois de décentralisation renforcent le coût de l'activité socio-éducative aux collectivités locales, ce qui provoque inévitablement des baisses dans les budgets des associations. Bref, tout semble propice pour inciter les employeurs à embaucher des personnels éducatifs déqualifiés et moins coûteux d'autant quand les éducateurs spécialisés ne donnent pas à voir dans leurs discours une force de conviction et de légitimité professionnelles. Cette thèse doit encourager les éducateurs spécialisés à changer leurs discours, à en connaître les limites et les effets, à mesurer le besoin de mieux circonscrire les référentiels théoriques et les savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoirs livresques) à l'œuvre dans leur activité professionnelle. Il n'y a pas de profession crédible sans, certes un ensemble de savoirs pragmatiques et théoriques, mais aussi un ensemble de savoir-dire : les éducateurs spécialisés ont à engager un véritable travail sur les représentations de leur activité professionnelle, dans la mesure où celles-ci, si l'on en croit JF BLIN,

³⁵⁹ BOUTET (J), « Retour sur l'épilinguistique et le métalinguistique », Entretien E. ADAMO, www.shs.univ-paris5.fr/html/LFHPPR4X3Y5V5YWG.shtml, 2003.

³⁶⁰ La bibliographie en fin de volume fait état d'articles nombreux de J. BOUTET dans lesquels la linguiste montre à chaque fois la difficulté pour un travailleur à dire son métier.

³⁶¹ ZARIFIAN (P), « Travail, modulation et puissance d'action », <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian:page71.html>.

participent à la construction des savoirs professionnels, constituent la base des communications professionnelles, orientent et guident les pratiques par un travail de mobilisation des compétences cognitives, mais surtout définissent les identités professionnelles. Pour l'auteur, les représentations professionnelles ont une fonction de guidage³⁶². Si les éducateurs veulent sauver entre guillemets leur métier, et donc consolider leur identité professionnelle, ils ont un effort important à fournir dans les représentations qu'ils en ont et qu'ils donnent à entendre. La nécessité de consolider leurs savoir-dire par la formation est, je le souhaite, contenue tout entière dans cette recherche. « L'accès à un langage technique commun constitue en effet, pour C. DUBAR, l'acquis essentiel de ces pratiques de formation permettant de *comprendre les gens avec qui on travaille* et de partager un ensemble de valeurs avec eux. »³⁶³ Et cette formation doit en passer par l'approche des phénomènes langagiers. Dans un métier qui se réclame autant du langage, il paraît en effet absurde qu'aucune place ne soit faite à la linguistique. En effet, si les sociologues (ION, AUTES, CHAUVIERE, etc.) ou les psychologues sont nombreux à écrire autour du métier, les linguistes ignorent ou sont ignorés des éducateurs. « Toutes les modalités relationnelles [...] se concrétisent de façon privilégiée dans la parole : c'est par l'écoute de ce que l'autre transmet que nous lui démontrons respect et estime ; c'est par l'empathie que nous pouvons reconnaître les éléments latents d'un message et les traduire d'une manière recevable ; c'est par la reprise de son discours en termes apaisés et cohérents que nous réalisons notre fonction de contenant. [...] Tout l'art de l'éducateur est de savoir ainsi capter au bon moment, au décours d'échanges apparemment décousus, le message formulé afin de confirmer qu'il a été entendu ; puis de savoir prononcer le mot ou la phrase dont le contenu est tantôt libérateur, tantôt évocateur d'une nouvelle idée »³⁶⁴ : les propos de LEMAY et CAPUL, éminents spécialistes de l'éducation spécialisée, marquent en quelques lignes les héritages linguistiques du métier, et pourtant, leur biographie ne laisse la place à aucun linguiste. Cette négation de l'impact linguistique dans l'éducation n'est pas nouvelle. Citons à cet effet A. AICHHORN qui écrit en 1935 « l'éducateur surévalue souvent la signification de la psychologie pour son travail. Il doit prendre en considération beaucoup d'autres facteurs tels que psychiatriques, sociologiques, économiques et culturels »³⁶⁵ soit encore un exemple où la pluridisciplinarité est reconnue hormis la linguistique.

Par ailleurs, cette recherche est loin d'être close. Elle ouvre au contraire de nouveaux chantiers qui vont continuer de nourrir et ma pratique de chercheur et ma pratique d'éducateur spécialisé. L'étude des notes de synthèse des éducateurs doit par exemple constituer un chantier prioritaire dans ma réflexion de praticien. Je reçois chaque semaine une dizaine de notes qui émanent d'éducateurs en Circonscription en vue de l'admission d'un jeune dans le service que j'encadre. Ces écrits manifestent à travers les jeunes décrits la représentation que les professionnels ont de leur réel. Un formateur à l'IRTS de Bretagne, B. BOUNAFOUS, avait l'habitude de dire que les

³⁶² BLIN (JF), *Représentations pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris, 1997.

³⁶³ DUBAR (C), *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991, page 233.

³⁶⁴ LEMAY (M), CAPUL (M), *De l'éducation spécialisée*, érès, Ramonville Saint Agne, 1996, page 206.

³⁶⁵ AICHHORN (A), *Wayward Youth*, Meridian Book, traduit par M. LEMAY, 1935, page 7.

écrits professionnels disent beaucoup plus du professionnel lui-même que des enfants qui y sont décrits. A ce titre, une exploration plus profonde s'impose et doit constituer un champ d'étude urgent. En effet, il est absolument consternant de découvrir des textes plus ou moins bien écrits, plus ou moins explicites, qui donnent à lire une vision souvent stigmatisante et compassionnelle des enfants. Nous avons d'ailleurs abordé ce phénomène dans ce que j'ai nommé la rhétorique de la souffrance. Le gain en légitimité des éducateurs passera aussi par un travail sur les écrits qu'ils produisent, l'écrit restant pour de nombreux professionnels un passage obligé mais douloureux de leur métier. D'autres champs sociolinguistiques entiers restent à explorer comme les phénomènes verbaux repérables auprès des jeunes pris en charge, les phénomènes de contacts de langue avec les populations d'origine étrangère et les éducateurs qui les ont en charge etc.

La vocation de cette recherche et des recherches à venir est donc descriptive, mais aussi dynamique : il s'agit d'une véritable recherche-action au sens de R. BARBIER, professeur à Paris 8 : « l'objet final de la recherche action existentielle demeure un changement de l'attitude du sujet (individu ou groupe) en rapport avec la réalité qui s'impose en dernière instance (principe de réalité). Il ne s'agit pas pour autant d'attendre un changement miraculeux ou de rester dans une attitude de passivité. En vérité, dans l'action même en faveur du changement social et personnel, une lucide appréciation du principe de réalité demeure constante sans s'engouffrer dans la position frileuse de tous ceux qui nous rabâchent un *il ne faut pas rêver* »³⁶⁶. Mes travaux de recherche présents et à venir doivent viser un changement chez les éducateurs, une transformation du travail social en profondeur. J'aborde ce nouveau métier de chercheur avec en tête l'axiome de R. BARBIER : « pas de recherche sans action, pas d'action sans recherche, comme disait LEWIN »³⁶⁷ dans l'espoir que ce beau métier ne sera pas mis à mal dans les années qui viennent. L'idée de ce militantisme intellectuel serait d'aider les travailleurs sociaux à dépasser « la crise du sens du travail » en parvenant à réintroduire dans leur travail « le discours des valeurs »³⁶⁸.

³⁶⁶ BARBIER (R), « La recherche action existentielle », www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.html.

³⁶⁷ BARBIER (R), Ibid.

³⁶⁸ ACHACHE (G), « Sondage : Enfants, parents, éducateurs devant l'avenir du travail » in *C'est quoi le travail ?* Collections Mutations, Editions Autrement – N° 174 – Octobre 1997, page 51.

CONCLUSION GENERALE

Trois années de travail s'achèvent et je clos cette recherche. Du moins, je rédige les dernières pages d'un travail qui a été long, exigeant mais passionnant. Trois années à voyager à travers les représentations que les éducateurs spécialisés ont de leur métier. Trois années à découper, analyser, disséquer des entretiens, des enquêtes et des rapports stage. Trois années à redécouvrir un métier qui est pourtant le mien, et qui ne cesse de provoquer en moi à la fois de l'admiration, de l'intérêt, mais aussi, comme tout passionné, de l'agacement ou de la colère.

La perspective sociolinguistique pour décrire un groupe professionnel a montré, au cours de cette recherche, non seulement son efficacité mais aussi sa pertinence :

L'analyse des discours se prévaut finalement d'une analyse des représentations que les informateurs ont de leur métier. S'ils parlent de leur travail, des tâches qu'ils y accomplissent, des rôles et des fonctions qui sont les leurs, ils disent la représentation qu'ils ont de leur réalité de travail. Il ne s'agit donc pas de la réalité du métier d'éducateur, mais des réalités plurielles, singulières, mais aussi convergentes, groupales d'un métier avec sa problématique identitaire propre. Le travail d'analyse des représentations permet de mettre à jour, de décoder, la vision que les éducateurs peuvent avoir du monde dans leur travail. L'analyse va donc au-delà de l'étude de la professionnalité, elle prend en compte la singularité d'individus qui, consacrent une partie de leur journée à jouer aux éducateurs spécialisés avec tout ce qu'ils sont, tout ce qui les fonde du point de vue de leur identité personnelle. Le langage actualise le passage de l'homme de la rue, l'homme du quotidien, au professionnel, même si les limites entre ces différentes scènes ne sont pas imperméables : la sphère professionnelle apporte nécessairement à la sphère domestique (et vice versa) des habitudes linguistiques, des visions du monde particulières, notamment dans un travail comme celui d'éducateur spécialisé qui fait autant appel aux valeurs personnelles, morales et idéologiques. Le langage constitue donc un aspect fondamental de cette mise en scène de la professionnalité. On devient éducateur, certes parce qu'on est employé pour mener ce travail, qu'on en a le statut et la légitimité d'exercice, mais aussi parce qu'on parle comme un éducateur.

La prégnance du langage dans l'activité des éducateurs spécialisés rend indispensable l'apport linguistique. Parce que les éducateurs revendiquent le langage comme matière première de leur activité professionnelle, il paraît indécent et absurde que la linguistique ignore son analyse. Les mots que les éducateurs mettent sur leur univers professionnel sont vécus par eux comme à la fois fascinants, fondateurs mais aussi sujets à caution. Récemment j'assistais à un colloque organisée par l'Aide Sociale à l'Enfance de la Seine Saint Denis, réunissant une cinquantaine de professionnels autour de la question des placements ; arrive un moment où un éducateur évoque son besoin en tant que professionnel de mettre en mot le rejet, voire le ras de bol qu'il a pu éprouver vis-à-vis d'enfants dits « incasables », ajoutant qu'il ne s'agissait que de langage ; s'en est suivi tout un débat passionné, loquace et grandiloquent, où les uns confirmaient son propos et d'autres s'indignaient violemment qu'on puisse parler « d'enfants incasables », c'est-à-dire qu'on puisse provoquer de l'exclusion par le seul fait de nommer aussi brutalement les difficultés

par du langage. Bref, le langage constitue autant un moyen de structuration de leur univers professionnel qu'un risque de détournement de ce qu'ils croient être leur réel professionnel. Le langage participe profondément aux positionnements identitaires des éducateurs à travers les enjeux de pouvoir qu'il représente. Rappelons-nous des enseignements de R. SAINSAULIEU à propos des liens étroits que l'identité professionnelle entretient avec le pouvoir des acteurs dans l'entreprise.

Cette recherche a donc pu dégager des positionnements identitaires d'un groupe professionnel à travers leurs discours. Il ne s'agit évidemment de réduire une dynamique identitaire des éducateurs aux seules manifestations langagières, toutefois le discours constitue un terreau évident pour l'appréhension des univers de représentations des éducateurs. Le langage constitue un indicateur tout à fait important dans le décryptage d'une identité professionnelle en mouvements dès lors que le chercheur se garantisse d'une méthodologie et d'une analyse scientifiques et rigoureuses. Nous avons pu montrer un métier de la complexité, c'est-à-dire un métier qui ne se veut pas univoque et définitif, mais bien sujet à la dynamique de ses membres et aux interactions qu'ils entretiennent à l'intérieur des institutions et avec leur environnement professionnel. En ce sens, cette recherche se veut proprement sociolinguistique dans la mesure où elle s'entoure d'un nombre important de garanties scientifiques, mais surtout où elle prend d'emblée en compte le fait que les discours des informateurs sont porteurs de variations et qu'ils ne reflètent qu'une réalité partielle de l'identité professionnelle des éducateurs à un moment X. Il y a en effet de fortes chances que ce que j'ai pu écrire à propos de l'identité professionnelle des éducateurs ait déjà évolué. S. SCHEHR écrit dans une étude sur les chômeurs que « rendre compte de l'identité de ces populations implique de prendre en compte toutes les formes d'appartenance, ce qui revient à tenir compte de la façon dont les personnes gèrent subjectivement la complexité sociale. L'identité telle qu'elle apparaît intègre une dimension temporelle : elle est situationnelle – donc impermanente – et réticulaire. »³⁶⁹ Cela vaut exactement pour les éducateurs et tout groupe dont on s'attache à étudier leur identité.

Cette recherche a montré comment les discours participent à l'affaiblissement de la profession. Cela veut dire que les éducateurs spécialisés ont tout intérêt à travailler leur langage, et donc leurs univers de signification, pour parvenir à une plus grande légitimité et crédibilité professionnelles. Un grand nombre d'efforts des éducateurs se situent autour de leur besoin de reconnaissances, et ce besoin sera satisfait à partir du moment où ils produiront des discours dont la validité scientifique ne sera pas remise en cause. Certes, le résultat de l'activité éducative spécialisée constitue un moteur de reconnaissance, mais nul n'ignore que ce résultat est d'autant plus apprécié qu'il est communiqué dans un discours dont on reconnaît l'autorité et la légitimité.

Je me suis attaché à étudier et analyser les discours autant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Les statistiques ont pu vérifier la validité des analyses exemplaires issues du corpus. Tous ces éléments ont montré un métier qui s'élabore

³⁶⁹ SCHEHR (S), *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*, PUF, Paris, 1999, page 281.

dans la complexité et l'ambivalence où à la fois les éducateurs revendiquent une autonomie et ne cessent de construire des discours dont ils empruntent les vocables et les structures à d'autres corps de métier. L'approximation scientifique, l'ambivalence technique et idéologique dans l'élaboration discursive des savoir-faire qui leur sont propres, participent à la fragilisation de ce métier en véritable quête de reconnaissance et de valorisation. Il s'agit d'un métier où le passage de la vie domestique à la vie professionnelle n'est pas si aisé à distinguer dans la mesure où l'exercice éducatif spécialisé s'établit dans la référence perpétuelle à des valeurs, des idéologies, une morale et une conscience politique qui traversent l'existence de chacun. Dans tous les cas, les besoins de reconnaissance montrent pour cette catégorie de professionnels combien « le travail est loin d'avoir perdu son rôle de repère central pour les individus, comme l'attestent des enquêtes sur l'importance persistante du métier dans le processus identitaire : l'identification au métier reste prépondérante alors même que le contexte conduit à des processus d'abstraction du travail ; le reconnaissance du métier et de la qualification est toujours un enjeu qui oppose salariés et direction dans les entreprises. »³⁷⁰

³⁷⁰ FLACHER (B), *Travail et intégration sociale*, Bréal, Rosny, 2002, page 117.

SOMMAIRE

<u>REMERCIEMENTS</u>	Page 3
<u>PLAN</u>	Pages 5-9
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	Pages 10-19
<u>PREMIERE PARTIE : PREALABLES THEORIQUES</u>	Pages 20-111
<u>Chapitre premier : Le métier d'éducateur spécialisé</u>	Page 21-62
1) Un métier aux contours flous	Pages 22-30
➤ Qu'est-ce que le travail social ?	Pages 22-27
➤ L'éducateur spécialisé est-il un travailleur social ?	Page 27 -30
2) Une multiplicité de publics	Pages 30-40
➤ La prise en charge des handicaps	Pages 30-34
➤ L'enfance inadaptée	Pages 34-37
➤ L'insertion socioprofessionnelle	Pages 37-40
3) Une multiplicité de lieux d'intervention	Pages 40-46
➤ Les institutions médico-sociales	Pages 40-43
➤ Les institutions pour l'enfance inadaptée	Pages 43-45
➤ Les institutions pour adultes inadaptés sociaux	Pages 45-46
4) Historique de l'éducation spécialisée	Pages 47-55
➤ Fondements et premières racines	Pages 47-49
➤ La proto histoire	Pages 49-50
➤ La période pré-contemporaine	Pages 50-52
➤ L'époque contemporaine	Pages 52-55
5) Le métier d'éducateur en quête de sens	Pages 55-62
<u>Chapitre deux : langue, identités et professions</u>	Pages 63-87
1) L'identité professionnelle : un problème de dénomination	Pages 64-70
➤ L'identité, cet objet complexe	Pages 64-66
➤ La question de l'identité professionnelle	Pages 66-70
2) Langue et identité professionnelle : le monde des technolectes	Pages 70-79
➤ La langue orale sur le lieu de travail	Pages 71-76
➤ La langue écrite au travail	Pages 76-79

3) Education spécialisée et langue au travail	Pages 79-87
<u>Chapitre trois : Méthodologie d'enquête</u>	Pages 88-111
1) Les échantillons étudiés	Pages 88-90
➤ Quelques données chiffrées	Page 88
➤ Projet d'échantillonnage	Pages 89-90
2) Le questionnaire : stratégie et méthode	Pages 90-92
3) L'entretien : stratégie et méthode	Pages 92-95
4) Le traitement des données	Pages 95-101
5) L'analyse des discours : problèmes et méthodes	Pages 101-111
➤ Que recouvre l'analyse des discours ?	Pages 101-104
➤ L'analyse de contenus : formes et méthodes	Pages 104-105
➤ Discours et construction identitaire	Pages 106-109
➤ Le traitement informatique des discours	Pages 109-111
<u>DEUXIEME PARTIE : ANALYSE QUALITATIVE DU CORPUS</u>	Pages 112-232
<u>Chapitre premier : La rhétorique de la formalisation de la pratique professionnelle</u>	Pages 114-166
1) Le choix des concepts	Pages 114-117
➤ Travail, activité professionnelle et métier	Pages 114-115
➤ La formalisation de l'activité professionnelle	Pages 115-117
2) La mise en mots des savoir faire	Pages 117-144
➤ La détermination des capacités professionnelles comme enjeu de la professionnalité	Pages 118-127
➤ La construction des capacités professionnelles	Pages 127-128
➤ Essai de typologie des aptitudes professionnelles	Pages 128-143
➤ Synthèse des observations	Pages 143-144
3) La rhétorique de la formalisation de la pratique	Pages 144-156
➤ Exemple comparatif de note éducative	Pages 144-148
➤ Une rhétorique de la difficulté humaine	Pages 148-153
➤ Une rhétorique basée sur la réparation	Pages 153-156
➤ Une rhétorique basée sur la référence à la norme	Pages 156-161
➤ La scientification des discours	Pages 161-165
➤ L'avis d'un agent EDF	Pages 165-166

Chapitre second : L'émergence d'une identité professionnelle à travers les discours Pages 167-232

1) La place du sujet dans l'énonciation : pour une identité personnelles Pages 167-186

- Subjectivité et énonciation Pages 168-172
- L'usage des déictiques comme lieu d'inscription de la subjectivité Pages 172-181
- Les subjectivèmes affectifs et évaluatifs Pages 181-186

2) La place du « nous » dans le discours : pour une identité collective Pages 186-205

- Le sentiment d'appartenance collective dans le discours Pages 186-199
- L'émergence d'un langage professionnel commun Pages 199-205

3) Le récit des motivations comme lieu d'une synthèse entre l'identité personnelle et l'identité collective Pages 205-232

- Le sentiment d'appartenance collective dans le discours Pages 205-208
- L'émergence d'un langage professionnel commun Pages 208-232

TROISIEME PARTIE : ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES Pages 233-297

Chapitre premier : Ce qu'ils disent des publics auxquels ils s'adressent. Pages 235-247

- 1) La jeunesse des publics Pages 235-240
- 2) Les troubles des usagers pris en charge Pages 240-247

Chapitre deuxième : Ce qu'ils disent de leur institution. Pages 248-255

- 1) Généralités Pages 248-250
- 2) Commentaires Pages 250-255

Chapitre troisième : Ce qu'ils disent des rôles et fonctions de l'éducateur. Pages 256-297

- 1) Rôles et fonctions de l'éducateur spécialisés Pages 256-291
 - Les compétences et savoir-faire à l'œuvre dans le métier Pages 256-284
 - Ce qu'ils disent des rôles et fonctions de l'éducateur spécialisé Pages 284-291

2) Les actes de langage constitutifs de l'activité professionnelle	Pages 291-297
➤ Education spécialisée et actes de langage	Pages 291-292
➤ Les types d'actes de langages observés	Pages 292-297
<u>QUATRIEME PARTIE : SYNTHESE DE L'ANALYSE DES DONNEES</u>	Page 298-320
<u>Chapitre premier : la professionnalité dans le discours ou la professionnalisation des discours</u>	Page 300-312
1) Parler une question de sens	Pages 300-308
➤ Une relative difficile unité discursive entre les éducateurs	Pages 300-302
➤ Du sens commun aux savoir professionnels : tout un univers d'approximations	Pages 302-305
➤ Un métier fragile et perméable aux autres professions	Pages 305-308
2) Histoire du métier et activité langagière ou la dimension diachronique des discours	Pages 308-312
➤ Aux origines de la profession : la religion et le militantisme laïc	Pages 308-310
➤ L'impossible choix discursif entre don de soi et activité salariée	Pages 310-312
<u>Chapitre deuxième : enjeux et perspectives sociolinguistiques</u>	Pages 313-320
1) Le dimension identitaire des discours professionnels des éducateurs	Pages 313-317
2) Pour une recherche action : les limites de la thèse	Pages 317-320
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	Pages 312-324
<u>SOMMAIRE</u>	Page 325-329
<u>TEXTES DE REFERENCE</u>	Pages 330-338

TEXTES DE REFERENCE

1) Travail social et éducation spécialisée :

- ABALLEA (F), « Quel avenir pour les professions sociales installées ? » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- ABALLEA (F), De RIDDER (G), GADEA (C), « Procès en reconnaissance et concurrences professionnelles » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- AUTES (M), « Le pouvoir des discours » in *Informations sociales* N° 1, 1985.
- AUTES (M), « Les métamorphoses de la question sociale » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- BERTAUX (R), SCHLERET (Y), BERNARDI (S), « Logiques professionnelles, logiques institutionnelles, logiques de mission » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- BERTRAND (P), *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*, Erès, Ramonville Saint-Agne, 1995.
- BEYSSAGUET (AM), CHAUVIERE (M), OHAYON (A), *Les socio-clerics : bienfaisance ou travail social*, François Maspero, Paris, 1976, 248 pages.
- BIGOT (F), RIVARD (T), « Des univers de référence spécifiques » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- BON (C), « Les métiers du handicap » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- BRICHAUX (J), *L'éducateur spécialisé en question, la professionnalisation de l'action socio-éducative*, érès, Ramonville Saint Agne, 2001.
- CAILLEUX (S), « Ordre et désordre des métiers du social » in *Les éducateurs aujourd'hui* sous la direction de JL MARTINET, Privat, Toulouse, 1993.
- CAPUL (M), LEMAY (M), *De l'éducation spécialisée*, Eres, Ramonville Saint-Agne, 1996, 444 pages.
- *Champ social*, Maspero, Paris, 1976.
- CHAUVIERE (M), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980, 283 pages.
- CHAUVIERE (M), « Quelle qualification pour quelle demande sociale ? », *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, Toulouse, 1993.

- CHOPART (J-N), « Du travail social à l'intervention sociale » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- DARTIGUENAVE (JY), GARNIER (JF), *L'homme oublié du travail social Construire un savoir de référence*, érès, Ramonville Saint Agne, 2003, 246 pages.
- DONZELOT (J), *L'invention du social*, Seuil, Paris, 1994.
- DOMINGUEZ-JORDAN (D), DUBOURG (H), GOMEZ (AM), ORLIAGUET (J), *L'historique du travail social en tableau*, Le nouveau Mascaret, N° 32, Février 1995.
- DREANO (G), *Guide de l'éducation spécialisée*, Privat, Toulouse, 2000.
- DUBAR (C), « Les travailleurs sociaux, un groupe professionnel ? » in *L'identité incertaine des travailleurs sociaux* sous la direction d'A. VILBROD, L'Harmattan, Paris, 2003.
- GABERAN (P), *Être éducateur dans une société en crise*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1998.
- GAILLARD (JP), *L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 1999, 155 pages.
- GENDREAU (Gilles), *L'intervention psychoéducative, solution ou défi ?*, Dunod, Paris, 2000, 240 pages. Fleurus, 1978, Paris.
- GOMEZ (J.F.), *Un éducateur hors les murs*, Privat, Paris, 1978, 274 pages.
- HATZ FELD (H), *Construire de nouvelles légitimités en travail social*
- HELARI (MC), *Les éducateurs entre l'individuel et le collectif*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- ION (J), *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris 1998.
- LAFON (R), *Vocabulaire de psychopédagogie*, Paris, PUF, 1969, 1061 pages.
- LEMAY (M), « Un art de la relation » in *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, Toulouse, 1993.
- *Les professions sociales*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Echanges santé social, N° 87, Septembre 1997.
- LOUBET (J), *Récits d'éduc, des vies qui font des histoires*, érès, Ramonville Saint Agne, 2005, 144 pages.
- MARPEAU (J), *Le processus éducatif*, Eres, Paris, 2000.
- MARTINET (JL), *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, Toulouse, 1993.
- MAUREL (E), « De l'observation à la typologie des emplois sociaux » *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- MONROSE (M), « Une lecture statistique de l'histoire des travailleurs sociaux » in *Les mutations du travail social* sous la direction de J-N CHOPART, Dunod, Paris, 2000.
- MUEL-DREYFUS (F), *Le métier d'éducateur*, Minuit, Paris, 1983, 265 pages.
- *Pourquoi le travail social ?* Esprit, 1972.
- *Professions éducatives, sociales, d'animation, d'aides à domicile, d'encadrement : Les formation sociales en Bretagne Etat des lieux - perspectives 2001-2005*, DRASS de Bretagne, Janvier 2002.

- ROUZEL (J), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 1997, 143 pages.
- SAINT JUST (JL de), « La savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir : les obstacles à la professionnalisation des éducateurs spécialisés au moment de leur formation initiale », *Forum* N° 98, Décembre 2001.
- SAINT-JUST (JL de), « Dialectique du savoir autour de la formation initiale des éducateurs spécialisés » in *L'identité incertaine des travailleurs sociaux* sous la direction d'A. VILBROD, L'Harmattan, Paris, 2003.
- THEVENET (A), *L'aide sociale aujourd'hui*, ESF Editeur, 11^{ème} édition, Paris, 1995, 422 pages.
- THEVENET (A), DESIGAUX (J), *Les travailleurs sociaux*, PUF, Paris, 1998.
- VILBROD (A), *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, 302 pages.

2) **Identité, socialisation :**

- ABOU (S), *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris, 1996.
- BERTAUX (D), *Les récits de vie*, Nathan, Paris, 1997.
- BLIN (JF), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'harmattan, 1997, 224 pages.
- DUBAR (C), *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 1991, 278 pages.
- DUBAR (C), TRIPIER (P), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, 256 pages.
- DUBET (F), *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994, 273 pages.
- LAPASSADE (G), *Les microsociologies*, Anthropos, Paris, 1996, 112 pages.
- LIPIANSKY (E.M), *Identité et communication*, PUF, Paris 1992.
- MOLINER (P), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble, 2001, 303 pages.
- MOLINER (P), RATEAU (P), COHEN-SCALI (V), *Les représentations sociales Pratique des études de terrain*, PUR, 2002, 230 pages.
- MORIN (E), *L'identité humaine La méthode : l'humanité de l'humanité*, Le Seuil, Paris, 2001, 288 pages.
- MORIN (E), *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Le Seuil, Paris, 1973.
- MUCCHIELI (A), *L'identité*, PUF, 4^{ème} édition, Paris, 1999.
- OSTY (F), *Le désir de métier Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Pur, Rennes, 2003, 245 pages.
- RICOEUR (P), *Soi même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990, 425 pages.
- SAINSAULIEU (R), *L'identité au travail*, Presses de sciences politiques, 1998, 3^{ème} édition.
- SCHEHR (S), *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*, PUF, Paris, 1999, 287 pages.
- VERDIER (Y), *Façons de dire, façons de faire*, NRF Gallimard, Paris, 1999, 347 pages.

3) Travail et langage :

- AUTHIER-REVUZ (J), « Deux ou trois choses sur les rapports de la langue à ce qu'elle n'est pas », *Education permanente*, N° 120 / 1994-3.
- BILLIARD (I), « Le travail, un concept inachevé », *Education permanente* N° 116 / 1993-3.
- BORZEIX (A), « La parole en sociologie du travail », », in *Parole au travail*, sous la direction de J. BOUTET, L'Harmattan, Paris, 1995.
- BORZEIX (A), « Le travail sociologique à l'épreuve du langage », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- BOUTET (J), *Construire le sens*, Peter Lang SA, Neuchâtel, 1994, 236 pages.
- BOUTET (J), « Activité de langage et activité de travail », *Education permanente* N° 116 / 1993-3.
- BOUTET (J), « Le travail devient-il intellectuel ? », *Travailler* N° 6, 2001.
- BOUTET (J), « Les mots du travail », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- BOUTET (J), GARDIN (B), « Une linguistique du travail », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- BOYER (H), *De l'autre côté du discours, Recherches sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris, 2003, 125 pages.
- CHABROL (C), *Discours du travail social pragmatique*, PUF, Paris, 1994, 234 pages.
- CLOS (Y), FAÏTA (D), « Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes », *Travailler* N° 4, 2000
- DANIELLOU (F), GARRIGOU (A), « L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs », », in *Parole au travail*, sous la direction de J. BOUTET, L'Harmattan, Paris, 1995.
- DEJOURS (C), « Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage », », in *Parole au travail*, sous la direction de J. BOUTET, L'Harmattan, Paris, 1995.
- DELCAMBRE (P), « Des écrits professionnels à l'écriture d'établissement », *Forum*, N° 68, Juin 1994 3-16.
- DELCAMBRE (P), « Ecrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », *Education permanente*, N° 120 / 1994-3.
- DURAFOURG (J), « On ne connaît que les choses qu'on apprivoise » in *Reconnaissances du travail, pour une approche de l'ergologie*, Sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997.
- EFROS (E), DUC (M), FAÏTA (D), « Travailler ensemble ? » in *Reconnaissances du travail, pour une approche de l'ergologie*, Sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997.
- FAÏTA (D), DONATO (J), « Langage, travail : entre compréhension et connaissance » in *Reconnaissances du travail, pour une approche de l'ergologie*, Sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997.

- FAÏTA (D), « L'analyse de travail et le statut de l'activité chez Bakhtine », *Travailler* N° 6, 2001.
- FAÏTA (D), « Dialogue entre l'expert et l'opérateur : contribution à la connaissance de l'activité des pratiques langagières », *Connexions*, « Dire et faire au travail », N° 65, 1995-1.
- FAÏTA (D), « Genres d'activité et styles de conduite », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- FRAENKEL (B), « La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits de travail », *Connexions*, « Dire et faire au travail », N° 65, 1995-1.
- GALATANU (O), « Analyse des discours et approche des identités », *Education permanente*, N° 128/1996-3.
- GIRIN (J), « La théorie des organisation et la question du langage »,
- GLADY (M), « Répétition et décalage, le travail identitaire du langage », *Education permanente*, N° 128/1996-3.
- GROSJEAN (M) LACOSTE (M), « L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du tout écrit », *Sociologie du travail* N° 4, 1998.
- GROSJEAN (M), « Contextualisations vocales en situations de travail », *Connexions*, « Dire et faire au travail », N° 65, 1995-1. *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- GROSJEAN (M), « Verbal et non-verbal dans le langage au travail », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- GRUSENMEYER (C), TROGNON (A), « L'analyse interprétative des échanges verbaux en situation de travail coopératif : l'exemple de la relève de poste », *Connexions*, « Dire et faire au travail », N° 65, 1995-1.
- LACOSTE (M), « L'interaction langagière, pierre de touche de service ? », *Education permanente* N° 137 1998-4.
- LACOSTE (M), « La langue du guichet », *Connexions*, « Dire et faire au travail », N° 65, 1995-1.
- LACOSTE (M), « Parole, activité, situation », in *Parole au travail*, sous la direction de J. BOUTET, L'Harmattan, Paris, 1995.
- LACOSTE (M), « Peut-on travailler sans communiquer ? », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- L'HÔTE (J-P), « Les pronoms dans l'entretien en psychologie sociale » in *Semen 14 Texte, Discours, Sujet*, N° 14, 2001-1, Université de Franche-Comté.
- MARTINI (F), « Sujets en histoire - Histoires de rencontres » in *Reconnaissances du travail, pour une approche de l'ergologie*, Sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997.
- MESSAOUDI (L), « Technolectes bilingues (français-arabe) et modes de dénomination » in *Empreintes Mélanges offerts à Jacques Levrat*, Al Asas / La Source, Rabat, Novembre 2000.
- MESSAOUDI (L), « Traduction et linguistique, Le cas des technolectes » in *Traduction et interprétation des textes*, Université Mohammed V, Série : Colloques et séminaires N° 47, Rabat, 1995.

- MISPELBLOM-BEYER (F), « Langages et stratégies au travail saisis par le normes d'assurance qualité », *Sociologie du travail* N° 2-Vol 41, Avril-Juin 1999.
- PENE (S), « Analyse des postes, bilans d'entretien, écriture de procédures », *Education permanente*, N° 120 / 1994-3.
- PENE (S), « Les agencements langagiers de la Qualité », *Langage et travail, communication, cognition, action*, CNRS Editions, Paris 2001.
- PERRIER (A), « De la valeur travail au travail des valeurs » in *Reconnaissances du travail, pour une approche de l'ergologie*, Sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997.
- REVUZ (C), « Ecouter la parole sur le travail ou écrire sur le travail ? Les impasses du bilan de compétence », *Education permanente*, N° 120 / 1994-3.
- ROUARD (F), « L'individu et ses traces : objectifs et stratégies dans les écrits de la maintenance », *Education permanente*, N° 120 / 1994-3.
- SANTOIRE (M), « L'enquête sociale à la PJJ et sa trace écrite : le rapport adressé au juge des enfants. Une activité de langage », *Forum**
- SCHWARTZ (Y), « C'est compliqué. Activité symbolique et activité industrielle », *Langages*, N° 93.
- SCHWARTZ (Y), « Travail et ergologie » in *Reconnaissances du travail, pour une approche de l'ergologie*, Sous la direction de Y. SCHWARTZ, PUF, Paris, 1997.
- TEIGER (C), « Parler quand même: les fonctions des activités langagières non fonctionnelles », », in *Parole au travail*, sous la direction de J. BOUTET, L'Harmattan, Paris, 1995.
- VAN HOOLAND (M), *Analyse critique du travail langagier*, Paris, L'Harmattan, 2000, 251 pages.
- VATIN (F), *Le travail, sciences et société*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1999, 299 pages.
- ZARIFIAN (P), « L'agir communicationnel face au travail professionnel », *Sociologie du travail* N° 2-Vol 41, Avril-Juin 1999.

4) **Linguistique, sociolinguistique :**

- ACHARD (P), *La sociologie du langage*, Paris, PUF, 1993.
- ADAM (JM), *Linguistique textuelle*, Nathan Université, Paris, 1999, 208 pages.
- BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984.
- BAYLON (C), *Sociolinguistique Société, langue et discours*, Nathan Université, deuxième édition, Paris, 1996, 304 pages.
- BAYLON (C), MIGNOT (X), *Initiation à la sémantique du langage*, Nathan, Paris, 2000.
- BAYLON (C), MIGNOT (X), *La communication*, Nathan Université, Deuxième édition, Paris, 1999, 416 pages.
- BLANCHE-BENVENISTE (C), *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris 1995.

- BLANCHET (P), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, 2000, 145 pages.
- BONNARD (H), *Procédés annexes d'expression*, Magnard, Paris, 1989, 242 pages.
- BONNARD (H), *Codes du français courant*, Magnard, Paris, 1989,
- BOURDIEU (P), *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- BOYER (H), *Sociolinguistique territoire et objet*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996.
- BUILLES (JM), *Manuel de linguistique descriptive, le point de vue fonctionnaliste*, Nathan université, Paris, 1998, 414 pages.
- CALVET (LJ), *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1999.
- CALVET (LJ), *L'argot*, PUF, Paris, 1994, 127 pages.
- DE QUEIROZ (SM), ZIOTOWSKY (M), *L'interactionnisme symbolique*, PUR, Rennes, 1994.
- DUCROT (O), SCHAEFFER (JM), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Essais Points, Edition du Seuil, Paris, 1975, réédition de 1995, 817 pages.
- FRIBOURG (J), « Vers l'ethnolinguistique », *La linguistique*, volume 14, fascicule 2, 1978.
- GOFFMAN (E), *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.
- JEANDILLOU (JF), *L'analyse textuelle*, Armand Colin, Paris, 1997, 192 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1999, 267 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les actes de langage dans le discours*, Nathan Université, Paris, 2001, 200 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C), *Les interactions verbales Approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome 1, Armand Colin, Paris, 1990, réédition de 1998, 318 pages.
- LEHMANN (A), MARTIN-BERTHET (F), *Introduction à la lexicologie Sémantique et morphologie*, Dunod, Paris, 1998, 201 pages.
- LERAY (C), « Le creuset interculturel de l'Histoire de Vie » in *Ecarts d'identité* N° 92, Mars 2000.
- MAINGUENEAU (D), *L'Enonciation en linguistique française*, Hachette Supérieur, Paris, 1994, réédition de 1999, 156 pages.
- MAINGUENEAU (D), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Edition du Seuil, Paris, 1996, 94 pages.
- MORTUREUX (MF), *La lexicologie entre langue et discours*, SEDES, Paris, 1997, 191 pages.
- REBOUL (A), MOESCHLER (J), *Pragmatique du discours*, Armand Colin, Paris, 1998, 220 pages.
- SARFATI (GE), *Eléments d'analyse du discours*, Nathan Université, Paris 1997, 128 pages.
- TRAVERSO (V), *L'analyse des conversations*, Nathan Université, Paris, 1999, 128 pages.

- VION (R), *La communication verbale*, Hachette, Paris, 2000.
- VYTGOTSKI (LS), *Pensée et langage*, Editions sociales, troisième édition, 1997 (1934).

5) Divers :

- ACHACHE (G), « Sondage : enfants, parents, éducateurs devant l'avenir du travail » in *C'est quoi le Travail ? Collections Mutations - N° 174 - Octobre 1997*.
- KARSZ (S.), *L'exclusion, définir pour en finir*, Dunod, Paris, 2000.
- BEAUD (S), WEBER (F), *Guide de l'enquête de terrain*, La découverte, Paris, 1997, 328 pages.
- BRES (J), « Je te raconte pas » in *Le récit oral*, Praxiling, Montpellier, 1994.
- BREMOND (C), « La logique des possibles narratifs » in *Communication N° 3*, Paris, 1966.
- DEMAZIERE (D), DUBAR (C), *Analyser les entretiens biographiques L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997, 335 pages.
- DAUZAT (A), DUBOIS (J), MITTERAND (H), *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*, Larousse, Paris, 1971.
- EVERAERT-DESMEDT (N), *La sémiotique narrative*, Debook, Bruxelles, 2000.
- FENOGLIO (I), « Oral, parole, discours, récit » in *Le récit oral*, Praxiling, Montpellier, 1994.
- FERRAROTI (F), *Histoire et histoires de vie, La méthode biographique dans les sciences sociales*, traduit par M. MODAK, Méridien Kliencsiek.
- FLACHER (B), *Travail et intégration sociale*, Bréal, Rosny 2002, 127 pages.
- GAFFIOT (F), *Dictionnaire de latin français*, Hachette, 1934.
- GHIGLIONE (R), MATALON (B), *Les enquêtes sociologiques Théories et pratique*, Armand Colin, Paris, 1997, 301 pages.
- LE GRAND (JL), « Définir l'Histoire de vie » in *récit de vie et histoires sociales* sous la direction de V. DE GAULEJAC, Editions Eska, paris, 2000.
- MARCHAND (P), *L'analyse du discours assistée par ordinateur*, Armand Colin, Paris, 1998, 219 pages.
- MEDA (D), « Réflexions sur une disparition » in *C'est quoi le Travail ? Collections Mutations - N° 174 - Octobre 1997*.
- MONEGGER (F), *La lutte contre les exclusions*, Dalloz, Paris, 1999.
- NIEWIADOMSKI (C), « Une démarche d'histoire de vie de collectivité dans un service hospitalier » in *Perspectives soignantes Pour une pratique porteuse de sens et respectueuse des personnes*, Décembre 2000, Numéro 9, Seli Arslan.
- NIEWIADOMSKI (C), De VILLERS (G), « Prolegomènes » in *Souci et soin de soi Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Editions l'Harmattan, Paris, 2002.
- PAUGAM (S), *L'exclusion, l'état des savoir*, La découverte, Paris, 1996, 583 pages.

- PAUGAM (S), *La disqualification sociale*, PUF, Paris,
- POIRIER (J), CLAPIED-VALLADON (S), RAYBAUD (P), *Les récits de vie*, PUF, Paris, 1993.
- RICOEUR (P), *Du texte à l'action*, Le Seuil, Paris, 1986.

Cette bibliographie n'offre que les ressources littéraires dont une trace apparaît explicitement dans la thèse sous forme de citation ou de résumé. Un grand nombre de textes ou d'ouvrages en rapport avec la présente recherche auraient pu trouver leur place mais c'est bien par souci d'honnêteté intellectuelle qu'ils n'y figurent pas. En effet, comme je l'indique en introduction, ce travail de thèse s'est construit dans un long processus de formation où il m'a été offert la possibilité de lire des textes dans des domaines aussi diversifiés que le linguistique, la psychologie (sociale et clinique), la pédagogie (générale ou spécialisée), la sociologie, le droit qui ont eu une influence sur cet écrit. Décemment, je ne peux reprocher à mes informateurs de se satisfaire dans leurs propos d'approximations scientifiques, si à mon tour je dresse une liste généreuse et touffue de références que j'aurais certes lues mais il y a trop longtemps pour être actualisées. C'est donc pour cette raison que je préfère à « bibliographie » le titre « textes de référence ».

Avec du recul, je m'aperçois que certains textes ont été décisifs pour commencer ce travail de recherche. D'autres me sont apparus qu'en fin de travail comme absolument capitaux pour comprendre la question du langage au travail. C'est par exemple le cas de BAKHTINE dont j'ai lu un certain nombre de commentaires et d'exégèses, mais qui aujourd'hui me semble très important dans la compréhension de la complexité des discours éducatifs. Cette thèse se termine aujourd'hui et je m'aperçois déjà d'ouvrages récents qui auraient pu apporter à la recherche des éclaircissements autres comme les récents ouvrages de J. ION comme *Militer aujourd'hui* ou *Les débats du travail social*. Il semble en effet que la dimension éthique à l'œuvre dans le travail social est particulièrement abordée par le sociologue.

Les textes de DUBAR et BOUTET ont eu une importance tout à fait considérable pendant cette recherche. J. BOUTET m'a par exemple aidé à prendre conscience que la difficile formalisation de la pratique professionnelle est générale à tous les métiers ; plus largement tous les auteurs qui appartiennent au réseau langage et travail ont eu une influence considérable dans ce travail. Les textes de DUBAR eux m'ont apporté une aide considérable dans l'introduction à la sociologie des professions ainsi que d'un point de vue méthodologique.

Je finirai ce petit commentaire bibliographique sur l'importance que revêt son ouvrage *La linguistique de terrain* puisqu'il fait la synthèse d'un courant linguistique dont cette recherche est une illustration, à savoir l'ethno-sociolinguistique. Le livre m'a accompagné tout au long de cette recherche du point de vue autant méthodologique que des contenus.

