



HAL
open science

**Du travail sur l'identité aux identités du travail :
stratégies et types de négociation identitaire chez les
éducateurs spécialisés d'Ille et Vilaine**

Patrick Lecaplain

► **To cite this version:**

Patrick Lecaplain. Du travail sur l'identité aux identités du travail : stratégies et types de négociation identitaire chez les éducateurs spécialisés d'Ille et Vilaine. Sociologie. Université de Grenoble, 2012. Français. NNT : 2012GRENH003 . tel-00823564

HAL Id: tel-00823564

<https://theses.hal.science/tel-00823564>

Submitted on 17 May 2013

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sociologie industrielle**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Patrick LECAPLAIN

Thèse dirigée par **Dominique MARTIN**

préparée au sein du **Laboratoire PACTE**
dans l'**École Doctorale « Sciences de l'homme, du politique et du territoire »**

Du travail sur l'identité aux identités du travail

Stratégies et types de négociation identitaire chez les éducateurs spécialisés d'Ille-et-Vilaine

Thèse soutenue publiquement le **lundi 18 juin**,
devant le jury composé de :

Monsieur Dominique MARTIN

Professeur émérite à l'université Lyon II, directeur de thèse.

Monsieur Alain BLANC,

Professeur des Universités, Université Pierre Mendès-France.

Madame Brigitte BOUQUET

Professeur émérite, Chaire Travail social/intervention sociale, CNAM, rapporteur.

Monsieur Marc LORIOL

Chargé de recherches, HDR, Laboratoire IDHE, Paris I, CNRS, rapporteur.

Madame Françoise PIOTET

Professeur émérite, Laboratoire Georges Friedmann, Paris I, présidente du jury.



REMERCIEMENTS

Je remercie plus particulièrement Dominique MARTIN pour sa patience, ses conseils avisés et son humanité. Compte tenu des circonstances singulières dans lesquelles j'ai réalisé ce travail, je n'aurais certainement pas été en mesure de le mener à bien s'il ne m'avait prodigué ses encouragements et constamment incité à la réflexion.

Je remercie les responsables du laboratoire P.A.C.T.E pour la confiance qu'ils n'ont cessée, en dépit de la distance géographique, de m'accorder.

Je tiens à rendre hommage à Louis GRUEL qui, dirigeant mes premiers travaux de recherche, m'a fait découvrir et aimer la sociologie.

Je remercie tous ces jeunes et professionnels, de l'éducation spécialisée, de la formation professionnelle et de la recherche, que je côtoie depuis le début de ma carrière, aux étudiants que j'accompagne dans leur parcours de formation, sans lesquels je n'aurais trouvé ni la patience ni la passion pour mener à bien cette thèse. Leur intérêt pour mon travail m'a toujours été d'un grand réconfort.

Je remercie mes parents, Pierre et Marguerite, mes frères, Bruno et Thierry, ma sœur, Brigitte, pour leur soutien et leurs encouragements.

Enfin, je remercie, tout spécialement, Nathalie, Morgane et Éléonore pour leur infinie patience et les sacrifices familiaux consentis au cours d'années qui ont pu leur apparaître, à juste titre, aussi longues qu'incompréhensibles.

Université Pierre Mendès France
Ecole doctorale « Sciences de l'homme, du politique et du territoire »
1041 rue des Résidences
BP 4 – 38040 GRENOBLE CEDEX 9
Tél : 04.76. 82.55.36.

RÉSUMÉ

L'éducation spécialisée est traversée, depuis une dizaine d'années, par de profondes mutations institutionnelles. Les éducateurs spécialisés, qui en sont des acteurs parmi d'autres, ont tendance à leur imputer les effets de la « crise identitaire » qui gagnerait leur profession. Nous démontrons, pour notre part, que celle-ci est surtout la résurgence d'une disjonction originelle entre leur identité pour soi et leur identité pour autrui. Plus qu'une déprofessionnalisation, nous soutenons la thèse selon laquelle les éducateurs spécialisés, sous l'effet des changements à l'œuvre, sont confrontés aux limites de leur professionnalisation historiquement inachevée. Nous montrons ainsi que nos enquêtés jouent de leur autonomie, se saisissant des opportunités offertes par ces mutations institutionnelles, pour réduire les brouillages originels de leur identité sociale et professionnelle. Il reste que l'enjeu identitaire n'est pas un objet de négociation ordinaire puisqu'il engage des conceptions professionnelles, la perception de son utilité sociale et, plus fondamentalement encore, l'image de soi. Présentant les caractéristiques majeures de l'éducation spécialisée et des mutations systémiques en cours, nous exposons, dans notre première partie, les fondements de notre problématique de recherche. Dans la seconde, nous dévoilons les dynamiques de négociation institutionnelles et organisationnelles dans lesquelles sont engagés nos interviewés au sein de leurs établissements ou services. Enfin, dans notre troisième partie, nous démontrons que les dynamiques identitaires de nos enquêtés participent de la recomposition des pratiques et de la profession d'éducateur spécialisé elle-même.

MOTS CLÉS

Éducateur spécialisé – Profession – Métier – Rationalisation systémique et rationalisation de l'action – Changement social – Identité sociale et professionnelle – Transactions identitaires – Stratégies identitaires.

SUMMARY

In the last ten years, the field of special education has undergone profound institutional changes. The special education teachers, who are among the actors of this field, would tend to attribute the effects of the « identity crisis » that could be encroaching on their profession to these changes. We shall demonstrate that this crisis is essentially the re-emergence of what is first a disjunction between their personal identity and their virtual identity. In our thesis, we shall defend the idea that, rather than a de-professionalization, special education teachers, under the influence of on-going changes, are confronted with the limitations of their historically incomplete professionalization. We shall thus show that our interviewees use their personal autonomy to seize opportunities proffered by these institutional changes, to reduce the gap between their personal and virtual identity. Nevertheless, identity is not a matter of ordinary negotiation as it involves professional conceptions, perception of one's social utility, and even more fundamentally, one's self-image. With an introduction to the main features of the field of special education and the on-going system changes, we shall outline the basis of our research analysis in the first part. In the second part, we shall reveal the dynamics of institutional and organisational negotiation that our interviewees are involved in, in their respective institutions or service centres. Finally in our third part, we shall show that the identity-based dynamics of our interviewees play a role in reconstructing practices and the job of special education teacher itself.

KEY WORDS

Special Education Teacher – Profession – Job – Systems rationalisation and rationalisation of action – Social change – Social and professional identity – Identity transactions – Identity strategies.

Table des matières

INTRODUCTION	10
PREMIERE PARTIE : LES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS FACE A LA DYNAMIQUE DE RATIONALISATION DE LEUR CHAMP PROFESSIONNEL	24
Chapitre I : Explosion démographique du métier d'éducateur spécialisé et rationalisation des systèmes d'action	25
Introduction	25
I.1. Entre éducation spécialisée et travail social : les affiliations institutionnelles contingentes des éducateurs spécialisés.....	25
I.2. Une différenciation et une complexification croissante des systèmes d'action	32
I.2.1. Entre organisation et pratiques : les contradictions de la protection de l'enfance	32
I.2.2. Les mutations réglementaires du système de protection de l'enfance.....	34
I.2.3. La protection administrative de l'enfance	39
I.2.4. La protection judiciaire de l'enfance.....	42
I.2.5. La protection médico-sociale de l'enfance.....	44
I.2.6. Une rationalisation instrumentale de l'action institutionnelle sous l'impulsion des dispositions de la loi 2002.2 rénovant l'action sociale et médico-sociale	47
I.3. Des métiers du travail social à la « profession » d'éducateur spécialisé.....	48
I.3.1. Du développement à la diversification des métiers du travail social.....	48
I.3.2. La vitalité démographique du travail social et du métier d'éducateur spécialisé.	53
I.3.3. Des paradoxes identitaires à la nécessité d'une clarification conceptuelle.....	55
Chapitre II : Définition du changement social dans le cadre de l'interactionnisme symbolique et présentation du dispositif de recherche	58
Introduction	58
II.1. De la rhétorique professionnelle du changement social subi à l'ordre social négocié.....	59
II.1.1. Du paradigme de la négociation à la rationalisation des organisations	60
II.1.2. Des organisations aux différentes formes de rationalisation des organisations	62
II.1.3. Des formes de rationalisation organisationnelles aux logiques professionnelles	65
II.2. Des polémiques conceptuelles sur l'identité à sa théorisation sociologique.....	67
II.2.1. De la polysémie du concept à son usage sociologique	69
II.2.2. Entre « crise des identités » et « reformulation du social par l'identité » : des conceptions antagonistes de la modernité ?.....	69
II.2.3. Paradoxes et contradictions du travail identitaire chez l'individu moderne	69
II.2.3.1. De la généralisation du travail identitaire dans la société contemporaine	71

II.2.3.2. L'identité au cœur de l'action.....	73
II.2.3.3. L'identité biographique comme « récit des récits ».....	74
II.2.3.4. De l'identité relationnelle aux stratégies identitaires.....	75
II.3. La recomposition de l'action professionnelle par les stratégies identitaires des éducateurs spécialisés.....	79
II.3.1. De la socialisation à la définition des mécanismes de construction identitaire.....	80
II.3.2. Le dualisme social fondateur de l'identité sociale et professionnelle.....	82
II.3.3. Le corpus d'hypothèses de recherche.....	84
II.3.3.1. Négociation de l'organisation du travail et stratégies des éducateurs spécialisés ..	85
II.3.3.2. Des enjeux biographiques aux stratégies identitaires des éducateurs spécialisés ...	88
II.4. Les outils méthodologiques du dispositif d'enquête.....	92
II.4.1. Remarques liminaires.....	92
II.4.2. De la démarche théorique à la construction de l'enquête.....	93
II.4.3 Les instruments méthodologiques de la recherche.....	95
II.4.4. Les entretiens du corpus empirique de référence.....	96
II.4.4.1. La population enquêtée.....	97
II.4.4.2. La conception et la conduite des entretiens.....	101
II.4.4.3. Perspective générale dans le choix des thèmes d'entretien.....	102
II.4.4.4. Les thèmes d'entretien pour les experts de l'éducation spécialisée.....	103
II.4.4.5. Les thèmes d'entretien pour les éducateurs spécialisés en poste.....	104
II.4.4.6. La procédure de réalisation des entretiens.....	105
II.4.5. La méthode d'analyse du corpus empirique.....	105
II.4.6. Le questionnaire.....	107
II.4.7. Les entretiens du programme de recherche Daphné II.....	108
II.4.7.1. Présentation générale de la recherche.....	108
II.4.7.2. Les entretiens avec des professionnels de la protection de l'enfance.....	109
II.4.7.3. Les situations sociales de jeunes ayant des conduites violentes.....	110
II.4.8. L'observation participante dans les groupes d'analyse de pratiques.....	111
II.5. Des orientations générales de la recherche à ses résultats empiriques.....	114

**DEUXIEME PARTIE : TRAVAIL VÉCU ET NÉGOCIATIONS INSTITUTIONNELLES
DANS LES ORGANISATIONS.....115**

Chapitre I : Relation de service et mutations institutionnelles de l'éducation spécialisée116

Introduction.....	116
I.1. Perspectives historiques sur la recomposition des rapports entre pouvoirs publics et associations dans l'éducation spécialisée.....	116

I.1.1. L'influence des régulations autonomes dans le champ professionnel	116
I.1.2. De la crise de légitimité à l'émergence politique des régulations de contrôle.....	118
I.1.3. De « l'essoufflement militant » au modèle gestionnaire dans les associations	121
I.1.4. De « l'essoufflement militant » aux rapports sous tensions entre administrateurs et professionnels	123
I.1.5. Emergence et reconnaissance du droit dans l'éducation spécialisée	125
I.1.6. Les « mondes vécus » à l'épreuve des mutations institutionnelles.....	127
I.2. Mutations institutionnelles et recompositions des rapports entre associations et administrations des collectivités territoriales	129
I.2.1. L'incertaine reconnaissance des acteurs de l'éducation spécialisée par les élus	129
I.2.2. Des organisations professionnelles sous le régime d'une « liberté administrée »	131
I.2.3. Au cœur des tensions institutionnelles : les rapports au temps et à l'argent.....	134
I.2.4. Un mouvement généralisé de restructurations internes dans les associations	137
I.2.4.1. Rénover le cadre juridique des associations de type loi 1901	138
I.2.4.2. Se rassembler et pratiquer le lobbying	138
I.2.4.3. Assurer la viabilité et le développement des associations en se regroupant.....	139
I.2.4.4. Dépasser les rivalités pour permettre les regroupements associatifs	140
I.2.4.5. Rénover le fonctionnement interne pour favoriser le développement associatif....	143
I.2.5. La recomposition de l'éducation spécialisée dans une logique de services.....	144
I.2.5.1. L'usager : le retour d'un oublié ?	145
I.2.5.2. Un décloisonnement des services administrés et marchands	146
I.2.5.3. Une redéfinition des compétences entre les champs professionnels	148
I.2.5.4. Déclin de l'institution, logique de service ou reconfiguration institutionnelle ?....	149
I.2.6. Des mutations institutionnelles protéiformes et incertaines	151
I.3. Des mutations réglementaires à l'émergence d'une relation de service.....	153

**Chapitre II : Entre tendances gestionnaires et restructurations organisationnelles : une
recomposition contrastée des dynamiques professionnelles.....160**

Introduction	160
II.1. Développement du champ professionnel et recomposition organisationnelle des associations, de leurs établissements et services	161
II.1.1. De l'internat traditionnel à la diversification des mesures éducatives	161
II.1.2. De nouvelles réglementations redéfinissant l'organisation du temps de travail	165
II.1.3. Une démultiplication des niveaux hiérarchiques dans l'organisation du travail	170
II.2. Des outils de la loi 2002.2 à la pluralité des dynamiques professionnelles	174
II.2.1. Le passage de l'oral à l'écrit, lieu de résistances au changement.....	175
II.2.2. L'inégale participation des acteurs autour des outils de la loi 2002.2.....	177

II.2.3. Les effets contradictoires de la mise en œuvre des outils de la loi 2002.2.....	180
II.3. Du pluralisme des dispositifs d'évaluation interne aux recompositions des dynamiques professionnelles.....	185
II.3.1. Un enjeu stratégique pour les organisations et les professionnels	186
II.3.1.1. Une opportunité de rénovation de la professionnalité ?.....	186
II.3.1.2. Positionnements associatifs et contradictions des milieux professionnels.....	188
II.3.2. Entre scepticisme et curiosité : l'ambivalence des éducateurs spécialisés.....	192
II.3.2.1. De vives résistances initiales.....	192
II.3.2.2. Analogies organisationnelles et différences de méthodes pour une inégale participation des éducateurs spécialisés	194
II.3.2.3. Des effets de l'évaluation interne valorisés par les éducateurs spécialisés	197
II.3.2.4. ... Aux effets de l'évaluation interne dépréciés par les éducateurs spécialisés	203
II.3.2.5. Ambivalences et paradoxes des effets perçus de l'évaluation interne	207
II.4. Entre organisation du travail et travail d'organisation : des dynamiques professionnelles enserrées dans leurs propres contradictions	209

**TROISIEME PARTIE : LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES DES ÉDUCATEURS
SPÉCIALISÉS.....215**

Chapitre I : L'identité biographique autonome et incertaine des éducateurs spécialisés.....216

Introduction	216
I.1. Des discours sur l'héritage familial à la dynamique des rapports sociaux conduisant au choix de la « profession ».....	217
I.1.1. Devenir spécialisé : entre déterminisme et effets générationnels ?	217
I.1.2. L'héritage familial : épiceutre des discours sur les motivations.....	220
I.1.3. Diversité familiale et variabilité des origines sociales	229
I.1.4. Entre scolarité dévalorisée et expérience partagée d'une période moratoire : une pluralité de voies d'accès à la formation professionnelle	232
I.1.4.1. Les mutations du système scolaire et de l'insertion professionnelle	232
I.1.4.2. La diversité de voies d'accès à la formation professionnelle	234
I.1.4.3. De la pluralité des cursus scolaires à l'aménagement d'une phase de transition ...	235
I.1.5. La concrétisation d'une mobilité sociale par l'accès en formation professionnelle	244
I.2. La spécialisation dans un segment professionnel durant la formation initiale	249
I.2.1. Du choix de la formation à la formation des choix professionnels.....	249
I.2.2. Des rapports à la formation déterminés par le « vécu scolaire »	250
I.2.3. Relation éducative et « distance affective » : forces centripètes de la formation.....	253
I.2.4. La primauté de l'expérience affective dans la détermination des choix de carrière	255
I.2.5. Du processus électif par l'affectivité à l'affirmation des préférences personnelles	259

I.2.6. Une dynamique de spécialisation dans la formation professionnelle	267
I.3. Entre spécialisation dans un segment de l'éducation spécialisée et « usure professionnelle » : des carrières faiblement diversifiées	268
I.3.1. De « l'usure professionnelle » au dépassement des épreuves de professionnalité	269
I.3.2. Un déroulement de carrière fixé par l'attachement au segment professionnel	277
I.3.3. Des formes de mobilités à la pluralité sous-jacente des transactions subjectives.....	285
I.3.3.1. Des choix d'accès à l'emploi négociés entre aspirations et opportunités.....	285
I.3.3.2. L'installation dans l'emploi et la diversification des transactions subjectives.....	287
I.3.3.3. De l'aspiration au changement à la difficulté structurelle de sa réalisation	298
I.3.3.4. Une transaction subjective en constant devenir.....	316
I.4. Une identité biographique autonome et en suspens	319

Chapitre II : Entre posture critique et opportunisme : les ambivalences de l'identité

relationnelle des éducateurs spécialisés326

Introduction	326
II.1. Du lyrisme de la rhétorique professionnelle à la définition d'un « métier flottant »	328
II.1.1. Une position sociale jugée satisfaisante et fragile.....	329
II.1.2. Du déclin de l'éthique de conviction à la « réalisation de soi » dans le travail.....	332
II.1.3. « <i>La relation</i> » comme seul horizon « métier »	337
II.1.3.1. La transfiguration de l'imaginaire professionnel	337
II.1.3.2. De l'éthique à « <i>la relation de confiance</i> »	339
II.1.3.3. Entre « l'engagement » et la « distance » dans « <i>la relation</i> ».....	343
II.1.3.4. Les figures techniques de « <i>la relation</i> » : l'écoute et l'autorité.....	347
II.1.3.5. De l'idéalisation de « <i>la relation</i> » aux aléas de la coopération avec l'utilisateur	352
II.1.4. De la vacuité des références collectives à la figure du métier inachevé.....	356
II.1.5. Des représentations et des valeurs définissant un métier « en creux ».....	360
II.2. Recomposition des normes de relations dans le travail et transfiguration des formes de reconnaissance sociale.....	362
II.2.1. Du directeur au manager : vers une recomposition des normes dans les relations hiérarchiques.....	366
II.2.2. Une profonde ambivalence relationnelle à l'égard du pouvoir hiérarchique	368
II.2.3. Au point de rencontre entre l'identité réelle et l'identité virtuelle : « <i>l'équipe</i> »	372
II.2.3.1. Des relations hiérarchiques à « <i>l'équipe</i> »	372
II.2.3.2. De « <i>l'équipe</i> » au polymorphisme des équipes.....	373
II.2.3.3. Ententes et compromis au service de stratégies individuelles.....	375
II.2.4. Des relations partenariales assujetties aux affinités entre professionnels	379

II.3. Des stratégies relationnelles visant à réduire les décalages réelles et symboliques entre qualifications et postes de travail	382
II.3.1. Des stratégies relationnelles variant selon le « contexte de négociation ».....	382
II.3.2. Les éducateurs spécialisés partageant la vie quotidienne des usagers	383
II.3.3. Les éducateurs spécialisés centrés sur les apprentissages des usagers.....	388
II.3.4. Les éducateurs spécialisés se déplaçant sur les lieux de résidence des usagers	392
II.3.5. Une transaction objective dictée par des stratégies relationnelles d’ajustement sur « l’identité réelle ».....	397
II.4. Une identité relationnelle ambivalente et opportuniste.....	402
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	409
BIBLIOGRAPHIE	420
ANNEXES.....	430
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des experts interviewés	431
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des éducateurs spécialisés interviewés.....	432
Annexe 3 : Consignes dans la conduite d’entretiens	433
Annexe 4 : Guide d’entretien à destination des experts.....	434
Annexe 5 : Guide d’entretien des éducateurs spécialisés	435
Annexe 6 : Exemple d’entretien	437
Annexe 7 : Questionnaire	451
Annexe 8 : Tableau de l’identité réelle.....	457
Annexe 9 : Guide d’entretien des professionnels Daphné II	459
Annexe 10 : Guide d’entretien avec les jeunes Daphné II.....	460
Annexe 11 : Tableau des recrutements.....	461
Annexe 12 : Etudes et expériences professionnelles avant l’entrée en formation E.S	463
Annexe 13 : Etude de la mobilité professionnelle des E.S	464
Annexe 14 : Formation complémentaires et périodes de chômage des E.S	465
Annexe 15 : Situation familiale des E.S	467

INTRODUCTION

« On étouffe ici ! Permettez que j'ouvre une parenthèse »¹. Se dépendre de cette sensation d'étouffement quand l'entendement du monde professionnel qui vous fait se défaire. Tel est le mot d'ordre qui a guidé notre « départ en thèse ». Nous pouvons de suite convenir de la superficialité de nos motivations pour engager une démarche de recherche aussi exigeante. Nous avons d'ailleurs pu pleinement le mesurer lorsqu'il s'est agi de fermer cette parenthèse existentielle. Ainsi, en dépit d'un âge déjà avancé, avons-nous fait preuve d'une certaine ingénuité dans nos motivations originelles. Mais peut-être s'agissait-il aussi d'une condition nécessaire à cet engagement même ? Si l'individu était totalement conscient de la portée ses choix, il ferait sans doute preuve d'une saine humilité. Le règne de l'individu souverain et maître de ses choix procède plus d'une illusion contemporaine que d'une réalité avérée. Nous avons ainsi commencé de la plus mauvaise des manières qui soit en laissant libre cours à notre inextinguible soif de connaissances. Notre démarche sociologique n'est d'ailleurs pas, ici ou là, sans en avoir pâti.

Bref, partant d'une quête sans objet, il nous a fallu déterminer l'objet de notre quête. Cette réappropriation du sens même de notre démarche sociologique nous oblige à quelques explications liminaires. Notre questionnement protéiforme est effectivement celui d'un praticien qui, les années passant dans l'exercice de sa profession, s'est heurté à la question de la compréhension des mutations de son environnement socioprofessionnel. Ces interrogations procèdent autant d'impressions confuses que de spéculations strictement intellectuelles. Elles résultent aussi d'une « immersion totale » dans un champ d'activité qui nous a façonné professionnellement puisque nous y exerçons nous-même depuis de nombreuses années, d'abord en tant qu'éducateur spécialisé, puis comme formateur et, enfin, comme chercheur. Mais cette proximité vis-à-vis de notre objet de recherche n'est, d'une certaine manière, en rien original si l'on considère à la suite de Pierre Bourdieu que tout sociologue doit « se garder d'oublier que si, comme n'importe quel autre savant, il s'efforce de contribuer à la construction du point de vue sans point de vue qu'est la science, il est, en tant qu'agent social, pris dans l'objet qu'il prend pour objet et qu'à ce titre il a un point de vue qui ne coïncide ni avec celui des autres ni avec le point de vue en survol et en surplomb de spectateur quasi divin qu'il peut atteindre s'il accomplit les exigences du champ. Il sait par conséquent que la particularité des sciences sociales lui impose de travailler, à construire une vérité scientifique capable d'intégrer la vision de l'observateur et la vérité de la vision pratique de l'agent comme point de vue qui s'ignore comme tel et s'éprouve dans l'illusion de l'absolu »². Afin de faciliter l'appréhension de notre démarche sociologique, nous entendons donc exposer l'historicité d'une réflexion traversée par des références théoriques et des interrogations aussi disparates qu'extensives.

¹ Allais A., *Le bec en l'air*, Œuvres Anthumes, Paris, éditions de référence Paul Ollendorf, 1897, La Bibliothèque électronique du Québec, collection A tous les vents, Volume 781, version 1.0., 2010, p. 116.

² Bourdieu P., *Science de la science et réflexivité*, Paris, Le Seuil, 2002, p. 222-223.

Notre questionnement initial s'était engagé dans une logique d'approfondissement de notre connaissance des éducateurs spécialisés de la région Bretagne. Il s'agissait de construire un objet de recherche s'inscrivant dans la filiation d'une sociologie des professions entendue comme l'analyse d'un groupe professionnel. La sociologie des professions, nous disent Claude Dubar et Pierre Tripier, ne recoupe effectivement « ni toute la sociologie du travail qui s'intéresse aussi aux technologies, aux pratiques de travail, ni toute la sociologie des organisations qui s'intéresse également aux formes de management, à la gestion mais touche également à la sociologie de l'éducation (formation professionnelle) et même aux sociologies politiques et religieuses. En définitive, la sociologie des professions a donc un triple objet : l'organisation sociale des activités de travail, la signification subjective de celle-ci et les modes de structuration des marchés du travail »³. C'est, plus particulièrement, dans ce second registre de la signification subjective des activités de travail que nous voulions inscrire notre propre démarche de recherche. De fait, les professions constituent « des formes historiques d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression des valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles »⁴. Nous entendions donc observer la dynamique de la culture professionnelle des éducateurs spécialisés et des formes d'individualités qui s'y constituent. Pour le dire autrement, il nous semblait que « se centrer sur les mondes sociaux et les étudier pourrait offrir un moyen de mieux comprendre les processus du changement social »⁵ dans l'éducation spécialisée. Chaque « monde social » est, pour reprendre la définition d'Anselm Strauss s'appuyant sur les travaux de Thomastu Shibutani, « un univers de *réponse réciproque* régularisée. Chacun est une arène dans laquelle existe une sorte d'organisation. Chacun est également une « *aire culturelle* » dont les frontières ne sont délimitées ni par un territoire, ni par une appartenance formelle mais par les limites d'une *communication efficace* »⁶.

Ce faisant, nous avons placé la construction de notre problématique dans les perspectives théoriques développées par l'école de Chicago autour de l'interactionnisme symbolique. Nous pensions déjà que les différents objets de la sociologie des professions ne s'annulent pas : ils sont, au contraire, interdépendants. Dans cette perspective, il nous semblait que nous ne pouvions ignorer les enjeux économiques liés à la structuration du marché du travail, pas plus que l'organisation du travail dans le système d'action de l'éducation spécialisée. Partant de ces considérations, nous nous sommes plus particulièrement intéressé à l'évolution du cadre législatif qui a connu d'incessantes mutations depuis le début de ce millénaire. La loi 2002.2, dite de « modernisation sociale », a notamment introduit une cohorte de nouveaux impératifs tels que la valorisation du droit des usagers, l'évaluation des prestations pour ne citer que ceux-là. Ces innovations vont de paire avec d'autres phénomènes disparates comme la judiciarisation, le durcissement des normes de sécurité, le passage aux trente-cinq heures... Bref, autant d'aspects qui nous ont amené à introduire, sans véritable élaboration, la notion très générique d'instrumentalisation de l'éducation spécialisée.

Avec la distanciation qui est aujourd'hui la nôtre, nous pouvons dire que notre entendement de cette notion d'instrumentalisation s'appliquait plus spécifiquement à l'activité professionnelle des éducateurs spécialisés. Cette instrumentalisation s'articulait principalement sur l'idée d'une bureaucratisation croissante et d'une perte d'autonomie des

³ Dubar C., Tripier P., Sociologie des professions, Paris, Armand Colin, 1998, p. 14.

⁴ Ibid., p. 13.

⁵ Strauss A., La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme, L'harmattan, Paris, 2008, p. 269.

⁶ Shibutani T., « Reference Groups as Perspectives », American journal of Sociology 60, 1955, 522-29 cité par Strauss A., ibid.

acteurs professionnels dans leur travail. Mais, plus précisément encore, nous entendions confusément par bureaucratisation l'émergence d'un travail administratif hypertrophié envahissant le monde des pratiques professionnelles. Ce faisant, que nous le voulions ou non, nous considérions que les professionnels et les usagers étaient sous le joug d'un système d'action omnipotent et mu par des considérations principalement gestionnaires. Dans cette perspective reconfigurée, les éducateurs spécialisés se trouvaient assignés à un rang « d'agent social » peu compatible avec nos premières orientations théoriques. Partant alors de cette notion d'instrumentalisation, notre réflexion théorique encore balbutiante s'est orientée vers l'approche du concept de rationalisation. Nous avons ainsi exploré l'œuvre de Jürgen Habermas, et par effet de ricochet, celle de Max Weber. Nous avons été littéralement fasciné par la puissance heuristique de cette réflexion théorique sur la modernité dans les sociétés occidentales. Elle nous délivrait de premiers éléments de compréhension sur ce qui n'était encore que de vagues intuitions. Le « monde social » de l'éducation spécialisée, et ses évolutions, nous est immédiatement apparu interdépendant de la modernité elle-même. Il ne pouvait que, dans un jeu subtil de miroir, lui renvoyer sa propre image. En tout état de cause, nous gardons de cette investigation théorique un puissant outillage conceptuel que nous avons tenté de mobiliser dans l'interprétation de notre matériau empirique.

La réflexion théorique de Max Weber nous engage effectivement sur le chemin d'une compréhension de la modernité, portée par « l'esprit du capitalisme », dans les sociétés occidentales. C'est dans la notion de « Beruf » chez Luther que Max Weber trouve l'essence du capitalisme contemporain. Se défiant d'une vision doctrinaire qui réduirait l'émergence du capitalisme aux seules influences de la réforme, il se propose de déterminer en quoi ces influences religieuses ont contribué à la formation et à l'expansion de « l'esprit du capitalisme ». Max Weber cherche ainsi à savoir « si certaines « affinités électives » sont perceptibles entre les formes de la croyance religieuse et l'éthique professionnelle. En même temps, il nous faudra, ajoute-t-il, élucider, dans la mesure du possible, de quelle façon et dans quelle direction le mouvement religieux, par suite de ces affinités électives, a influencé le développement de la civilisation matérielle. Ce n'est que lorsque ce point aura été déterminé avec une précision suffisante que nous pourrons tenter d'évaluer la part des motifs religieux dans les origines de la civilisation et de celle qui revient à d'autres éléments »⁷. Il établit, même si cela lui est aujourd'hui contesté, que « l'éthique de la besogne dans le protestantisme ascétique » constitue le terreau des valeurs ayant favorisé l'émergence et le développement de « l'esprit du capitalisme » dans la civilisation occidentale. Pour le dire autrement, Max Weber démontre que la « recherche rationnelle et systématique du profit par l'exercice d'une profession », le réinvestissement de l'épargne et l'éthique protestante ont favorisé l'avènement d'une morale individuelle propice au développement des conduites rationnelles de l'entrepreneur capitaliste.

Dans la dynamique de ce premier ouvrage, Max Weber poursuit ses recherches théoriques sur la modernité. D'une part, il mène une réflexion sur l'éthique économique dans les religions universelles. Il se préoccupe tout particulièrement de la rationalisation des images du monde. D'autre part, il réfléchit à l'incarnation institutionnelle des structures de conscience modernes qui sont élaborées au cours de la rationalisation religieuse. Il s'intéresse plus spécifiquement à la conversion de la rationalisation culturelle en rationalisation sociale. C'est à la faveur de cette double orientation de ses recherches théoriques qu'il développe le concept de rationalisation. De fait, la rationalisation religieuse précède, chez Max Weber, le rationalisme occidental. Il ne cesse d'insister, par ailleurs, sur la polysémie de ce concept de

⁷ Weber M., L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, Paris, Plon Pocket, 1994, p. 103-104.

« rationalisme ». L'activité sociale, nous dit-il, peut être déterminée : « a) de façon rationnelle en finalité par des expectations du comportement des objets du monde extérieur ou de celui d'autres hommes, en exploitant des expectations comme « conditions » ou comme « moyens » pour parvenir rationnellement aux fins propres, mûrement réfléchies, qu'on veut atteindre ; b) de façon rationnelle en valeur, par la croyance en la valeur intrinsèque inconditionnelle – d'ordre éthique, esthétique, religieux ou autre – d'un comportement déterminé qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat ; c) de façon affectuelle, et particulièrement émotionnelle, par des passions et des sentiments actuels ; d) de façon traditionnelle, par coutume invétérée »⁸. Cette distinction entre les différentes formes de rationalités nous a été notamment précieuse pour comprendre les évolutions diachroniques de l'éducation spécialisée et, plus particulièrement, les contradictions véhiculées par la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Mais c'est surtout sur la rationalité pratique que Max Weber a porté son intérêt pour expliquer le développement des sociétés occidentales. En ce sens, le concept d'activité rationnelle par rapport à une fin occupe une place centrale dans l'œuvre du sociologue allemand.

Ce concept de rationalisation, et les développements théoriques que Max Weber lui donnent, servent de fondation critique à la « théorie de l'agir communicationnel » de Jürgen Habermas. Issu de l'école de Frankfort, le philosophe et sociologue allemand nous semble, dans une certaine mesure, comme l'un des légataires de Max Weber dans sa réflexion sur la modernité. L'un et l'autre s'accordent sur une conception du capitalisme et de l'institution moderne de l'état comme des sous-systèmes différenciés et autonomisés par rapport au système des institutions. Mais la « théorie de l'agir communicationnel » nous apparaît surtout répondre, point par point, au diagnostic, s'appuyant sur une analyse des effets de la rationalisation instrumentale, que Max Weber instruit sur l'époque moderne. Jürgen Habermas adresse deux critiques majeures à l'approche conceptuelle de la rationalisation du sociologue allemand. D'une part, ce concept lui paraît insuffisamment complexe pour expliquer les pathologies sociales du monde contemporain. On ne peut se satisfaire, dit-il d'une analyse des systèmes d'actions sous l'angle de la rationalité instrumentale. Il propose de reconfigurer la typologie des formes de rationalité de Max Weber en distinguant les actions de type langagier de celles qu'ils ne le sont pas. Il introduit notamment la dimension de l'agir communicationnel qu'il définit comme « l'interaction de deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle. Les acteurs recherchent, ajoute-t-il, une entente sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement leurs plans d'actions et de là même leurs actions »⁹. A cela, il ajoute pour fonder sa propre typologie : l'action téléologique, l'action stratégique, l'action régulée par des normes et, enfin, l'action dramaturgique. Ces apports sociologiques autour la dimension communicationnelle sont précieux pour qui entend comprendre, comme nous, les mutations de l'éducation spécialisée et les éducateurs spécialisés eux-mêmes. Ces derniers définissent effectivement leur travail dans et par leur relation avec les usagers. La négociation avec autrui, et le langage qui en est le vecteur principal, constituent des références fondamentales, formalisées ou non, de l'expression de leur professionnalité. D'autre part, Jürgen Habermas dénonce les limites de la théorie de l'action de Max Weber qui identifie, dit-il, « le modèle capitaliste de modernisation à la rationalisation de la société en général ». Pour le dire autrement, il propose d'établir, dans ce qui constitue un apport central de sa théorie, une distinction conceptuelle entre rationalisation du système et rationalisation de l'action. « La notion de raison instrumentale suggère, dit-il, que la rationalité de sujets connaissant et agissant se dilate jusqu'à faire

⁸ Weber M., *Economie et société, Les catégories de la sociologie*, Tome 1, Paris, Plon Pocket, 2003, p 55.

⁹ Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, T 1, *Rationalité d l'agir et rationalisation de la société*, Paris Fayard, 2002, p. 102.

système, en une rationalité en vue de fin qui serait d'ordre supérieur. C'est ainsi que la rationalité de systèmes autorégulés, dont les impératifs ne tiennent aucun compte de la conscience des membres qui leur sont intégrés, prend figure d'une *rationalité en vue de fin qui serait devenue absolue*. Cette confusion entre rationalité du système et rationalité de l'action empêche Adorno et Horkheimer, comme déjà Weber, de distinguer suffisamment entre rationalité des orientations d'action dans le cadre d'un monde structurellement différencié, d'une part, et l'extension des capacités de régulation des systèmes sociaux, d'autre part »¹⁰. Afin de donner corps à ses ambitions théoriques, il développe alors un ensemble de concepts connexes qui trouve leur place dans notre problématique et l'interprétation de nos données empiriques.

Récusant le paradigme philosophique du sujet conscient de lui-même pour lui-même, Jürgen Habermas affirme au contraire le primat de l'intersubjectivité comme une conséquence de la nature même du langage. Celui-ci, dit-il, n'est la propriété de personne mais est, par essence, intersubjectivement partagé par tous. Le langage préexiste logiquement au sujet alors que son activation est toujours subordonnée à l'agir communicationnel des sujets eux-mêmes. Autrement dit, si le langage préexiste et que son usage relève d'une compétence linguistiquement acquise, le sujet en devient le dépositaire pour exercer sa propre liberté individuelle. En ce sens, le langage constitue le point d'ancrage d'une raison communicationnelle structurant le « monde vécu » des sujets. Il permet leur intercompréhension dans les situations d'actions. « Pour les participants, nous dit Jürgen Habermas, la situation d'action représente chaque fois le centre de leur monde vécu ; elle a un horizon mouvant, car elle renvoie à la complexité du monde vécu. D'une certaine manière, le monde vécu auquel appartiennent les participants de la communication est toujours présent ; mais seulement en sorte qu'il forme l'arrière-plan pour une scène actuelle »¹¹. Le monde vécu constitue à la fois, et à l'insu même des sujets, le contexte des conversations et la source des contenus. Le monde vécu est celui de notre vie quotidienne procédant de savoirs pré-réfléchis qui fonctionnent sur le mode de l'évidence pour les sujets et leurs conversations. Il se situe, dans la théorie développée par Jürgen Habermas, en forte opposition du système social conçu comme des sphères d'actions et de valeurs autonomisées et rationalisées. Il évoque même une « disjonction entre système et monde vécu » dans la mesure où ceux-ci « se différencient simultanément du fait que croissent la complexité de l'un et la rationalité de l'autre »¹². Enfin, cette « disjonction entre système et monde vécu » peut nourrir la thèse de la « colonisation intérieure » au sens où « les sous-systèmes de l'économie et de l'état deviennent toujours plus complexes à raison de la croissance capitaliste, et qu'ils empiètent toujours plus profondément sur la reproduction symbolique du monde vécu »¹³. Mais, précisément, la vision de la modernité développée par Jürgen Habermas est infiniment plus nuancée et moins déterministe. Elle légitime surtout la nécessité de mobiliser en permanence les ressources d'entente du monde vécu. En cela, cette vision de la modernité le distingue fortement du pessimisme affichée par Max Weber. Ramener à la construction de notre objet de recherche, Jürgen Habermas établit clairement la possibilité d'un ordre négocié dans l'éducation spécialisée. En ce sens, la dynamique des identités sociales et professionnelles des éducateurs spécialisés peut être révélatrice des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour faire jouer leurs marges de liberté et leurs capacités à construire du sens.

¹⁰ Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, T 2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste, Paris, Fayard, 1997, p. 366.

¹¹ *Ibid.*, p. 136.

¹² *Ib.*, p. 168.

¹³ *Ib.*, p. 102.

Mais notre fascination pour ces théories de la rationalisation nous a parfois conduit à leur prêter plus qu'elles ne pouvaient donner, au risque d'y réduire l'infini complexité du monde social. Ce risque s'est avéré d'autant plus important que notre réflexion ne s'est pas toujours suffisamment adossée à notre matériau empirique. Notre collecte de données encore insuffisante et l'absence de confrontation systématique entre nos observations et les théories de la rationalisation nous ont entravé dans l'avancée de notre investigation. D'une certaine manière, notre quête de sens en tant que praticien neutralisait les exigences d'objectivation par les faits inhérentes à tout travail de recherche. Cette phase de notre enquête nous a néanmoins livré des concepts théoriques participant de la construction de notre problématique. Comme nous le verrons ultérieurement, nous n'avons donc pas renoncé à ces apports conceptuels dans notre travail. Ils nous ont été précieux dans l'interprétation de notre matériau empirique sur la perception du système par les professionnels de l'éducation spécialisée. Toutefois, en amont de cette mobilisation des théories de la rationalisation, notre quête de compréhension des changements sociaux dans l'éducation spécialisée, nous a emmené dans un nouveau carrefour conceptuel. Notre intérêt s'est ensuite infléchi en direction de ce que nous avons identifié comme une « plainte massive et généralisée » des éducateurs spécialisés. Cette observation corroborait, a priori, les analyses contemporaines du monde du travail qui font état « d'une plainte subjective relative aux conséquences de la flexibilité et de la rationalisation des conditions de travail »¹⁴. Notre nouvelle hypothèse postulait donc de l'existence d'un lien entre les mouvements de restructuration et de rationalisation des institutions de l'éducation spécialisée et l'expression de cette plainte.

L'avancée de nos travaux, tant théoriques qu'empiriques, nous a cependant permis de vérifier la surestimation que nous avons accordée à cette plainte. Ces écarts entre notre observation initiale et l'épreuve des faits peuvent s'expliquer par une conjonction de facteurs. D'une part, notre engagement dans ce travail de thèse correspondait à un moment où notre propre plainte à l'encontre de notre profession de formateur dans un institut de formation du travail social était particulièrement vive. Cette plainte se traduisait par un changement important dans les pratiques professionnelles au point qu'on puisse aujourd'hui affirmer que leurs contours en sont très ostensiblement redéfinis. Quelques années après, cette redéfinition du « métier » de formateur est d'ailleurs devenue un point de réflexion majeur au sein de notre institut. Dans ce contexte, la plainte des éducateurs spécialisés avait donc trouvé un large écho à notre propre insatisfaction, voire même à notre colère dans la mesure où notre propre positionnement professionnel devenait problématique. D'autre part, nous nous étions insuffisamment attaché aux conditions dans lesquelles l'observation de cette plainte s'était réalisée. Notre constat initial avait principalement été établi en situations privées ou en situations publiques et informelles. Or, les données collectées au cours de nos vingt premiers entretiens et de notre « observation participante », d'un champ professionnel dans lequel nous sommes engagé, révélaient une situation pour le moins contrastée et pour tout dire assez éloignée de nos constats initiaux.

Ces décalages entre nos observations premières et les réalités factuelles étaient imputables à au moins deux raisons majeures. D'une part, le mouvement de flexibilité et de rationalisation des conditions de travail était très inégalement engagé d'un établissement à l'autre. Nous avons même eu la surprise de constater que, dans certains cas, il était quasiment inexistant. Lors d'une session de formation continue sur un site breton, la trentaine d'éducateurs présents ignoraient jusqu'à l'existence même des plus récentes dispositions

¹⁴ Foli O., Le discours de la plainte, un support de l'intégration et de la sociabilité : le cas d'une entreprise bureaucratique, in l'organisation à l'épreuve ; autour du temps, de la sociabilité, de la rationalité et du métier, sous la dir. de Caron C. et Gaglio G., Rennes, P.U.R., 2007, p. 103.

réglementaires régissant leur secteur d'activité. De même, lors d'une trentaine de visites de stages d'étudiants sur sites, nous avons systématiquement posé une seule et même question : Qu'en est-il de la loi 2002-2 dite de « modernisation sociale » dans votre institution ? Et, comment cette question est-elle traitée dans votre institution ? Il est ainsi apparu que bon nombre de professionnels n'avait pas ou peu connaissance des nouvelles dispositions réglementaires. D'autres encore travaillaient dans des établissements où les cadres hiérarchiques s'assuraient seuls de l'application de ces nouvelles orientations. Elles étaient alors appréhendées dans une logique de mise en conformité administrative et juridique. Enfin, les professionnels de certains établissements et services étaient, par ailleurs, fortement impliqués dans des démarches participatives. Ces salariés évaluaient directement leurs pratiques afin de les faire évoluer. Ils appartenaient plutôt à une catégorie de professionnels qui exprimaient, non pas une plainte, mais plutôt une certaine satisfaction dans la réalisation de leur travail. Nous n'avions pas été encore sans relever que certains établissements et services étaient déjà engagés dans des pratiques novatrices et ce, bien avant la promulgation de cette loi 2002-2. Ils sont venus utilement nous rappeler que les pratiques, comme les mœurs, précèdent souvent la promulgation des lois. En définitive, l'observation empirique de cette diversité des pratiques dans les systèmes sociaux a été à la fois une découverte et un véritable tournant dans l'élaboration de notre objet de recherche.

Ces constats empiriques, aussi naïfs qu'ils puissent paraître, nous ont amené à tirer quelques enseignements pour la suite de notre investigation. Il nous a semblé d'abord important d'opérer une distinction entre la promulgation d'une loi et son application. Cela s'avère d'autant plus crucial que l'histoire du champ de l'éducation spécialisée s'est constituée autour d'initiatives privées s'appuyant sur une constellation de structures associatives en Bretagne. Ces associations regroupent et fédèrent 1230 établissements et services sur le sol breton. Comme l'ont révélé nos différentes observations, le champ professionnel est donc morcelé et contrasté. D'ailleurs, aujourd'hui encore, les services et établissements relevant directement du secteur public (40%) restent minoritaires en Bretagne. Ensuite, il s'est avéré que ce ne n'était pas nécessairement les professionnels engagés dans la démarche qualité qui s'en plaignaient. Nos premiers résultats nous ont permis d'observer que l'appréciation des professionnels variait principalement en fonction de la nature des démarches engagées. La dimension participative est apparue révélatrice, en guise de première hypothèse, de la satisfaction des professionnels. On pouvait ainsi dissocier deux types de démarches-qualité : l'une que l'on pouvait nommer « démarche-qualité de contrôle » et, l'autre, « démarche-qualité participative ». Enfin, les démarches-qualité engagées portaient essentiellement sur une évaluation des moyens mis en œuvre et non pas sur les résultats de l'action... Ce qui en limite de facto la portée critique sur l'activité elle-même. Ces observations apportaient clairement la démonstration que la mobilisation des ressources d'entente du « monde vécu » était déterminante dans la négociation de l'ordre interne des établissements et services de l'éducation spécialisée. Pour le dire autrement, les différents acteurs du champ professionnel (administrateurs, équipes de direction, éducateurs spécialisés, etc.) apportaient la preuve qu'ils disposaient d'une liberté dans leurs choix et orientations afin de donner du sens aux orientations réglementaires.

En dépit de ces conclusions partielles, il n'en restait pas moins que la question de la plainte et de ses hypothèses explicatives gardaient leur parfum de mystère. Sans prétendre apporter de réponses à cette interrogation, plusieurs pistes de réflexion nous ont semblé chargées de promesses heuristiques. La première consiste à dire que la plainte s'agrège sur une composante culturelle du travail social. « Les travailleurs sociaux font, nous dit François Dubet, de leur propre critique une dimension essentielle de leur culture professionnelle. Un

travailleur social se reconnaît moins par ce à quoi il croit qu'à la manière dont il critique ses croyances. Les travailleurs sociaux sont dans la tragédie de la culture ; obligés de s'engager et de construire leur expérience professionnelle, ils n'adhèrent jamais totalement aux représentations instituées de leur profession. Mais comme tout programme institutionnel, aussi abstrait et intériorisé soit-il, celui du travail social éducatif a été soumis à des forces centrifuges dont le développement des politiques sociales est la principale et la plus paradoxale. Le travail social ne vit alors que de ses déséquilibres, de ses tensions, de ses sauts de puce successifs entre plusieurs positions et plusieurs cadres éthiques de définition d'autrui et de soi »¹⁵. Poussant plus avant sa réflexion, il semble important pour cet auteur de considérer « l'homologie de l'expérience des travailleurs sociaux » avec celle de leurs usagers. Les travailleurs sociaux ne pourraient, selon François Dubet, construire leur propre expérience de manière cohérente que dans les ambivalences statutaires qui caractérisent leur « profession ». Cette hypothèse n'est pas a priori démentie par nos propres observations. La seconde nous amène dans les pas d'Olivia Foli qui nous engage à mener une réflexion sur la nature même de la plainte. Elle propose une typologie distinguant trois formes spécifiques des « discours de plainte ». La première, « la plainte authentique », s'appuie sur une difficulté identifiée qui s'apparente au problème professionnel auquel nous avons été nous-même confronté. La seconde, « la plainte rituelle » se matérialise par un discours relativement désincarné. Elle s'origine sur une insatisfaction diffuse plutôt que sur un problème identifié. Ce type de plainte n'est pas lié à une demande et peut s'interpréter, selon les propos de l'auteur, comme une forme de sociabilité. Cette forme sociable est déconnectée de l'intérêt et motivée par le plaisir de l'échange. Enfin, « la plainte stratégique » peut être considérée comme une forme de tactique. Elle se caractérise par des discours évoquant des problèmes, sur un ton relativement engagé, mais qui peuvent comporter un second degré, une raison cachée qui n'est pas immédiatement donnée par le plaignant.

Ce dernier type de plainte nous engage dans la voie d'une troisième piste explicative, celle de la « victimisation ». Inusitée en France il y a encore quelques années, cette notion désigne la tendance coupable à s'enfermer dans une identité de victime. Elle est désormais passée dans le langage courant et vise, le plus souvent, les minorités luttant pour leurs droits. Elle s'applique aussi, par extension, à toutes les formes de plainte, de contestation ou de revendication. Cette notion est également utilisée dans le vocabulaire de la psychiatrie et de la psychologie pour désigner les traumatismes psychiques subis par des victimes. Ce sont néanmoins, les enquêtes de victimisation, en provenance des Etats-Unis, qui l'ont définitivement introduit dans le vocabulaire des sciences sociales. Mais cette notion décidément très polysémique a surtout servi à qualifier l'utilisation stratégique et manipulatrice du statut de victime. En ce sens, on pourrait imaginer que des sous-groupes d'éducateurs spécialisés ont une utilisation stratégique de la plainte, plus ou moins consciemment, aux seules fins de se faire reconnaître socialement. Plus globalement, cette hypothèse gagnerait en intérêt, nous semble-t-il, si on considérait conjointement le principe d'homologie avec les usagers. La conjugaison de ces deux facteurs pourrait conduire les éducateurs spécialisés, sans doute moins à instrumentaliser la souffrance d'autrui, qu'à s'y identifier. Cependant, le sociologue Guillaume Erner¹⁶, observant que le statut de « victime » est valorisé dans notre société, a développé une thèse de portée plus générale. La victime, en prenant la parole publiquement pour dire sa souffrance, susciterait la compassion d'autrui, ce qui lui permettrait d'être reconnue. Pour le dire autrement, ce sociologue pense que, si auparavant on était respecté parce qu'on taisait sa souffrance, on est aujourd'hui reconnu parce qu'on l'exprime. Mais, de notre point de vue, il peut être tout aussi séduisant de

¹⁵ Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 267-268.

¹⁶ Erner G., *La société des victimes*, Paris, La découverte, 2006, p. 104.

suspecter de victimisation tous ceux qui tentent d'identifier les causes de l'injustice de leur situation, de la dénoncer et de la transformer par des luttes et des revendications.

Loin de s'exclure, ces différentes hypothèses explicatives de la plainte peuvent, tout au contraire, se conjuguer avec celle « d'une plainte subjective relative aux conséquences de la flexibilité et de la rationalisation des conditions de travail », voire même avec d'autres. Nous pensons notamment aux travaux Vincent De Gaulejac ou encore à ceux d'Alain Erhenberg. Le « culte de la performance » confronte les acteurs sociaux, nous dit ce dernier, à leur insuffisance, fantasmée ou réelle, et peut les conduire, par les sentiments d'impuissance et d'inutilité sociale, aux portes de la dépression ou d'une inextinguible « fatigue d'être soi ». Bref, nous retiendrons surtout que « la signification des discours de plainte n'est concevable qu'en fonction de leur situation d'énonciation. Le sens n'est pas donné immédiatement par le contenu littéral : il faut aussi considérer la plainte dans le contexte où elle s'exprime et être lucide sur le jeu social qui la sous-tend... elle n'est pas forcément liée aux contraintes objectives, et elle n'est pas assimilable au mal-être ressenti »¹⁷. Ces quelques éléments d'analyse nous ont ainsi dissuadé de construire un objet de recherche s'appuyant sur des corrélations linéaires entre la rationalisation instrumentale et les discours de plainte. L'analyse de notre matériau empirique nous a, de surcroît, engagé sur le chemin de nouvelles orientations épistémologiques.

Dans le même temps, le cours de notre thèse a été notoirement infléchi par la responsabilité d'un projet de recherche dans le cadre de notre activité professionnelle. Il s'agissait d'une étude comparative financée par le programme européen Daphné II. Cinq pays (Allemagne : ZFKJ Freiburg ; France : IRTS de Bretagne ; Suède : Université de Halmstad ; Pologne : Université de Varsovie ; Suisse : FH Saint-Gall) ont travaillé ensemble pendant deux ans. Les finalités de cette recherche portaient sur l'analyse et la comparaison de l'offre d'aides ambulatoires pour des familles ayant des enfants désignés « violents ». Les résultats obtenus ont permis la détermination de critères communs de qualité qui pourraient préfigurer l'élaboration d'un guide de « bonnes pratiques ». Mais l'essentiel est ailleurs. Cette confrontation avec ces chercheurs européens allait surtout mettre à mal notre compréhension du modèle classique de construction de l'objet essentiellement basé sur la théorie et la méthode. Ce modèle classique peut se définir, comme le suggère Jean-Claude Kaufmann, comme « une évolution bien codifiée : élaboration d'hypothèses (elle-même fondées sur une théorie déjà bien consolidée), puis définition d'une procédure de vérification, débouchant généralement sur une rectification de l'hypothèse »¹⁸. Se référant au modèle de la « grounded theory » d'Anselm Strauss, nous avons travaillé avec nos collègues européens dans une logique essentiellement inductive. La « théorie enracinée » dans les faits propres aux mondes sociaux suppose effectivement d'accumuler des données disparates permettant une théorisation progressive. En d'autres termes, il s'agit d'inverser les modes de construction de l'objet. Cette façon d'opérer, après nous avoir fortement décontenancé, nous a résolument engagé dans la voie d'une « confrontation critique », et plus systématique, entre théories et observations pour la construction de notre thèse. Cette approche, située dans « un mouvement pendulaire ininterrompu entre deux niveaux de savoir »¹⁹, s'est surtout révélée fructueuse dès lors que, nous éloignant de nos préoccupations initiales, nous avons tenté d'établir des liens entre rationalisation du système et discours de plainte des acteurs professionnels. Mais cette approche a, comme nous verrons plus avant, fait évoluer notre méthode de travail autour des entretiens au-delà d'une logique strictement exploratoire.

¹⁷ Foli O., op. cit., p. 126.

¹⁸ Kaufmann J.C., L'entretien compréhensif, Paris, Armand Colin, 2004, p. 20.

¹⁹ Elias N., Engagement et distanciation, Paris, Fayard, 1993, p. 33. cité par Kaufmann J.C., ibid.

La construction de notre objet de recherche est ainsi largement sous-tendue par « une vision de la démarche sociologique » qui s'est forgée chemin faisant, et sans toujours se formuler comme telle : il s'agit d'une construction a fortiori. Cette construction se caractérise, d'une part, par des « allers – retours » continus entre observations, méthodes et théories. Elle se singularise encore par la quête de sens d'un praticien dont la démarche ne se recouvrait pas toujours rigoureusement avec celle du chercheur. L'imagination du praticien s'est parfois trouvée en contradiction avec la rigueur intellectuelle nécessaire au chercheur. Les pas du praticien n'ont donc que progressivement emboîté ceux du chercheur pour se fondre dans un même souci d'objectivation. Ce recouvrement progressif des deux démarches rend bien compte des apprentissages que nous avons réalisés mais aussi de tous ceux qui nous restent à faire dans l'élaboration de nos objets de recherche.

Du point de vue de la méthode scientifique, nous avons confronté modèle classique et méthode inductive afin de définir progressivement un mode de construction basé sur une « confrontation critique » entre théories et observations. Ce mode de construction de l'objet suppose d'envisager « rupture épistémologique » et objectivation selon des modalités spécifiques. Cette élaboration se rapproche tendanciellement d'une « modalité de la rupture, progressive, en opposition non pas absolue mais relative avec le sens commun, dans un aller-retour permanent entre compréhension, écoute attentive, et prise de distance, analyse critique. L'objectivation se construit peu à peu, grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le sujet de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée du regard spontané d'origine ; mais sans rompre totalement avec lui. Ce qui lui permet de continuer à apprendre du savoir commun même quand la construction de l'objet atteint une dimension qui fait ressortir son caractère limité »²⁰. Nous souscrivons encore bien volontiers à cette allégation de Jean-Claude Kaufmann concernant l'objectivation dans l'approche sociologique compréhensive : « La validité d'un modèle tient beaucoup plus de la cohérence des enchaînements, à la justesse d'illustration d'une hypothèse, à la précision d'analyse d'un contexte : à la finesse des articulations entre théorie et observation »²¹.

Dans une perspective théorique, nos premières investigations nous ont amené à conduire une réflexion autour du concept d'identité sociale et professionnelle. Ce n'est qu'à la faveur de nos interrogations sur l'instrumentalisation du travail éducatif que nous en sommes venu à nous interroger sur la problématique de la rationalisation appliquée à notre secteur d'activité professionnelle. Max Weber considérerait effectivement l'économie capitaliste et la bureaucratisation comme des phénomènes essentiels pour comprendre les sociétés modernes. Si la production économique s'organise autour d'entrepreneurs opérant selon des calculs rationnels, l'administration de l'état, pour sa part, est gérée, de façon bureaucratique en s'appuyant sur des fonctionnaires spécialisés et formés au droit. Mais ces deux phénomènes se caractérisent par l'efficacité de leurs formes d'organisation qui, de ce fait même, tendent à s'imposer dans d'autres systèmes d'action. A la suite de Jürgen Habermas, on pourrait même dire que « les sociétés modernes offrent au profane l'image d'une « société d'organisation »²². Si l'administration moderne de l'éducation spécialisée n'est pas à proprement parler nouvelle, comme nous le verrons plus avant, il reste que l'hypothèse d'un antagonisme, nourrie par des décennies de « programme institutionnel »²³, entre les formes d'organisation de l'entreprise et l'état constitue une perspective heuristique intéressante.

²⁰ Kaufmann J.C., op cit., p. 22.

²¹ Ibid., p. 31.

²² Habermas J., T 2, op. cit., p. 336.

²³ Dubet F, op. cit., p. 24.

Il est néanmoins essentiel de souligner que notre hypothèse, mal définie, d'une instrumentalisation, via la théorie de la réification pour Lukacs ou de la subsumption des sujets agissants chez Max Weber, n'a pas résisté aux modalités de construction, entre théories et observations, de notre objet. Nous faisons donc nôtres les conclusions de Jürgen Habermas pour qui la thèse de la perte de liberté dans l'œuvre de M. Weber doit sa plausibilité à l'usage ambivalent de la notion de rationalisation. La signification de cette dernière, nous dit-il, « se déplace, selon le contexte, de la rationalité de l'action à la rationalité du système. »²⁴. Sauf à réduire considérablement la complexité du réel, notre démarche de construction de l'objet nous a démontré qu'on ne saurait fondre dans un même mouvement ces deux niveaux de la rationalisation dans le monde de l'éducation spécialisée. S'il est une caractéristique que nous avons largement mésestimée, c'est bien sa complexité. Nous aurons l'opportunité de revenir sur ce point essentiel qui nous a obligés à reformuler, sans y renoncer totalement, un questionnement d'arrière-plan concernant l'instrumentalisation. Il reste que ces atermoiements de notre réflexion nous ont engagé sur les traces d'une investigation du système d'action dans lequel se meuvent les éducateurs spécialisés. Dans une perspective de retour à notre problématique initiale sur l'exploration de la subjectivité des acteurs, nous avons gardé les différents apports de cette recherche pour développer une approche des processus socio-historiques qui traversent le système de l'éducation spécialisée. Nous entendons effectivement nous attacher à la compréhension des identités sociales et professionnelles des éducateurs spécialisés en tant qu'espace de négociations concourant aux changements et la structuration du champ professionnel. En d'autres termes, nous chercherons à déterminer le rôle joué par les éducateurs spécialisés dans la négociation du nouvel ordre social organisant leur champ professionnel et contribuant à modifier leurs pratiques du « métier ». Après ce bref retour réflexif sur l'historicité de notre démarche sociologique, nous pouvons à présent montrer comment nous avons problématisé le passage d'une exploration de la rationalisation instrumentale du système institutionnel de l'éducation spécialisée à celle de l'action éducative.

La rationalisation de l'éducation spécialisée est étroitement dépendante des mutations récentes du droit européen et français. Nous pouvons effectivement observer que le traité de Maastricht en 1992 initiait un véritable développement des politiques néolibérales dans le champ social en Europe. Ce traité oblige les pays adhérents à respecter des critères communs reposant sur des logiques de management, d'évaluation, de démarche qualité et des normes I.S.O (International Organisation for Standardisation). Ces orientations sont principalement guidées par un souci de Rationalisation des Choix Budgétaires (R.C.B). En France, ce n'est qu'au détour des années 2000, sous le gouvernement de Lionel Jospin, que les premiers effets de la ratification de ce traité européen vont véritablement se ressentir. Entre janvier 2002 et juillet 2009, ce ne sont pas moins de quatre textes de lois qui vont profondément réformer la gestion des organisations, publiques ou privées, en charge des établissements et services de l'éducation spécialisée. Nous retiendrons, pour le moment, que ces dispositions réglementaires propres au champ professionnel s'inscrivent dans la continuité de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (L.O.L.F), n° 2001-692 du 1^{ier} août 2006, concernant l'Etat. Cette dernière vise à clarifier l'action publique et sa gestion budgétaire en l'organisant par missions, programmes et actions. Mais elle se caractérise surtout par l'extension de la responsabilité des gestionnaires au sein de l'administration centrale et déconcentrée par l'instauration du passage d'un budget de moyens à un budget de résultats. Elle a récemment été renforcée par la Révision Générale des Politiques Publiques (R.G.P.P) dont l'objectif est de réduire la part des dépenses publiques en France afin de respecter les critères de

²⁴ Habermas J., T 2, op. cit., p. 337.

Maastricht. Cette recherche de maîtrise des dépenses publiques s'accompagne concomitamment d'une volonté d'amélioration de l'efficacité de ces politiques. Enfin, l'ensemble de ces nouvelles dispositions réglementaires, concernant plus spécifiquement l'éducation spécialisée, doit être resitué dans le contexte de la deuxième loi n°2004-809 de décentralisation du 13 août 2004. L'extension des prérogatives des départements ne s'est effectivement pas accompagnée de réelles compensations financières. Confrontés à une demande en constante augmentation, nombre de ces départements sont aujourd'hui en difficultés, faute de ressources budgétaires, pour assumer pleinement et entièrement leurs nouvelles compétences.

Ce déferlement ininterrompu de textes réglementaires a ainsi engagé un profond mouvement de reconfiguration des dynamiques institutionnelles dans l'éducation spécialisée. Plus encore, elle marque l'expansion d'une rationalité instrumentale s'adossant sur l'introduction de nouvelles méthodes de travail issues du « monde industriel » et des normes entrepreneuriales. Mais cette rationalisation du système politique et administratif passe encore par le tamis institutionnel des associations, des établissements et services de l'éducation spécialisée. Le passage de cette rationalisation du système institutionnel vers l'action suppose effectivement des négociations entre les administrateurs, les directions et les équipes de praticiens. Cet « effet de tamisage » des négociations nous paraît d'autant plus conséquent que, comme nous l'avons déjà souligné, la région Bretagne compte 1230 établissements et services répartis dans 484 structures gestionnaires différentes. Dans le cadre de l'élaboration de notre objet, nous reprenons donc à notre compte les critiques de Jürgen Habermas sur les travaux de Max Weber en distinguant fortement rationalisation systémique et rationalisation de l'action. Nous postulons que la rationalisation systémique de l'éducation spécialisée a des effets multidimensionnels sur les pratiques professionnelles. Notre premier postulat est que système et « monde vécu » de l'éducation spécialisée se différencient conjointement à mesure que croissent la rationalité de l'un et la complexité de l'autre. En d'autres termes, ces changements systémiques négociés au sein des milieux professionnels reconfigurent l'action éducative dans des directions aussi diversifiées que contrastées. Ce premier postulat étant acquis, la construction de notre objet de recherche suppose encore quelques étayages à partir des théories et des concepts sociologiques.

La rhétorique professionnelle du changement subi, très largement relayée dans tous les milieux professionnels, ne doit pas nous faire oublier que ces nouvelles orientations du système institutionnel viennent s'implanter dans la continuité des dynamiques professionnelles préexistantes. Le discours du changement ne doit, en effet, pas nous écarter des « lignes de force historiques » qui traversent l'éducation spécialisée et les professionnels qui y travaillent. Nous posons donc en guise de second postulat que les changements dans l'action et les pratiques ne sont pas seulement imputables aux mutations institutionnelles mais à leur conjugaison avec les dynamiques professionnelles préexistantes. Ce n'est qu'à cette condition qu'il nous paraît possible de comprendre les négociations individuelles et collectives redéfinissant l'ordre social interne des organisations ainsi que les pratiques professionnelles. Nous développerons amplement, pour parvenir à nos fins, le paradigme de la négociation d'Anselm Strauss. Nous entendons, ensuite, rechercher dans les stratégies identitaires des éducateurs spécialisés des « turning points », révélateurs des continuités et autres « lignes de forces » servant d'arrière-plan aux négociations et à la redéfinition des pratiques professionnelles et du « métier ». Ce troisième postulat suppose d'admettre que la compréhension des stratégies identitaires est indissociable de la dimension biographique dans laquelle elle s'enracine. Cette dimension biographique englobe le concept de « carrière » en

tant que « parcours d'une personne au cours de son cycle de vie »²⁵. C'est alors seulement que nous pourrons observer les stratégies relationnelles déployées par les éducateurs spécialisés pour négocier les changements institutionnels à l'aune des dynamiques propres de leur identité biographique. Nous développons donc les concepts d'identité pour soi, ou réelle, et celui d'identité pour autrui, ou virtuelle, en nous référant principalement aux théories de l'identité développées par les sociologues français Claude Dubar et Jean-Claude Kaufmann.

Pour ce faire, la présentation de nos travaux de recherche s'organise autour de trois parties principales. Après nous être attardé sur les caractéristiques principales du champ professionnel des éducateurs spécialisés ainsi que sur les dynamiques de changement qui le traversent, nous exposons, dans cette première partie, les fondements de notre problématique de recherche. Dans la seconde, nous présentons les dynamiques de négociation institutionnelles et organisationnelles dans lesquelles sont engagées nos interviewés au sein de leurs établissements et services. Enfin, dans notre troisième et dernière partie, nous tentons de démontrer en quoi et comment les « dynamiques identitaires historiques » de nos interviewés participent de la recomposition des pratiques et de la « profession » d'éducateur spécialisé.

²⁵ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 105.

PREMIERE PARTIE

**LES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS FACE À LA DYNAMIQUE DE
RATIONALISATION DE LEUR CHAMP PROFESSIONNEL**

CHAPITRE I

Explosion démographique du métier d'éducateur spécialisé et rationalisation des systèmes institutionnels

Introduction

Nous venons de voir combien la construction de notre objet de recherche était redevable de tâtonnements successifs entre les théories sociologiques et notre matériau empirique. Cette démarche sociologique hésitante nous a progressivement conduit à resserrer la construction de notre objet de recherche sur le changement social à l'œuvre dans le champ professionnel des éducateurs spécialisés. Mais c'est, précisément, à ce point de passage qu'une première question surgit quant à la difficulté de caractériser celui-ci. Avant d'engager plus avant l'élaboration de notre problématique de recherche, il s'agit effectivement de nous interroger sur les appartenances institutionnelles du métier d'éducateur spécialisé et de ceux qui l'exercent. La « profession » s'est effectivement constituée après guerre dans le « creuset historique » de ce qui deviendra, au cours des années soixante, l'éducation spécialisée. Mais la création du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.S.S.) en 1967 correspond également à l'avènement d'un nouveau champ professionnel, le travail social, dans lequel l'éducation spécialisée à peine constituée va se fondre dès le début des années soixante-dix. Avec les assistants de service social, les animateurs et les conseillers en économie sociale et familiale, les éducateurs spécialisés constituent aujourd'hui l'une des quatre « professions canoniques » du travail social. Ces affiliations institutionnelles des éducateurs spécialisés, à la croisée de plusieurs systèmes d'action, participent d'ailleurs pleinement de notre interrogation sur leur rôle dans les dynamiques de changement social observé.

Après avoir situé la place de l'éducateur spécialisé dans le travail social, nous nous intéresserons plus particulièrement aux mutations du champ de la protection de l'enfance qui constitue le « socle historique » dans lequel les effectifs de la « profession » sont, pour l'essentiel, employés. Sans surestimer ces transformations systémiques qui s'inscrivent dans le flux des dynamiques déjà préexistantes, nous verrons que, procédant d'une rationalisation instrumentale portée par la réforme des textes réglementaires, elles contribuent à la différenciation et de la complexification des systèmes d'action dans lesquels se meuvent les éducateurs spécialisés. Pourtant, loin d'en pâtir même si elle est aujourd'hui concurrencée par de nouveaux métiers, la « profession » d'éducateur spécialisé a connu, entre 1993 et 2002, un essor sans précédent faisant passer ses effectifs de 59 700 à 99 100 personnes réparties sur l'ensemble du territoire français. Enfin, nous verrons, qu'en dépit de cette explosion démographique qui témoigne de la vitalité de la « profession », le groupe professionnel des éducateurs spécialisés est en proie, dès sa constitution, à des doutes et des interrogations identitaires récurrents qui portent, pour l'essentiel, sur la définition du métier.

I.1. Entre éducation spécialisée et travail social : les affiliations institutionnelles contingentes des éducateurs spécialisés

A partir du milieu des années soixante-dix, les revues professionnelles témoignent de l'acuité des débats internes au groupe professionnel quant à son affiliation au travail social. Si la reconnaissance de cette appartenance ne tombait pas spontanément sous le sens, cette idée a néanmoins fini par s'imposer chez les éducateurs spécialisés. Cette affiliation aujourd'hui

assumée ne diffère pas en cela de l'appréciation des sociologues français qui rangent le métier d'éducateur spécialisé dans la catégorie des professions historiques du travail social. Cette appartenance institutionnelle des éducateurs spécialisés les place ainsi à la croisée de mondes socioprofessionnels disparates tant il est vrai que les frontières et les missions du travail social soulèvent des interrogations qu'elles ne sont jamais totalement en mesure de lever. Les sociologues français s'accordent néanmoins pour situer l'origine du travail social dans la montée de l'industrialisation de la société française au cours d'une période allant de la seconde moitié du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle. Le travail social, nous dit Michel Autès, « naît dans cette grande fabrique politique des fictions et des compromis qui règlent encore jusqu'à nos jours ce qui produit la cohésion sociale comme mode d'articulation entre l'économique – production et circulation des richesses, administration des choses – et le politique – pouvoir, domination et gouvernement des hommes »²⁶. Le « social » est ainsi toujours pris dans des mouvements oscillatoires entre l'État social et l'État libéral qui caractérisent la recherche d'une articulation entre l'économie de marché et le gouvernement démocratique. Il se joue dans l'interstice des oppositions entre la société civile et de la société politique, entre le social et l'économique.

Le « social » est d'abord « un adjectif qui qualifie : Etat social, droit social, protection sociale, assistance sociale, action sociale, prestations sociales, travail social. »²⁷. La recherche de la place et des fonctions du travail social dans la société suppose ainsi de le replacer dans la chaîne qu'il contribue à édifier. Le travail social se trouve très précisément au point de convergence entre les logiques d'action sociale et les logiques de l'assistance. Alors que les premières se définissent comme un projet d'intervention sur la société, les secondes visent plus particulièrement à s'occuper de ceux qui sont dans l'incapacité de travailler. En ce sens, le travail social participe activement à la fabrique de la cohésion et du lien social. Mais le travail social n'apparaît pas spontanément comme une institution puisqu'il ne relève d'aucune direction ministérielle ou d'une corporation professionnelle. « A la différence de l'école et de l'hôpital, nous dit François Dubet, le monde du travail social n'a jamais été pris en charge par une grande organisation, par un appareil structuré, centralisé, articulant de fortes identités professionnelles. Bien plus récent que l'école et l'hôpital, il reste un univers atomisé entre plusieurs professions, et surtout un monde polycentré, dispersé entre une multitude d'employeurs et d'associations spécialisées en fonction des problèmes publics auxquels elles s'adressent »²⁸. Le travail social n'a ainsi pas réellement de centre puisqu'il se définit surtout par la multiplicité des champs qu'il recouvre. Alors même qu'il s'est constitué sous l'impulsion de l'État providence dans les années soixante et soixante-dix, le travail social connaît de rapides mutations dès le début des années quatre-vingt. Sur fond de crise économique, on assiste effectivement à une massification de la demande sociale dans la société française : le chômage, les émeutes de jeunes dans les banlieues, etc. Ces profondes mutations sociales interrogent ainsi les capacités d'innovations et d'adaptations du travail social et de ses acteurs face aux problèmes rencontrés par la société française. Dans ce nouvel environnement socioéconomique, on assiste alors à la montée conjointe des politiques sociales de l'ingénierie sociale et des dispositifs sur des opérations ciblées. Cette nouvelle ère du travail social est traversée par trois enjeux principaux de changement.

Le premier intervient aux détours des années 1982 et 1983 avec les lois de décentralisation. Celles-ci matérialisent un transfert de compétences de l'état en matière d'action sociale vers les conseils généraux. D'un contrôle distancié exercé par les tutelles

²⁶ Autes M., Les paradoxes du travail social, Paris, Dunod, 1999, p. 1.

²⁷ Ibid., p. 2.

²⁸ Dubet F., op.cit., p. 231.

étatiques, le travail social et ses acteurs doivent alors être en mesure de rendre des comptes aux élus des conseils généraux sur leurs actions pour permettre l'évaluation des politiques publiques. Les travailleurs sociaux se mettent ainsi au service des politiques sociales pour devenir des intervenants sociaux et, pour certains d'entre eux, des médiateurs entre les organisations du travail social et les élus des conseils généraux. Moins que leur engagement, c'est « leur capacité à se couler dans des dispositifs, de travailler avec « d'autres intervenants », de s'adapter, de médiatiser des relations, de passer des contrats, d'établir des partenariats, de monter des réseaux »²⁹ qui caractérise leur activité professionnelle. Pour le dire autrement, les travailleurs sociaux doivent développer des qualités d'adaptation et d'innovation qui jusqu'alors étaient essentiellement l'apanage des professionnels du monde de l'entreprise. Le deuxième changement majeur est directement lié à l'introduction d'une politique de projets à destination de population ciblée. Le travail social s'organise ainsi peu à peu en fonction d'une diversité de mesures visant des individus ou des publics qui ont des besoins spécifiques. Enfin, le troisième et dernier enjeu de changement découle des deux précédents en marquant l'avènement de nouvelles méthodes de travail telles que le projet, le contrat ou l'évaluation dans des pratiques professionnelles traditionnellement centrées sur la relation avec les usagers. Ces nouvelles méthodes de travail instituent les prémices d'une relation de service où les usagers, considérés comme des ayant-droits, doivent aussi s'engager à respecter leurs devoirs. Ces mutations du travail social se caractérisent encore par le développement des politiques d'insertion et de sécurité qui, avec la création de « petits métiers », contribuent à brouiller encore un peu plus ses frontières mal établies. Le travail social et ses métamorphoses, que la vaste enquête de la Mire réalisée en 2 000 et placée sous la responsabilité de Jean-Noël Chopart a rebaptisé « intervention sociale », contribuent à en faire une « nébuleuse » dont les organisations et les frontières sont pour le moins incertaines. C'est aussi sans doute pour toutes ces raisons que les éducateurs spécialisés de notre échantillon n'entretiennent finalement que des liens d'affiliation souvent relâchés à l'égard du travail social. N'ayant déjà pas de centre véritable, la rationalisation systémique du travail social, dans un contexte de ressources limitées et d'explosion de la demande sociale, s'est effectivement traduite par un mouvement de professionnalisation ambiguë. Cette rationalisation se matérialise par la multiplication des métiers de moindre qualification et la diversification des activités professionnelles. Il n'est ainsi guère surprenant que nos interviewés s'identifient plus volontiers au monde de l'éducation spécialisée et, plus spécifiquement encore, à l'organisation et aux publics auprès desquels ils interviennent.

Il en va ainsi de l'éducation spécialisée comme du travail social : ni l'une, ni l'autre ne se présente spontanément, telle l'Education Nationale par exemple, comme une institution. Pourtant, son essor est étroitement interdépendant de celui de l'état social. Dès l'immédiat après-guerre, elle s'est peu à peu constituée au chevauchement de plusieurs ministères, d'une pluralité de systèmes et d'une diversité de corps professionnels. Il s'agit, là encore d'un monde professionnel éparpillé entre des employeurs et des associations spécialisées dont les affiliations institutionnelles s'opèrent, pour l'essentiel, à partir de leurs missions et des populations prise en charge. Il importe de souligner que l'éducation spécialisée est antérieure à l'existence du travail social qui ne s'est, pour sa part, véritablement constitué que dans le courant des années soixante-dix. En ce sens, l'éducation spécialisée constitue le creuset initial dans lequel s'est développée l'identité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés. Toutefois, évoquant l'éducation spécialisée, on ne doit ainsi jamais oublier que son histoire s'agrège sur celle, plus vaste, de l'éducation et qu'elle ne saurait, en aucune manière, se confondre avec l'histoire de la « profession ». Si les fils de cette l'histoire sont finement

²⁹ Dubet F., op. cit., p. 251.

entrelacés, ils ne manquent pas non plus de se dissocier, voire même d'être en conflit, face à l'inexorable montée en puissance des politiques sociales au cours des années quatre-vingt. Si l'on n'y prend garde, il est tentant de prendre l'une pour l'autre et, plus que de conter l'histoire, de raconter des histoires. L'histoire de l'éducation spécialisée et celle de la « profession » entretiennent des liens aussi complexes qu'ambigües. Si le passé éclaire le présent, il n'est pas interdit de s'interroger sur les liens de filiation que s'efforcent de tisser certains auteurs, eux-mêmes fortement impliqués dans le champ professionnel, entre certaines figures charismatiques du moyen-âge et les éducateurs spécialisés d'aujourd'hui. Si ce n'est à tirer partie du prestige des uns pour le faire rejaillir sur les autres, nous sommes surtout tenté d'y voir la construction d'une histoire plus mythique que réelle. Il importe de se prémunir de l'histoire de l'éducation spécialisée en ce qu'elle ne dit pas de l'histoire de la « profession ». Force est d'ailleurs de constater que, le temps faisant son œuvre, les liens entre ces deux histoires tendent aujourd'hui à se distendre. Il n'existe pas ou peu d'auteurs qui se sont risqués à dresser l'histoire des trente dernières années de l'éducation spécialisée ou de celle de la « profession ». Peut-on en conclure pour autant que l'éducation spécialisée s'est définitivement dissoute dans le travail social ? Nous n'oserions pas l'affirmer tant la culture professionnelle des éducateurs spécialisée témoigne de sa survivance.

Ces interrogations initiales étant entendues, il apparaît nécessaire de retracer, ne serait-ce qu'à grand traits et sans prétentions historiques de mauvais aloi, quelques aspects parmi les plus saillants qui ont contribué à façonner l'éducation spécialisée. Les historiens de ce champ professionnel s'accordent ainsi au moins sur deux points essentiels. D'une part, nul ne conteste l'influence déterminante des racines religieuses qui « ont façonné durablement les formes institutionnelles du secteur »³⁰ alors que « la sécularisation en œuvre depuis quelques années n'en a pas détruit le poids, ni dans le corps professionnel, même s'il faut se méfier des analogies trop rapides entre deux champs qui certes entretiennent des rapports de proximité mais qui prennent cependant des distances »³¹. Si l'on peut tenir pour acquis le rôle des associations religieuses dans la phase d'édification de l'éducation spécialisée, leur influence ne cesse de décliner à mesure du déclin plus général de la vocation religieuse dans notre société. Le charisme, entendu comme « mesures alliant coercition et bienfaisance avec un souci de paix sociale »³², constitue certainement l'empreinte, désormais sécularisée, la plus significative de cette idéologie originelle au sein du groupe professionnel des éducateurs spécialisés. Et, encore faudrait-il plutôt y voir la survivance d'une référence plus chimérique que tangible tant la rhétorique professionnelle des éducateurs spécialisés résiste mal aujourd'hui à l'épreuve des faits. D'autre part, si l'éducation spécialisée relève à l'origine de l'aide charitable, elle procède aussi d'une résistance à l'ordre établi dans ce que Francine Muel-Dreyfus appelle une « communauté du refus ou du dégoût exprimant sous de multiples formes son opposition à toute « éthique » du sérieux »³³. Enfin, la déclaration des droits de l'homme et la révolution française marquent un tournant historique qui scande le passage d'une dynamique d'enfermement des populations en difficultés à leur prise en charge par catégorie spécifique. Au cours de la même période, les courants philosophiques et humanistes vont fortement contribuer à l'émergence d'une conception laïcisée de l'altruisme qui va s'opposer à la valeur chrétienne de la charité.

Dès le début du XIX^e siècle, les initiatives publiques et surtout privées à destination des « enfants difficiles » commencent à se multiplier. Elles procèdent d'ailleurs autant d'une

³⁰ Vilbrod A., *Etre éducateur une affaire de famille*, Paris, L'harmattan, 1995, p. 24.

³¹ Ibid.

³² Ibid., p. 29.

³³ Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, Paris, Editions de Minuit, 1983, p. 276.

réflexion philanthropique que des inquiétudes propres de la bourgeoisie face à la montée de la paupérisation et du vagabondage des jeunes dans les villes. Ainsi les préoccupations humanistes côtoient-elles, dès l'origine, celles du contrôle social dans l'émergence de ce qui deviendra l'éducation spéciale. Dans la dynamique des orientations déjà initiées par les premières associations caritatives, ces interventions éducatives s'adressent à des publics spécifiques tels que les détenus, les malades ou les infirmes. D'une part, les colonies agricoles engagent des actions à destination des enfants désignés comme « insoumis », « vagabonds » ou « orphelins ». Sous l'égide de figures emblématiques telles Henri Joubrel, elles contribuent à jeter les fondations d'une éducation spéciale pour les enfants. Ces colonies, installées à la campagne, s'appuient sur des approches reposant sur l'apprentissage de la discipline et la coercition. Les expérimentations engagées durant cette période vont du bain pour enfants jusqu'aux prises en charge familiales. Elles mêlent le plus souvent vie collective et partage du quotidien dans des dynamiques d'action où les châtiments à l'encontre des colons sont généreusement distribués. D'autre part, les enfants entrant dans la catégorie des « demeurés » ou des « infirmes » sortent peu à peu d'asiles où l'éducation ne figurait qu'au rang de préoccupations marginales. Les travaux du médecin Jean Marc Itard (1774-183) sur Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, ou ceux de l'abbé de l'Épée sur les méthodes de communication pour les enfants sourds (1755) sont fondateurs d'un principe d'éducabilité sur lequel repose aujourd'hui l'éducation spécialisée. Il est ainsi acquis que tout enfant, pour peu que l'on utilise des méthodes adaptées, est susceptible de se développer et de réaliser des acquisitions sociales et cognitives. D'autres figures de l'éducation spéciale, comme Maria Montessori (1870-1952), leur emboîteront le pas en luttant pour se dépendre de l'autorité et du contrôle du corps médical. Mais l'éducation spéciale reste toujours l'enjeu de vifs débats idéologiques ou disciplinaires sur la conduite à tenir à l'égard des enfants en difficultés. Les approches scientifiques de type nosographique et les discours corporatistes participent alors de la transmutation de difficultés sociales en problèmes médico-sociaux qui sont fondateurs de la rhétorique professionnelle des éducateurs spécialisés. L'affiliation avec ces illustres pionniers contribue, aujourd'hui encore, à nourrir l'imaginaire professionnel des éducateurs spécialisés par les idéaux d'innovation et d'autonomie qu'ils incarnent.

Au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, l'industrialisation tend à accroître les problèmes sociaux tels que la violence, l'alcoolisme ou la délinquance au sein de la classe ouvrière. Les lois Jules Ferry de 1902, qui instituent l'instruction primaire obligatoire pour tous, contribuent également à soulever des interrogations sociales à l'égard de ceux qui, en raison de leurs difficultés, ne peuvent s'y rendre. Celle-ci est alors chargée d'innover dans la prise en charge des enfants difficiles et on assiste, la même année, à la création d'un premier établissement pour les enfants « indisciplinés et « sans déficience mentale ». Parallèlement, sous l'influence des initiatives privées, l'éducation spéciale commence à s'organiser en spécialité juridique. « La croisade menée par les fondateurs des patronages aboutit en fait, nous dit Francine Muel-Dreyfus, à l'important code législatif de juillet 1912 et le détail de ces lois et de ses règlements d'application contribuent à développer de nouveaux ensembles institutionnels »³⁴. C'est toujours au cours de cette même période que sont posés les principes d'un tribunal pour enfants alors qu'on voit se développer, sur l'ensemble du territoire national, des établissements privés émanant des patronages et des comités de sauvegarde de l'enfance « coupable » ou « malheureuse ». Dans l'entre deux guerres, le déploiement de l'éducation spéciale se poursuit avec l'ouverture des consultations médico-psychologiques et celle des premiers centres d'observations et établissements de rééducation. On assiste à la création d'équipes pluri-professionnelles, composées d'instituteurs, d'assistants de service

³⁴ Muel-Dreyfus F., op. cit., p. 228.

social, d'infirmiers et de médecins qui, partant de l'observation à l'utilisation de supports éducatifs, se consacrent à la prise en charge des enfants en difficultés. Même si elles restent étroitement dépendantes du contrôle médical et qu'elles n'interviennent qu'auprès de publics spécifiques, des « assistantes » et des « monitrices de maisons d'enfants » annoncent déjà l'avènement des futurs éducateurs. Les pupilles de l'État sont, par contre, toujours recueillis par les associations caritatives comme celle des « Orphelins d'Auteuil » qui a été créée dès 1866. Ces associations caritatives ont d'ailleurs largement concouru à l'émergence des patronages et autres mouvements de jeunesse comme le scoutisme. C'est d'ailleurs dans ces différents mouvements associatifs qu'apparaîtront, un peu plus tard, les premiers éducateurs de métier.

La fin de la première guerre mondiale conforte l'évolution des représentations sociales sur l'enfance. Les conceptions d'une éducation des enfants plus soucieuses de leurs besoins et de leur développement commencent peu à peu à s'imposer dans la société. Des initiatives ambitieuses voient le jour un peu partout dans le monde. Elles sont portées par des pédagogues comme Anton Semionovitch Makarenko ou Robert Baden-Powel pour le scoutisme et ont un fort retentissement social. Mais c'est surtout la seconde mondiale qui, provoquant une recrudescence de la misère sociale, marque un tournant décisif dans l'essor de l'éducation spéciale. Si la plupart des éducateurs spécialisés savent en quoi ils sont redevables d'illustres pionniers, ils sont, curieusement, beaucoup moins nombreux à connaître la politique du gouvernement de Vichy à destination de l'enfance en difficulté. Soucieux de restaurer un ordre moral dans cette période troublée, le gouvernement de Vichy préconise le renouveau des valeurs catholiques dans l'éducation des enfants en difficulté. Il s'agit alors d'engager un combat moral contre le vagabondage et la délinquance par une rééducation des « mineurs que la perversité ne permet pas d'amender par les méthodes ordinaires de redressement »³⁵. On voit ainsi fleurir sur le territoire français des initiatives conduisant à la création de foyers d'accueil et de centres d'observation qui assurent la prise en charge des enfants difficiles. Le mouvement de spécialisation de l'éducation est ainsi redevable du besoin de sécurisation de la population française pendant la seconde guerre mondiale. Il s'appuie sur les sciences humaines pour expliquer les troubles de la conduite et du comportement des enfants et adapter les méthodes de travail à leur endroit. C'est aussi dans cette période troublée que les premières expériences de formation voient le jour. Elles participent d'une technisation de l'éducation spéciale en favorisant l'avènement d'une « symptomatologie instrumentale (observation et triage), globale, individualisante et rééducative »³⁶.

Dans l'immédiat après guerre, ce mouvement de spécialisation et de technicisation est relayé institutionnellement par l'émergence d'un champ sanitaire et social reposant sur des initiatives privées. Le plus souvent structuré sous forme d'associations de type loi 1901, ce champ sanitaire et social s'impose rapidement comme un partenaire privilégié de l'État. Issus pour la plupart des mouvements s'intéressant à la jeunesse, les premiers éducateurs restent cependant à distance de ces préoccupations principalement politiques. Leur engagement au quotidien auprès des jeunes, vivant parfois même continuellement avec eux, va contribuer à forger des références techniques sur lesquelles les éducateurs spécialisés s'appuient encore aujourd'hui ou, tout du moins, qu'ils mobilisent dans leur rhétorique professionnelle pour expliciter leur métier. Ces pionniers prestigieux cherchent à promouvoir des approches essentiellement fondées sur l'identification et la relation éducative. C'est dans et par le partage du quotidien et de la vie collective que les jeunes peuvent éprouver le rapport à l'autre et s'identifier à un chef charismatique. Ces établissements d'internat deviennent des lieux

³⁵ Chauvière M., *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières, Paris, 1980, p. 49.

³⁶ *Ibid.*, p. 90.

d'expérimentation de toutes les théories de l'éducation nouvelle. Les « *activités éducatives* », la « *relation de confiance* » et « *l'accrochage affectif* » constituent le socle des principes fondamentaux guidant leur action éducative. Mais ces pionniers cherchent aussi à se professionnaliser afin d'asseoir leur légitimité pour eux-mêmes et les autres. Ils posent rapidement les limites de leur apprentissage essentiellement empirique, par essais et erreurs, du métier. Faiblement rétribués et sans congés, ces pionniers cherchent encore à améliorer des conditions de travail particulièrement contraignantes qui ne leur permettent guère de trouver un équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle. Dès la libération, la question de la formation est posée et relayée par des associations professionnelles telles que l'A.N.E.J.I (Association Nationale des Educateurs pour Jeunes Inadaptés) ou l'U.N.A.E.D.E (Union Nationale des Assistants Educateurs de l'Enfance). Ces associations professionnelles interrogent également l'organisation du travail, la possibilité d'allier vie familiale et exercice du métier. Mais ce n'est qu'en mars 1966 qu'apparaîtra la convention qui continue aujourd'hui encore, dans la plupart des organisations de l'éducation spécialisée, à façonner le cadre d'exercice du métier.

Dans la seconde moitié du XX^e, la critique de pratiques socio-éducatives essentiellement fondées sur la bonne volonté, les convictions religieuses ou politiques, ne cesse de prendre de l'ampleur. Les centres d'observation sont ainsi mis en question sur l'objectivité de leur diagnostic et la nature des références qui les sous-tendent. Il en va de même pour les pratiques médico-sociales qui se diversifient avec l'introduction de références psychopathologiques. Celles-ci tendent, en effet, à accroître la différenciation des enfants pris en charge. Les enfants déficients intellectuels, sensoriels, moteurs et les enfants souffrant de troubles de la personnalité sont désormais regroupés par catégories spécifiques dans les établissements. Les décrets de 1946, puis ceux de mars 1956 imposent une vaste restructuration du secteur médico-éducatif et définissent de nouvelles normes de travail. C'est également au cours de l'année 1956 que se crée l'U.N.A.P.E.I (Union Nationale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés). Elle fait partie des quelques associations de type loi 1901 qui, du fait de leur dimension, vont jouer un rôle déterminant dans la structuration du champ médico-social. Pour le dire autrement, si les associations s'organisent, l'État français voit également son rôle se développer considérablement, notamment dans le financement de ce champ professionnel émergent. La structuration de l'éducation spécialisée se réalise principalement autour du segment socio-éducatif, s'occupant des enfants rencontrant des problèmes sociaux, et du segment médico-éducatif prenant en charge les enfants déficients. Cette diversification des segments professionnels engage des logiques de distinction entre les éducateurs dont on retrouve encore trace aujourd'hui dans les propos de certains de nos interviewés.

« Il y avait des rivalités très fortes entre les cathos avec une morale religieuse et les autres. Il y avait aussi deux mondes. Les éducateurs qui s'occupaient d'enfants délinquants et ceux qui s'occupaient des déficients intellectuels. La délinquance, c'était autre chose : nous on prend les durs et vous les beuh-beuh, vous faites du gardiennage. C'était beaucoup plus exigeant au niveau de l'autorité, il y avait beaucoup de feed-back. Dans le nord de la France, cette hiérarchie était très prégnante. » (ES/37)

Les rivalités au sein de cette « profession » émergente font aussi rage autour d'orientations théoriques qui se diversifient grâce à la psychanalyse, les méthodes de l'éducation nouvelle ou les ouvrages d'auteurs libertaires. La psychanalyse tient ainsi une place historique dans le champ professionnel en ce qu'elle est la première à proposer un modèle de professionnalisation aux éducateurs spécialisés. Elle suscite d'ailleurs aujourd'hui

encore autant de fascination que d'aversion. En même temps que ces débats passionnés divisent les éducateurs spécialisés, ceux-ci n'en cherchent pas moins à se constituer en tant que « profession ». Ils finissent par y parvenir en 1967 avec la création du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (D.E.E.S). Il est d'ailleurs paradoxal de constater que c'est précisément au moment de sa création que la « profession » va aussi s'agréger sur la nébuleuse du travail social. L'exercice de la « profession » commence aussi à « *sortir des murs* » avec la création de services éducatifs en milieu ouvert. Cette intense activité institutionnelle n'a cessé de brouiller toujours un peu plus les frontières d'une « profession » qui a connu une rapide expansion à partir des années soixante-dix.

Pour conclure, l'histoire de l'éducation spécialisée est profondément marquée par le rôle de l'initiative privée. Celle-ci a effectivement contribué, dès l'origine, à l'atomisation du champ institutionnel en une multitude de ramifications étroitement dépendantes des catégories administratives de la jeunesse en difficulté. Depuis la crise économique de 1974, ces logiques de différenciation et de complexification des systèmes et des organisations n'ont d'ailleurs cessé de s'amplifier. En ce sens, l'entropie institutionnelle sert de soubassement à l'organisation même du groupe professionnel des éducateurs spécialisés et ce, dès la reconnaissance de la « profession » par les pouvoirs publics. L'unité du groupe professionnel est ainsi fortement redevable du rôle croissant de l'État social par ce que François Dubet a appelé le « programme institutionnel ». Cette conception de l'action publique a non seulement institué, en posant des principes et des valeurs surplombantes, une forme de socialisation qui consiste à « inscrire une culture dans un individu »³⁷ mais aussi à développer « une manière particulière d'accomplir ce travail sur autrui »³⁸. Le « programme institutionnel », transcendant les logiques de différenciation et complexification systémiques, a ainsi orienté l'activité spécifique et professionnelle des éducateurs spécialisés pour « produire un individu socialisé *et* un sujet autonome »³⁹. Ce sont d'ailleurs ces principes et ces valeurs, auxquelles se réfèrent spontanément nos interviewés, qui contribuent, plus que le « métier » lui-même, à sceller leur appartenance au groupe professionnel. Nous aurons l'opportunité d'y revenir plus avant dans notre propos. Mais, après ce détour historique, nous entendons maintenant nous attacher plus particulièrement aux évolutions récentes et les plus significatives des systèmes de protection de l'enfance dans lesquels se meuvent majoritairement les éducateurs spécialisés interrogés pour les besoins de notre enquête.

I.2. Une différenciation et une complexification croissante des systèmes d'action

I.2.1. Entre organisations et pratiques : les contradictions de la protection de l'enfance

La politique française de l'enfance a placé la prévention précoce au cœur de sa philosophie d'action. Il s'agit tout à la fois de valoriser les compétences familiales et de réaffirmer la place des institutions concourant à la protection de l'enfance. On a habituellement tendance à présenter le dispositif de protection de l'enfance sous ses deux aspects les plus « traditionnels » : la protection administrative et la protection judiciaire. La protection administrative « suppose l'accord, sinon la demande des intéressés, tandis que la protection judiciaire peut éventuellement s'imposer et se passer de l'accord parental eu égard à la gravité des cas traités »⁴⁰. Compte tenu de la diversité des problèmes rencontrés par les jeunes, cette distinction recouvre une large réalité, mais non pas toute la réalité. Celle-ci est

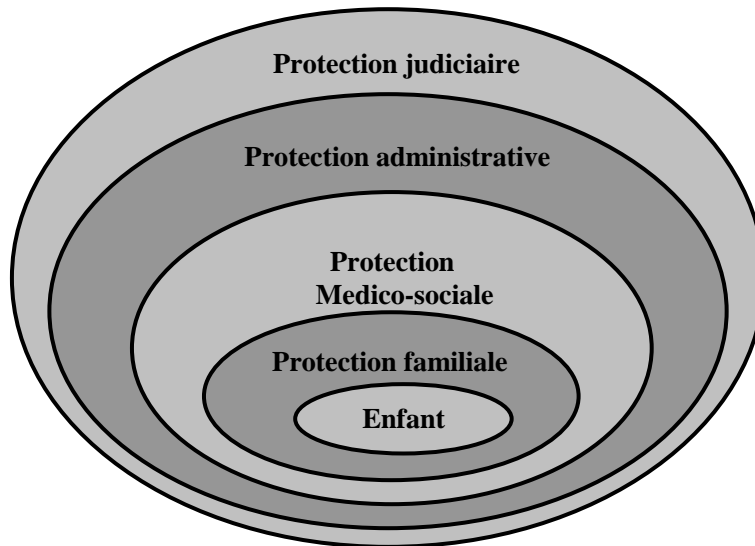
³⁷ Dubet F., op. cit., p. 24.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ib.

⁴⁰ Rosenczveig J.P, Le dispositif français de protection de l'enfance, Paris, Jeunesse et droit, 2005, p. 102.

effectivement un peu plus complexe. La diversité des difficultés rencontrées par les enfants ou les adolescents nous impose une mise perspective plus globale afin de mieux visualiser la complexité du dispositif français de protection de l'enfance. Dans l'optique de notre recherche, nous avons donc décidé de reprendre à notre propre compte la perspective développée par le magistrat Jean-Pierre Rosenczveig. Cette approche de la protection de l'enfance peut se résumer à travers la mise en forme graphique suivante :



Il convient néanmoins dans ce schéma de ne pas mésestimer le rôle et la place de l'école. Les services spécialisés de l'Education Nationale contribuent à repérer les enfants en grande difficulté, voire aujourd'hui plus qu'hier à les accueillir dans des classes spécialement aménagées. Considérant toutefois qu'il ne s'agit pas de la mission principale de l'Education Nationale, Jean-Pierre Rosenczveig intègre l'école dans la sphère de la protection médico-sociale. D'un point de vue technique, il existe en France un véritable service public qui s'organise autour de l'État et/ou les collectivités locales, du secteur public ou du secteur associatif, sur fonds publics ou privés. Comme nous pouvons l'observer sur notre schéma, ce service public de la protection de l'enfance s'articule autour de trois champs principaux : le champ administratif, le champ judiciaire, le champ médico-social.

Ces différents champs sont composés d'organisations qui interviennent, le plus souvent, conjointement sur les mêmes situations sociales d'enfants ou d'adolescents. Pourtant il reste parfois difficile de trouver un établissement ou un service qui accepte de prendre en charge certaines familles. L'intervention de ces établissements et services est le plus souvent articulée mais il n'est pas rare qu'ils s'ignorent. Le dispositif de protection de l'enfance n'est pas avare, dans ses pratiques, de paradoxes et de contradictions. C'est ce qui fait dire à Jean-Pierre Rosenczveig que « l'entrée dans ces différents pans du dispositif est moins rationnelle que l'énoncé de la loi l'entend. Ce dispositif dépend souvent de l'implantation et la prégnance de telle approche qu'un enfant bénéficie de telle prestation ou soit tenu relevant de telle prestation. L'histoire du développement des différents services n'est pas indifférente avec la coloration naturelle que prend le même problème dans tel ou tel coin du pays »⁴¹.

⁴¹ Rosenczveig J.P, op. cit., p. 163.

A la faveur de nos travaux de recherche européens, nous avons pu vérifier empiriquement les écarts existants entre l'organisation de la protection de l'enfance et la réalité des pratiques mises en œuvre. Les dynamiques d'accompagnement éducatif des enfants ou des adolescents désignés violents sont, à ce titre, extrêmement révélatrices. Ce type de conduites sociales, pris isolément, ne constitue effectivement pas un mode de catégorisation susceptible d'orienter, de manière pertinente, l'intervention autour du jeune. Nous avons ainsi pu démontrer les dysfonctionnements patents existant dans les différentes séquences d'aide à destination des jeunes ayant des comportements violents. L'articulation de ces séquences d'aide entre les différentes institutions se construit ainsi de manière toujours singulière. Elle s'agrège, selon un principe d'homologie, à la dynamique même des trajectoires familiales. Si ces écarts entre l'organisation de la protection de l'enfance et les pratiques sont souvent aussi criants, c'est que la prise en charge des enfants ou adolescents en difficulté suppose de considérer, entre autre chose, une typologie centrale qui structure l'ensemble du système de protection de l'enfance. Il y a, d'une part, les jeunes présentant un handicap (déficience intellectuelle, visuelle, auditive, etc.) ou souffrant de maladie mentale qui relèvent du champ médico-social et, d'autre part, les jeunes ayant des problèmes sociaux (inadaptation sociale) qui dépendent du champ administratif et judiciaire. Ces deux versants de la typologie renvoient à des procédures distinctes et complémentaires qui peuvent se chevaucher tant il vrai que les difficultés des jeunes échappent à l'exclusive de ces cloisonnements sectoriels. Un jeune handicapé peut être issu d'un milieu familial présentant des problèmes sociaux. De même, un enfant ayant des difficultés sociales peut avoir un handicap ou être considéré comme handicapé. Le cas des enfants ou adolescents présentant des « troubles du comportement et de la conduite » (T.C.C) est, de ce point de vue, très significatif. Ces jeunes, ayant une intelligence normale, présentent une dominante de comportements principalement caractérisée par l'agressivité et/ou la violence. Dans ce cas de figure, ce type de comportements est considéré comme une pathologie qui nécessite l'intervention éducative et thérapeutique du secteur médico-social.

I.2.2. Les mutations réglementaires du système de protection de l'enfance

L'organisation de la protection de l'enfance n'est pas sans poser des interrogations récurrentes sur l'orientation des différents publics qu'elle est susceptible d'accueillir. Il s'agit, comme nous le verrons plus avant, d'une problématique majeure pour les éducateurs spécialisés de notre échantillon. Le choix d'un mode d'intervention auprès d'un public spécifique s'avère, en effet, déterminant dans la gestion de leur carrière. Les mutations réglementaires de la protection de l'enfance contribuent aujourd'hui à remettre en cause leurs choix professionnels tant celle-ci a fait l'objet ces dix dernières années d'une intense actualité législative. Chacun des trois segments professionnels de la protection de l'enfance a été effectivement récemment réformé. Outre la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale sur laquelle nous nous arrêterons un peu plus amplement, quatre évolutions réglementaires majeures doivent être considérées : la loi n° 2007-293 du 2 mars 2007 sur la protection de l'enfance, présentée dès le 16 mars 2006, par Monsieur Philippe BAS, Ministre délégué à la Sécurité Sociale aux Personnes Agées, aux Personnes Handicapées et à la Famille, la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour le secteur médico-social, la loi n° 2009-879 portant « réforme de l'Hôpital et relative aux Patients, à la Santé et aux Territoires (H.P.S.T) » du 21 juillet 2009 élaborée sous la responsabilité de Madame Roselyne Bachelot et la loi n°2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, présentée lors de la commission des lois constitutionnelles et de l'administration générale de la République du 10 mai 2006, par Monsieur Nicolas Sarkozy, alors Ministre d'État, ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du Territoire.

La première de ces réformes, présentée par Monsieur Philippe Bas, réaffirme le rôle central des missions de prévention, redéfinies et clarifiées de la protection de l'enfance. Elle fait désormais figurer la Protection Maternelle Infantile (P.M.I) dans le code de l'action sociale et des familles aux côtés des services d'action sociale et de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E). Elle renforce également l'action des services de la protection maternelle infantile par l'instauration d'un entretien médico-social systématique pour toutes les femmes enceintes au quatrième mois de grossesse et la mise en œuvre d'actions médico-sociales préventives et de suivi dans les jours suivant l'accouchement, à la maternité, à domicile, ou lors de consultations. Elle redéfinit par ailleurs les responsabilités de l'autorité administrative et de l'autorité judiciaire en articulant de manière cohérente leurs interventions auprès des enfants et de leurs parents. Elle renforce notamment le repérage des enfants en danger avec la création dans chaque département d'une cellule unique de signalement et d'un observatoire de la protection de l'enfance, placés l'un comme l'autre sous la responsabilité du Président du Conseil Général. L'un des effets escomptés de ce nouveau dispositif est d'apporter un frein au processus de judiciarisation des signalements d'enfants en danger. Cette judiciarisation des signalements constitue effectivement l'une des caractéristiques majeures du dispositif français de protection de l'enfance en Europe. A titre de comparaison, en 2007, ce n'était pas moins de 85 à 90 % des jeunes allemands en difficulté qui en passaient par des mesures administratives, ce pourcentage s'élevant même à 100 % en Suède, alors que près de 60 % des enfants et des adolescents français en difficulté relevaient de mesures judiciaires. Dans un contexte de renforcement des droits de l'usager depuis la loi n° 2002-2, cette évolution des pratiques réglementaires obligent ainsi les éducateurs spécialisés à rechercher, plus fortement qu'auparavant, la coopération volontaire des familles dans l'accompagnement de leur enfant. Elle n'est d'ailleurs pas sans leur poser des problèmes inédits dans leurs pratiques professionnelles. Les éducateurs spécialisés se heurtent effectivement au refus de participation de certaines familles sans être mesure de la leur imposer légalement. Enfin, cette loi n° 2007-293 du 2 mars 2007 donne une base légale aux nombreuses initiatives des départements visant à rompre la dichotomie traditionnelle entre l'action à domicile et l'hébergement en internat de l'enfant. Privilégiant la recherche de solutions individualisées, il s'agit désormais d'apporter, selon les propos de Madame Valérie Pecresse dans le rapport n° 3256 déposé pour l'Assemblée Nationale en juillet 2006, une réponse « aux situations familiales qui ne sont pas suffisamment dégradées pour envisager une séparation complète de l'enfant d'avec ses parents, mais trop problématiques pour maintenir une présence permanente »⁴². Le législateur marque ainsi sa volonté de graduer les réponses éducatives selon les besoins de l'enfant et en fonction de l'évolution de sa situation familiale. Les formules d'accueil alternatives expérimentées dans les départements français sont à présent encadrées par des dispositions qui leur donnent une forme juridique :

- L'accueil de jour permet d'accueillir des mineurs pendant tout ou partie de la journée, dans un lieu situé, si possible, à proximité de son domicile
- L'accueil ponctuel et séquentiel autorise une prise en charge modulable en fonction des besoins des mineurs, et tout particulièrement de leur besoin de stabilité affective.
- L'accueil spécialisé est destiné aux mineurs qui rencontrent des difficultés particulières nécessitant le recours à une famille d'accueil, à un établissement ou service social ou médico-social.
- L'hébergement exceptionnel, qui peut être périodique ou ponctuel selon une fréquence déterminée, vise à éloigner le mineur pendant une période de crise familiale ou à le protéger de risques temporaires ne nécessitant pas d'accueil durable.

⁴² Assemblée nationale, rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n° 3184) réformant la protection de l'enfance, 2006, p. 24.

L'ensemble de ces nouvelles mesures tend à brouiller les frontières traditionnelles entre le « milieu ouvert », avec un maintien à domicile de l'enfant, et celui du « milieu fermé » qui repose sur l'hébergement de l'enfant dans un établissement. Un nouvel espace intermédiaire dans le champ professionnel est ainsi en voie de structuration. Au-delà des principes humanistes largement mis en avant par le législateur, l'émergence de ce nouvel espace intermédiaire doit aussi beaucoup à la prise en compte de fortes contraintes budgétaires pesant sur les collectivités locales. Le coût d'un hébergement à temps complet de l'enfant est, en effet, très significativement supérieur à son suivi dans le cadre d'une mesure de prévention.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées impose une modification de l'article L. 114-1 du code de l'Action Sociale et de la Famille en stipulant que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté »⁴³. Cette politique ambitieuse repose sur des principes d'accessibilité généralisée dans tous les domaines de la vie sociale (éducation, emploi, logement, transport, etc.), d'un droit à compensation des conséquences du handicap, la participation et la proximité des services publics. Elle instaure ainsi la création d'une Maison Départementale des Personnes Handicapées (M.D.P.H). Il s'agit de créer un « guichet unique », placé sous l'autorité du Président du Conseil Général, de façon à centraliser les dossiers, les informations ou encore les prises de décisions concernant les personnes handicapées.

En ce qui concerne la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, la loi innove, pour l'essentiel, par l'instauration du principe d'un « établissement de référence » : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'établissement secondaire, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence »⁴⁴. Comme le précise par la suite cet article, « l'établissement de référence » n'est pas pour autant l'établissement d'accueil. Il s'agit donc d'une décision dont la forte portée symbolique ne remet nullement en cause la diversité des modalités de scolarisation déjà existantes : intégrations individuelles en classes ordinaires, classes spécialisées en milieu scolaire ordinaire ou scolarisation en établissements spécialisés. Elle confère surtout une base légale et institutionnelle à la circulation des enfants et des adolescents handicapés, selon l'évolution de leurs besoins, entre ces différentes formes de scolarisation. La loi précise également que « sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal »⁴⁵, l'enfant ou l'adolescent handicapé peut intégrer, le cas échéant, un dispositif adapté tel que les Classes d'Inclusion Scolaire (C.L.I.S) pour l'enseignement primaire ou les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S) dans l'enseignement secondaire. Lorsque l'enfant ou l'adolescent handicapé est pris en charge par un établissement médico-éducatif, son école de référence peut être un établissement proche de cet établissement spécialisé, dans des conditions « fixées par convention entre les autorités académiques et l'établissement de santé ou médico-social »⁴⁶. Le projet de scolarisation de l'enfant ou l'adolescent handicapé s'inscrit également

⁴³ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article L. 114-1 et suivants fixant les dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés, Legifrance, 2005.

⁴⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, op. cit. art. L. 112-1,

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ib.

dans un « plan personnalisé de compensation du handicap » imposé par la loi. Il est élaboré par une équipe pluri-professionnelle qui se doit d'entendre les parents, ou leur représentant et, ce qui est nouveau, l'enfant lui-même dans la mesure de ses « capacités de discernement ». Il s'agit d'une évolution réglementaire pour le moins notable par rapport aux précédentes lois (loi 75-534 du 30 juin 1975 et loi 89-18 du 13 janvier 1989) en ce qu'elle redonne une place à l'enfant ou l'adolescent, dans les limites étroites de ses capacités, pour toute décision le concernant. Enfin, il est encore créé dans chaque département des « équipes de suivi de la scolarisation » qui sont tenues de suivre l'application des décisions de la commission d'orientation, ou « avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal, proposer à la commission (...) toute révision de l'orientation d'un enfant ou d'un adolescent qu'elles jugeraient utile ». Ces équipes, définies par un article du code de l'éducation sont strictement internes à l'Education nationale mais collaborent, le plus souvent, avec les Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (S.E.S.S.A.D) dépendant des organisations du champ médico-éducatif de l'éducation spécialisée.

En définitive, les principales innovations de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 reposent sur le droit à compensation, la création d'un guichet unique, le renforcement de la représentation des personnes handicapées dans les institutions les concernant et l'inscription systématique dans un établissement scolaire de référence. Cette loi participe aussi, comme nous le verrons plus avant, d'un vaste mouvement de redéfinition des publics accueillis dans les organisations du champ médico-social de l'éducation spécialisée. Ces mutations dans les populations se traduisent notamment par une forte diversification des formes de handicap qui vont, aujourd'hui, de la déficience intellectuelle, au polyhandicap jusqu'à l'autisme dans les Instituts Médico-Educatifs (I.M.E). En d'autres termes, en favorisant « l'inclusion scolaire » des enfants et adolescents les moins handicapés, cette loi de 11 février 2005 contribue à complexifier, en se combinant avec d'autres facteurs, l'activité professionnelle de ces établissements et du personnel qui y travaille. Sans être nécessairement formés à l'accueil de ces nouveaux publics, les éducateurs spécialisés de ces établissements doivent, le plus souvent, s'adapter empiriquement dans la prise en charge de ces enfants et de ces adolescents.

La loi portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires, plus connue sous l'expression « Hôpital, Patients, Santé et Territoire » (H.P.S.T) et dite aussi loi Bachelot, est un texte qui a été promulgué le 21 juillet 2009. Elle a été préparée à la fin de l'année 2008 par Madame Roselyne Bachelot alors Ministre de la Santé. Son objectif principal est de réformer en profondeur la régulation de la démographie médicale. Alors que les hôpitaux publics affichent un déficit cumulé de 800 millions d'euros chaque année, cette réforme hospitalière vise à les ramener à l'équilibre budgétaire en 2012. Pour atteindre cet objectif ambitieux de maîtrise des dépenses de santé, cette loi prévoit la création d'une Agence Régionale de la Santé (A.R.S). Celle-ci doit renforcer l'efficacité du système de santé en coordonnant les différentes politiques au niveau régional et répondre ainsi aux spécificités de chaque territoire. Cette agence doit simplifier le système de santé en réunissant, au niveau régional, sept services différents de l'Etat et de l'Assurance Maladie : les Agences Régionales de l'Hospitalisation, les Directions Départementales et Régionales de l'Action Sanitaire et Sociale (D.R.A.S.S et D.D.A.S.S), les Groupements Régionaux de Santé Publique (G.R.S.P), les Unions Régionales des Caisses d'Assurance Maladie (U.R.C.A.M), les Missions Régionales de Santé (M.R.S), les Caisses Régionales d'Assurance Maladie (C.R.A.M). Les Agences Régionales de Santé sont « des établissements publics de l'État à caractère

administratif, placées sous la tutelle des ministres chargés de la santé, de l'assurance maladie, des personnes âgées et des personnes handicapées »⁴⁷.

Ces agences marquent le rapprochement de deux vocations professionnelles : celle de l'État (services des D.R.A.S.S et des D.D.A.S.S) dédiée à la veille et la sécurité sanitaire, à la santé et à l'organisation des soins et du secteur médico-social et celle de l'Assurance Maladie, centrée sur l'assurance, la redistribution sociale des ressources et la gestion du risque. Elles intègrent en outre les Agences Régionales de l'Hospitalisation (A.R.H). En d'autres termes, ces agences régionales de santé assurent ainsi des compétences dans les domaines de la promotion de la santé et de la prévention, de la veille et de la sécurité sanitaire, de l'organisation des soins hospitaliers et ambulatoires, des pratiques soignantes, des modes de recours aux soins des personnes et l'accompagnement médico-social. Leur domaine de compétence s'étend ainsi aux organisations du champ médico-social de la protection de l'enfance qui voit avec vive inquiétude ce rapprochement avec l'hôpital tant les rapports de force leur apparaissent défavorables. Cette loi du 21 juillet 2009 s'inscrit, en outre, dans la continuité d'un contexte réglementaire réformant en profondeur le financement des organisations sociales et médico-sociales en les incitant, par la circulaire N° DGAS/SD5B/2006/216 du 18 mai 2006 et celle N° DGAS/SD5B/2007/111 du 26 mars 2007, à se regrouper dans le cadre des Contrats Pluri-annuels d'Objectifs et Moyens (C.P.O.M). Cette réforme était déjà censée résoudre les problèmes « de la multiplication des procédures budgétaires, de la perte de vue de la notion de qualité et de prospective pour une analyse uniquement budgétaire, de la gestion à court terme et du manque de lisibilité »⁴⁸.

Enfin, la dernière de ces réformes, présentée par Monsieur Nicolas Sarkozy, redéfinit les compétences de chacun des acteurs de la politique de prévention de la délinquance. La loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 confère notamment de nouvelles prérogatives aux maires (information par le Procureur des suites judiciaires données aux infractions, information du maire par l'administration pénitentiaire des sorties de prison des détenus domiciliés dans sa commune, etc.). Les maires ont désormais le droit de « procéder verbalement à l'endroit de leur auteur au rappel des dispositions qui s'imposent lorsque des faits sont susceptibles de porter atteinte au bon ordre, à la sûreté, à la sécurité ou à la salubrité publiques »⁴⁹. Pouvant recevoir des informations confidentielles émanant des travailleurs sociaux, si celles-ci sont strictement nécessaires à l'exercice de leurs compétences, les maires sont directement impliqués dans l'aide et l'orientation des familles en difficulté. Ils peuvent proposer aux parents de mineurs en difficulté un « accompagnement parental » placé sous la responsabilité d'un coordonnateur choisi parmi les travailleurs sociaux intervenant au sein d'une même famille. Mais cette loi du 5 mars 2007 renforce également les sanctions à l'encontre des mineurs. Elle introduit notamment des modifications dans l'application de l'ordonnance du 2 février 1945 en donnant aux délinquants une réponse individualisée et rapide à chaque acte répréhensible. Elle prévoit une diversification des mesures prises par le juge : placement dans un établissement scolaire éloigné du domicile, exécution de travaux scolaires, placement en internat, mesure d'activité de jour, avertissement solennel et extension de la procédure de

⁴⁷ Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires, article L. 118 et suivants fixant les missions et les compétences des Agence Régionale de santé, Legifrance, 2009.

⁴⁸ Circulaire N°DGAS/SD5B/2006/216 du 18 mai 2006 relative à la pluriannualité budgétaire et à la dotation globalisée commune à plusieurs établissements et services sociaux et médico-sociaux relevant de la même enveloppe de crédits limitatifs et à la coopération sociale et médico-sociale dans le cadre des groupements d'établissements, Legifrance, 2006.

⁴⁹ Loi du 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, Article 11 et suivants, Legifrance, 2007.

composition pénale. Cette dernière peut aujourd'hui s'exercer dès l'âge de 13 ans, dans les limites de conditions précises, « lorsqu'elle paraît adaptée à la personnalité de l'intéressé »⁵⁰. De fait, la procédure de composition pénale est applicable à l'ensemble des contraventions et aux délits punis d'une peine d'emprisonnement inférieure ou égale à cinq ans. Le mineur récidiviste âgé de 16 à 18 ans peut aussi être présenté immédiatement à un magistrat et le jugement peut intervenir à la première audience qui suivra, sous réserve de son accord, de celui de son avocat et de ses parents. Cette loi 5 mars 2007 élargit ainsi la palette des mesures alternatives aux poursuites à l'encontre des mineurs délinquants. Renforçant le contrôle social à l'égard des jeunes, cette loi a profondément heurté les éducateurs spécialisés dans leurs convictions humanistes. Elle a d'ailleurs fait l'objet de vives polémiques dans le champ du travail social.

Au cours de cette période allant de 2001 à 2011, nous avons assisté, à raison d'une loi par an, à une activité législative intensive qui modifie significativement l'organisation systémique de la protection de l'enfance et les conditions d'exercice de la « profession » d'éducateur spécialisé. Ces différentes lois se constituent comme les pièces d'un puzzle s'articulant en cohérence avec les orientations de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (L.O.L.F.), visant à moderniser la gestion des administrations de l'État, et la Révision Générale des Politiques Publiques (R.G.P.P) qui, depuis 2006, est un nouveau programme de modernisation des politiques publiques et de l'ensemble des ministères. Le mouvement général de rationalisation systémique qui traverse la protection de l'enfance n'est guère contestable aussi entendons-nous maintenant réaliser une brève présentation de chaque champ de la protection de l'enfance (administratif, médico-social et judiciaire) afin de décrire plus précisément les systèmes et organisations dans lesquels les éducateurs spécialisés sont appelés à exercer leur métier. Nous ne développerons donc pas les questions relatives au statut personnel de l'enfant et à la protection familiale qui n'entrent pas directement dans notre propos. Nous n'ignorons pas, pour autant, que la première protection des enfants réside dans le statut personnel qui leur est accordé tant dans les faits que juridiquement. Sous l'influence de la convention des Nations-Unies sur les droits de l'enfant, la dernière décennie a d'ailleurs été marquée par de profondes évolutions du statut juridique de l'enfant. De même, en dépit des profondes mutations qui la traversent, la famille est, et reste encore, la première institution appelée à assurer la protection des enfants. Alors que dans un passé encore récent on avait tendance à être moins attentif au lien de filiation dans la prise en charge des enfants, les pratiques développées durant le XX^e siècle ont rappelé les limites de cette orientation pour, progressivement, lui substituer un soutien à l'exercice de la parentalité. La loi du 6 juin 1984, puis la loi médico-sociale du 2 janvier 2002 ont contribué à cadrer les pouvoirs de l'administration. Ainsi, sauf situation extrême, il s'agit désormais de soutenir la parentalité sans jamais s'y substituer.

I.2.3. La protection administrative de l'enfance

Depuis les lois de décentralisation du 7 janvier et du 22 juillet 1983, l'ancienne D.D.A.S.S (organisme administratif de l'Etat) a été subdivisée en quatre services principaux. Le service d'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E) est responsable de la mise en œuvre de la protection administrative de l'enfance. Le service de Protection Maternelle et Infantile (P.M.I) concourt à la promotion de la santé familiale. Ce service médico-social constitue un moyen privilégié de lutter contre les inégalités devant la santé. Il est chargé d'actions médico-sociales générales et spécifiques en faveur de certaines catégories de familles et d'enfants. Le service

⁵⁰ Ibid., article 55 et suivants.

de Circonscription d'Action Sociale apporte des aides matérielles ou morales aux familles. Enfin, les services de prévention spécialisée relèvent généralement de l'initiative privée et sont financés par les départements au titre de l'Aide sociale à l'Enfance. Leurs actions n'entrent pas pour autant dans le champ des dépenses obligatoires du département. Ces services sont en contact direct avec les populations, les jeunes et les parents, dans leur milieu de vie (la rue et le quartier). Le « travail de rue » de ces éducateurs spécialisés répond à des principes particuliers puisqu'ils agissent sans mandat, selon un principe de libre adhésion et dans le respect de l'anonymat des jeunes alors que « non institutionnalisation » de leurs actions guide aussi la nature de leurs interventions. Ces éducateurs spécialisés interviennent plus particulièrement sur les quartiers sensibles des villes, là où les risques d'exclusion des jeunes sont fortement majorés.

Ces quatre services principaux sont placés sous la responsabilité du Président du Conseil Général qui est chargé d'assurer la gestion politique et administrative du département. Si les compétences des collectivités territoriales peuvent varier selon les domaines (culture, éducation, santé, etc.), c'est le département qui exerce effectivement les responsabilités de la protection administrative de l'enfance. Selon les départements, les services de l'Aide Sociale à l'Enfance, de la Protection Maternelle Infantile et de l'Action Sociale sont distincts ou relèvent d'une même autorité administrative. La loi fixe également la compétence de chacun de ces services et prévoit qu'ils doivent expressément coopérer les uns avec les autres. Toutefois, la responsabilité de la protection administrative de l'enfance incombe, selon loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant l'article L. 226-1 du Code de l'Aide Sociale et de la Famille⁵¹, en premier lieu à l'Aide Sociale à l'Enfance. Celle-ci est évidemment chargée d'appliquer toutes les lois dont elle relève et, plus particulièrement, le Code de l'Aide Sociale et de la Famille (C.A.S.F.). L'Aide Sociale à l'Enfance a une mission de prévention des problèmes sociaux et d'aide auprès des enfants dont les difficultés sont avérées. Elle est également prestataire de services auprès des tribunaux d'enfants. Son financement est principalement assuré par le département. Le département sur lequel intervient l'Aide Sociale à l'Enfance fait l'objet d'un découpage administratif par zones géographiques. Elle dispose de locaux administratifs dans chacun de ces secteurs. Un secteur géographique recouvre tout aussi bien un quartier dans une ville qu'un ensemble de communes situées en milieu rural. Les habitants de ces différentes zones géographiques peuvent, sous réserve d'un accord avec les professionnels, se rendre dans les locaux de l'aide sociale à l'enfance ou prendre rendez-vous à leur domicile.

En ce qui concerne des enfants pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, il convient de noter qu'ils ne sont pas nécessairement confiés à ce service et, qu'à l'inverse, les enfants qui lui sont adressés ne sont obligatoirement pris en charge. Cette situation tient à deux raisons principales. D'une part, certains enfants sont confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance alors que d'autres sont directement orientés vers des services associatifs habilités ou à des tiers dignes de confiance. Toutefois, c'est toujours ce service départemental qui finance ces établissements ou services. D'autre part, les enfants pris en charge, physiquement ou non, sont des enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance, auxquels viennent d'ajouter ceux qui sont aidés, tout en vivant chez eux, à travers un soutien éducatif et/ou financier. Ces enfants suivis en « milieu ouvert », c'est-à-dire demeurant dans leur famille, peuvent relever d'une décision judiciaire ou d'une décision administrative. Il ne faut donc pas oublier que l'Aide Sociale à l'Enfance peut agir sur mandat d'un magistrat, Procureur ou Juge des enfants, ou mettre en œuvre une décision du Conseil de famille des pupilles de l'Etat. Autrement dit, ce service

⁵¹ Code de l'Aide Sociale et de la Famille, article L 226-1 et suivants sur la protection des mineurs en danger et recueil des informations préoccupantes, Legifrance, 2007.

départemental peut intervenir avec ou sans accord des parents même si leur adhésion est toujours souhaitée et fortement recherchée.

La nature des prestations distribuées par l'Aide Sociale à l'Enfance est précisée par la législation. Les bénéficiaires de ces aides sont des mineurs non émancipés qui ont des besoins matériels ou psychologiques. Ce service départemental peut néanmoins accepter d'intervenir auprès de mineurs émancipés ou de jeunes majeurs de plus de 18 ans, et ce jusqu'à 21 ans. Ses prestations sont accordées indépendamment de la nationalité et des revenus familiaux. Elles sont toujours déterminées par les besoins de l'enfant. Elles sont de trois ordres principaux : les aides à domicile, les aides financières et les prises en charge physiques. Les aides à domicile sont octroyées à la mère, au père ou, à défaut, la personne qui assume la charge effective de l'enfant peut bénéficier d'une aide à domicile sous réserve d'en faire la demande ou de donner son accord. Pour cela, il convient néanmoins de remplir deux conditions préalables. Il faut, d'une part, que la santé, la sécurité, l'entretien ou l'éducation de l'enfant l'exigent et que, d'autre part, pour les prestations en espèces, le demandeur ne dispose pas de ressources financières suffisantes. Le Président du Conseil Général, et plus particulièrement son représentant, apprécie la nature de l'aide à apporter à l'aune de ces deux critères spécifiques. L'aide à domicile comporte trois grands types d'interventions qui peuvent être octroyés ensemble ou séparément :

- L'action d'un Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (T.I.S.F) : il s'agit d'un(e) professionnel(le) qui peut intervenir à deux titres principaux. D'une part, il peut assurer, en relais de la caisse d'allocations familiales ou d'assurance maladie, des situations classiques (surmenage, maternité, maladie) qui perturbent l'organisation familiale. Il peut, d'autre part, intervenir au titre de la prévention quand les parents rencontrent des difficultés d'ordre éducatif sans qu'il y ait lieu à mettre de la distance au quotidien entre parents et enfants.
- L'intervention d'un service exerçant des mesures d'Action Educative en Milieu Ouvert (A.E.M.O) ou d'Aide Educative à Domicile (A.E.D) : il s'agit de professionnels (très majoritairement des éducateurs spécialisés) qui sont guidés par le souci d'apporter un soutien aux parents dans l'exercice de leurs responsabilités. Il s'agit d'apporter une aide pour un ou plusieurs enfants en évitant qu'ils n'aient à quitter le domicile parental. Ce soutien de la famille peut être éventuellement mené en partenariat avec le service de la Protection Maternelle Infantile, le service social du secteur ou tout autre intervenant connaissant la situation de l'enfant.
- Le versement d'aides financières qui sont principalement accordées sous la forme d'allocations mensuelles ou de secours exceptionnels. Ces secours et allocations mensuelles peuvent être versés à toute personne temporairement chargée de l'enfant, donc à un service social public ou privé ou bien encore à une assistante maternelle.

L'action de ces services en « milieu ouvert » est également relayée par des organisations proposant un hébergement en internat aux enfants et aux adolescents. Il est ainsi possible de différencier deux types d'organisations qui emploient principalement des éducateurs spécialisés. D'une part, les Maisons d'Enfants à Caractère Social (M.E.C.S) qui sont des établissements privés, gérés par des associations de type loi 1901. Elles accueillent des jeunes qui font l'objet d'un placement à l'initiative du Juge des enfants ou de l'Aide Sociale à l'Enfance. Aujourd'hui, ces associations gèrent, le plus souvent, des petites maisons ou des appartements, qui sont organisés en fonction de l'âge des enfants, sur une ou plusieurs

communes. Les éducateurs spécialisés, constitués en équipes éducatives, se relaient chaque jour pour assurer l'encadrement quotidien des groupes d'enfants ou d'adolescents. D'autre part, les foyers départementaux de l'enfance reçoivent également des jeunes au titre de l'enfance en danger. Mais ces foyers départementaux de l'enfance sont, pour leur part, directement rattachés aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce sont des établissements d'internat qui accueillent des enfants de tout âge allant du nourrisson, pour les pouponnières, jusqu'aux jeunes adultes de vingt un ans. Ces accueils peuvent se faire après un signalement en urgence et sont de courtes durées. Les établissements, où travaillent ces éducateurs spécialisés, doivent effectivement proposer, après évaluation des comportements du jeune et de sa « problématique », une orientation vers un établissement ou service.

I.2.4. La protection judiciaire de l'enfance

Dès la création du premier tribunal pour enfants en 1912, la justice des enfants se distingue par la recherche de réponses alternatives à la seule répression pour les jeunes délinquants. L'article premier du texte réglementaire fondant cette orientation originelle stipule effectivement que « le mineur de l'un ou de l'autre sexe de moins de treize ans, auquel est imputée une infraction à la loi pénale, qualifiée crime ou délit, n'est pas déféré à la juridiction répressive. Il pourra être soumis, suivant le cas, à des mesures de tutelle, de surveillance, d'éducation, de réforme et d'assistance qui seront ordonnées par le tribunal civil statuant en chambre du conseil »⁵². Cette orientation majeure du droit constitue l'une des originalités de la justice des enfants en France. Quelques textes législatifs fondamentaux, peu ou pas modifiés, vont assurer la promotion de cette philosophie. Tout d'abord, l'ordonnance du 2 février 1945, toujours en vigueur après quelques refontes, impose l'idée selon laquelle l'enfant peut s'amender jusqu'à l'âge de dix huit ans. Selon ce texte réglementaire, le tribunal pour enfants et la Cour d'assises des mineurs pourront « lorsque les circonstances et la personnalité des mineurs l'exigent, soit prononcer une sanction éducative à l'encontre des mineurs de dix à dix-huit ans, conformément aux dispositions de l'article 15-1, soit prononcer une peine à l'encontre des mineurs de treize à dix-huit ans en tenant compte de l'atténuation de leur responsabilité pénale »⁵³. L'imputabilité des faits devient ainsi un problème secondaire.

A l'exception des affaires pénales, l'âge de treize ans ne constitue plus un critère discriminant. Aucune peine ne peut être effectivement prononcée avant cet âge. Toutefois, la possibilité d'une incarcération en cas de crime demeure. Ensuite, l'ordonnance du 22 décembre 1958 marque l'extension des compétences du tribunal pour enfants vers l'enfance en danger. L'article 6 de cette ordonnance prévoit notamment la désignation d'un magistrat « qui prend le nom de délégué à la protection de l'enfance au sein de chaque cour d'appel »⁵⁴. Selon l'article 375 du code civil, les atteintes plus ou moins graves à l'éducation, à la santé, à l'hygiène ou à la moralité des enfants constituent alors des motifs d'intervention juridique. Il précise que « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice »⁵⁵. La prévention de la délinquance devient l'un des objectifs de

⁵² Loi du 22 juillet 1912, article 1er et suivants portant sur les tribunaux pour enfants et adolescents et sur la liberté surveillée, Ministère de la Justice et des Libertés, Textes & réformes, 2002.

⁵³ Doucet J.P, Ordonnance n° N°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, Le droit criminel, Droit pénal - Procédure pénale, 2010.

⁵⁴ Ordonnance n°58-1270 du 22 décembre 1958 portant loi organique relative au statut de la magistrature, articles de 1 à 9 relatif à l'organisation des juridictions pour enfants, Legifrance, 1958.

⁵⁵ Code Civil, article 375 modifié par la loi n°2007-293 du 5 mars 2007 – art. 14 JORF 6 mars 2007.

l'institution judiciaire. Enfin, en 1974, un décret est promulgué afin de faire face à l'abaissement de l'âge de la majorité de vingt un à dix huit ans. Ce décret prévoit que la compétence des magistrats de la jeunesse couvre cette période de dix huit à vingt et un ans sous réserve que ces jeunes majeurs soient demandeurs ou en accord avec l'aide qui leur est proposée. Depuis le début des années quatre-vingt dix, la recherche de réponses de plus en plus coercitives à l'encontre des mineurs délinquants vient néanmoins infléchir les orientations juridiques initiées par ces grands textes fondateurs.

Si le Juge des Enfants constitue indéniablement l'une des particularités du système de protection de l'enfance français, il convient pourtant de ne pas mésestimer le rôle tenu par le Procureur de la République ou encore le Juge aux Affaires Familiales. Contrairement à d'autres domaines juridiques, on parle d'un tribunal mais aussi d'un juge afin de souligner la nécessité d'une relation personnalisée avec les enfants et les adolescents. Le Juge des Enfants intervient à la fois dans le droit civil, lorsque des mineurs sont victimes ou en danger, et dans le droit pénal en cas de délinquance juvénile. Son temps de travail est consacré, à hauteur de 80 %, à l'assistance éducative alors que les 20 % restant relève du traitement de situations pénales. En matière de protection de l'enfance, le Juge des Enfants peut être contacté par toute personne ou institution ayant des présomptions quant aux dangers encourus par un enfant. En remplacement des mesures d'Investigation et d'Orientation Educative (I.O.E) d'enquêtes sociales, le Juge des enfants peut ordonner, depuis un arrêté du 2 février 2011 publié au Journal Officiel du 25 février 2011, une Mesure Judiciaire d'Investigation Educative (M.J.I.E).

Cette mesure judiciaire est destinée « à fournir au magistrat des informations quant à la personnalité et aux conditions d'éducation et de vie du mineur et de ses parents. A ce titre, cette mesure est interdisciplinaire et modulable tant dans son contenu que dans sa durée, en fonction de son cadre d'exercice civil ou pénal, de la situation particulière du mineur et de la prescription du magistrat »⁵⁶. Elle est ordonnée durant la phase d'information (procédure d'assistance éducative) ou durant la phase d'instruction (cadre pénal) par un juge ou une juridiction de jugement. Elle peut être mise en œuvre par les services du secteur public de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (P.J.J) mais aussi par les services habilités du champ associatif. Les services chargés de la mise en œuvre de la M.J.I.E, principalement composés d'éducateurs spécialisés ou dépendant du Ministère de la Justice, rassemblent les éléments permettant aux magistrats de vérifier que les conditions de leur intervention sont réunies, en fonction de leur champ de compétence. Les éléments d'information qu'ils sont chargés de recueillir connaissent deux orientations principales. D'une part, dans le cadre de l'assistance éducative, ces éléments d'information doivent porter sur la personnalité et les conditions de vie du mineur et de ses parents, l'existence d'un danger pour la santé, la sécurité, la moralité de l'enfant, le caractère gravement compromis de ses conditions d'éducation et de son développement physique, affectif, intellectuel et social (art. 375 du C.C et 1183, 1184 du N.C.P.C). D'autre part, par rapport aux dispositions pénales, l'investigation se rapporte à l'examen de la situation matérielle et morale de la famille, de la personnalité et des antécédents du mineur, de sa fréquentation scolaire, de ses aptitudes et de son attitude à l'école, des conditions dans lesquelles il a vécu ou a été élevé, de sa santé, de son développement psychologique, des moyens appropriés à son éducation (article 8 et article 8-1 de l'ordonnance du 2 février 1945).

⁵⁶ Arrêté du 2 février 2011 portant création de la mesure judiciaire d'investigation éducative, JORF n°0047 du 25 février 2011 page 3409, texte n° 10.

Du point de vue pénal, à moins que le Procureur ne décide de la fin d'une procédure ou d'une mise en liberté de jeunes après infraction, c'est le Juge des Enfants qui est responsable du procès des jeunes délinquants. La responsabilité pénale d'un enfant dépend de sa capacité de discernement. Mais elle débute rarement, dans les faits, avant l'âge de treize ans. Le tribunal pour enfants dispose d'un service de soutien pour les jeunes nommé « Protection Judiciaire de la Jeunesse » (P.J.J.). Ce service est essentiellement composé d'éducateurs dépendant du Ministère de la Justice. Un mineur peut faire l'objet, sur décision judiciaire, d'un placement dans un Etablissement de Placement Educatif (E.P.E) ou un Centre Educatif Renforcé (C.E.R) et/ou faire l'objet d'un suivi en « milieu ouvert ». S'il est condamné à une peine d'emprisonnement, il peut être incarcéré soit en établissement pénitentiaire pour mineurs (E.P.M), soit en quartier des mineurs en maison d'arrêt. La Protection Judiciaire de la Jeunesse est constituée de 1 500 structures de placement et de milieu ouvert (300 structures du secteur public et 1 200 du secteur associatif habilité). Les structures gérées par des associations, régies par la loi de 1901, peuvent être habilitées afin de mettre en œuvre des décisions judiciaires civiles et pénales. L'habilitation apporte la garantie aux magistrats de la qualité de la prise en charge et de la probité des personnels exerçant au sein de ces structures. L'habilitation « Justice » (possibilité de mettre en œuvre les décisions civiles et pénales) est délivrée par le représentant de l'Etat dans le département, après avis du Président du Conseil Général et après instruction par les directions déconcentrées de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Les éducateurs spécialisés sont surtout appelés à travailler dans les organisations du secteur associatif habilité afin de mettre en œuvre les décisions des tribunaux pour enfants.

Enfin, la Protection Judiciaire de la Jeunesse dispose de services propres en « milieu ouvert » où n'interviennent pas ou peu les éducateurs spécialisés. Les services éducatifs auprès du tribunal (S.E.A.T), les services territoriaux éducatifs de milieu ouvert (S.T.E.M.O) et les Services territoriaux éducatifs et d'insertion (S.T.E.I) proposent effectivement des suivis de mesures ou des alternatives éducatives à l'incarcération. Il y a également des services d'intervention éducative auprès des mineurs incarcérés qui exercent dans les quartiers pour mineurs des établissements pénitentiaires ou au sein des services éducatifs des établissements pénitentiaires pour mineurs. Il existe de plus un « milieu fermé » constitué d'Etablissements de Placement Educatif (E.P.E) avec des unités éducatives d'hébergement collectif ou diversifié (U.E.H.C, U.E.H.D), d'unités éducatives de Centre Educatif Renforcé (U.E-C.E.R), des Etablissements de Placement Educatif et d'Insertion (E.P.E.I) composés d'une ou plusieurs unités éducatives d'hébergement parmi les U.E.H.C, U.E.H.D, U.E-C.E.R et d'une ou plusieurs unités éducatives d'activités de jour (U.E.A.J) et, enfin des centres éducatifs fermés (C.E.F). Si les mesures éducatives sont prioritaires, il existe ainsi, dans les cas de délinquance grave ou de crimes, des centres fermés et des prisons pour mineurs. Ces dernières ne sont pas nécessairement des institutions indépendantes. L'enfermement des jeunes s'effectue dans des quartiers spécifiques au sein même des prisons pour adultes.

I.2.5. La protection médico-sociale de l'enfance

Le champ médico-social apporte une contribution majeure à la protection de l'enfance, notamment dans l'accompagnement des enfants ayant un handicap ou une maladie mentale. Ces jeunes présentent le plus souvent des troubles associés dont la violence n'est nullement exclue. Le système de protection médico-sociale s'appuie principalement sur l'Education Nationale et les organisations spécialisées.

L'Education Nationale n'exerce pas de responsabilités directes par rapport à la protection de l'enfance. Toutefois, plusieurs textes de lois (circulaire du 9 février 1970, loi du

30 juin 1975 et d'autres qui suivront) ont régulièrement rappelé son rôle dans l'intégration scolaire des enfants en difficulté. De nombreux services mènent également des interventions spécifiques en faveur des enfants. Un nombre très important de structures éducatives pour les enfants ayant moins de trois ans créent, en combinaison avec les écoles maternelles et les écoles primaires ouvertes toute la journée, un réseau de prise en charge publique très dense. Le service de santé scolaire, composé de médecins et d'infirmiers, est chargé d'assurer, quant à lui, des contrôles médicaux et sociaux réguliers afin d'identifier, le plus tôt possible, d'éventuels troubles. Ce service doit également réaliser des actions d'éducation à la santé auprès des élèves. Le service social scolaire, composé d'assistants sociaux, intervient auprès de l'ensemble de la population d'un établissement scolaire et, plus particulièrement, auprès des enfants qui connaissent des difficultés. Ces travailleurs sociaux soutiennent les enfants par des aides individualisées ou des actions collectives. Enfin, l'intégration scolaire des enfants présentant des troubles s'effectue individuellement en classe ordinaire ou, collectivement, dans une classe spéciale d'un établissement ordinaire. Sous l'impulsion des nouveaux textes législatifs, l'intégration des enfants handicapés, encore très perfectible en France, connaît actuellement un nouvel élan.

Les organisations spécialisées du secteur médico-social sont régies par quelques textes fondateurs qui structurent les pratiques professionnelles. D'abord, la loi 75-534 du 30 juin 1975 dite d'orientation en faveur des personnes handicapées constitue le socle moderne des réponses apportées aux enfants porteurs de handicaps. Il est d'ailleurs remarquable d'observer que le premier article de cette loi place d'emblée l'intégration au centre des finalités recherchées. Cet article stipule effectivement que « l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et l'adulte handicapée aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie »⁵⁷. Cette orientation majeure sera toujours réaffirmée, avec toujours plus de force, dans les textes réglementaires qui lui sont postérieurs. Le Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989, remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter au décret du 9 mars 1956 modifié, fixe les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, par trois annexes. La première détermine les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés. La deuxième établit les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience motrice. Enfin, la troisième fixe les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés. Ce décret encourage notamment la création de services spécialisés et de soins à domicile destinés, selon l'article 2 des dispositions générales, à soutenir « l'intégration dans les différents domaines de la vie, la formation générale et professionnelle »⁵⁸.

Plus récemment encore, la loi du 2 janvier 2002 actualise les différentes évolutions de ce secteur. Ce texte impose notamment une maîtrise des coûts et assure la promotion de nouveaux instruments tels que le schéma départemental, l'accessibilité des documents aux usagers ainsi qu'une démarche d'évaluation. Les enfants relevant de ce champ professionnel ont à la fois besoin de soins et d'une éducation adaptée. Ils mobilisent les compétences de

⁵⁷ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, art. 1 sur les dispositions générales, Legifrance, 1975.

⁵⁸ Décret n°89-798 du 27 octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV-BIS ET XXIV-TER au décret 56284 DU 09-03-1956 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, art. 2 sur les dispositions générales, Legifrance, 1989.

professionnels de la santé (médecins, psychiatres, psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, etc.), de travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants sociaux) mais aussi de professionnels de l'Education Nationale (enseignants spécialisés). La création de ce secteur d'activité doit historiquement beaucoup aux initiatives privées, notamment aux associations de parents, même si les financements sont essentiellement assurés sur des fonds publics. Ce segment professionnel est principalement composé d'organismes de dépistage, de diagnostic et de bilan ainsi que d'institutions de prise en charge. Les organismes de dépistage s'organisent, dès le plus jeune âge, autour d'une voie sanitaire (services de P.M.I, médecins généralistes, pédiatres) ou scolaire (enseignants, médecins et infirmiers de la santé scolaire). Les prestations de diagnostic et de bilan relèvent principalement de services hospitaliers spécialisés (psychiatrie infanto-juvénile), du secteur associatif (C.M.P.P) ou de commissions comprenant des représentants de l'Education Nationale et des affaires sociales. Enfin, les organisations de prise en charge proposent de nombreuses prestations qui, depuis quelques années, se sont beaucoup réorientées vers l'accompagnement de l'enfant dans son milieu naturel.

Avec l'exigence d'intégration des enfants présentant un handicap, l'application de la Loi du 11 février 2005 redéfinit progressivement les formes de coopérations entre les nombreuses et différentes organisations du champ médico-social. Il est ainsi possible de distinguer deux types d'organisation qui salarient principalement les éducateurs spécialisés dans ce champ professionnel. D'une part, les Instituts Thérapeutique Educatif et Pédagogique (I.T.E.P) qui reçoivent des enfants et des adolescents présentant des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment les troubles du caractère et de la conduite, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ce sont les anciens Instituts de Rééducation (I.R), ou Instituts de Rééducation Psychothérapeutiques (I.R.P), réformés par le décret du 6 janvier 2005. D'autre part, les Instituts Médico-sociaux (I.M.E) sont des établissements accueillant des enfants handicapés. Ils sont agréés pour dispenser une éducation et un enseignement spécialisés pour des enfants et adolescents handicapés principalement atteints de déficience à prédominance intellectuelle. Les tranches d'âges peuvent fluctuer selon les établissements. Ces instituts médico-éducatifs sont à l'origine spécialisés selon le degré et le type de handicap du public accueilli (troubles sensoriels, déficiences visuelles ou auditives, troubles moteurs). Mais ils ont aujourd'hui tendance à diversifier les publics qu'ils accueillent, notamment en intégrant des enfants autistes ou polyhandicapés. Ces deux types d'organisation comprennent une multiplicité de services : des hébergements de semaine recevant les enfants après l'école lorsque les établissements sont à distance du domicile familial ou qu'il est nécessaire de pourvoir à la protection de l'enfant handicapé ; des services en externat qui accueillent les enfants à la journée et leur proposent des activités scolaires spécifiques ou des apprentissages en ateliers, des Services Educatifs de Soins Spécialisés à domicile (S.E.S.S.A.D) visant à promouvoir les interventions à domicile pour les enfants ; des Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (C.A.M.S.P) prenant en charge les enfants de moins de six ans.

Dans la continuité des actions menées au sein du champ de la protection médico-sociale de l'enfance, les éducateurs spécialisés sont également amenés à intervenir dans trois types d'organisations accueillant des personnes handicapés adultes. Les foyers d'hébergement se trouvent le plus souvent à proximité des Etablissements et Services d'Aide par le Travail (E.S.A.T). Ils proposent de multiples formes d'hébergement pour assurer un accompagnement au quotidien d'adultes handicapés. Les foyers de vie occupationnels accueillent, quant à eux, des adultes handicapés dont l'autonomie est restreinte. Ils mêlent le plus souvent des modes de prises en charge en journée, la nuit et les week-ends. Ils proposent des activités, une

ouverture sur l'extérieur, un travail en réseau et un accès aux loisirs visant à dynamiser les personnes handicapées. Enfin, les Maisons d'Accueil Spécialisé (M.A.S) proposent des accueils à temps complet pour des personnes handicapées ne pouvant se passer de l'aide d'un personnel qualifié. Mais il y a peu d'éducateurs spécialisés qui y travaillent.

I.2.6. Une rationalisation instrumentale de l'action institutionnelle sous l'impulsion des dispositions de la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale

Ce mouvement de rationalisation dans la gestion des différents systèmes de la protection de l'enfance s'accompagne, avec les dispositions de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, d'une volonté de rationalisation instrumentale de l'action institutionnelle des organisations de l'éducation spécialisée. Dans ces dispositions générales, elle affirme que l'action sociale et médico-sociale « repose sur une évaluation continue des besoins et des attentes des membres de tous les groupes sociaux »⁵⁹. Cette loi rénovant l'action sociale et médico-sociale se situe légèrement en amont de celles, plus sectorielles, que nous avons précédemment évoquées. Elle peut se décliner autour de quatre axes principaux. Le premier affirme avec force les droits des usagers en tant que sujet citoyen et définit précisément leurs droits et libertés individuels. Le second axe vise à promouvoir l'élargissement des missions de l'action sociale et médico-sociale en posant les principes d'un respect de l'égalité de tous et de l'accès équitable sur tout le territoire. Le troisième axe cherche à améliorer les procédures techniques de pilotage des dispositifs, à renforcer la régulation et la coopération des décideurs et des acteurs et à définir une organisation plus transparente de leurs relations avec les opérateurs. Enfin, le quatrième et dernier volet de cette loi prévoit que « la création, la transformation ou l'extension des établissements et services mentionnés à l'article L. 312-1 sont soumises à autorisation »⁶⁰. La délivrance de cette autorisation, qui est accordée pour une période de quinze ans, est conditionnée par le respect d'une procédure d'évaluation. Les établissements ou les services sont effectivement tenus de procéder à une évaluation interne dont les résultats sont transmis tous les cinq ans à l'autorité ayant délivré l'autorisation. Les établissements et services doivent procéder « à l'évaluation de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent, au regard notamment de procédures, de références et de recommandations de bonnes pratiques professionnelles validées ou, en cas de carence, élaborées, selon les catégories d'établissements ou de services, par un Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale, placé auprès du ministre chargé de l'action sociale »⁶¹. Toutefois, le renouvellement, total ou partiel, de l'autorisation reste « exclusivement subordonné aux résultats de l'évaluation externe »⁶². Cette évaluation des activités et de la qualité des prestations doit être réalisée par un organisme extérieur, habilité à y procéder et tenu de respecter un cahier des charges fixé par décret. Elle doit être effectuée, précise encore le législateur, « au cours des sept années suivant l'autorisation ou son renouvellement et au moins deux ans avant la date de celui-ci »⁶³. Les résultats de cette évaluation doivent être directement communiqués à l'autorité ayant délivré l'autorisation. En définitive, cette délivrance d'autorisation, qui repose sur une procédure d'évaluation instituée, constitue l'une des innovations majeures du processus de rénovation de l'action sociale et médico-sociale.

⁵⁹ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, art. 1 sur les dispositions générales, Legifrance, 2002.

⁶⁰ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, op. cit., art. 24.

⁶¹ Ibid., art. 22.

⁶² Ib.

⁶³ Ib.

Cette loi du 2 janvier 2002 impose aux organisations de se doter de sept instruments obligatoires. Le livret d'accueil doit ainsi donner des repères à la personne accueillie et garantir l'exercice effectif de ses droits. C'est aussi un instrument de prévention de la maltraitance qui doit nécessairement inclure une charte des droits et des libertés de la personne accueillie, un règlement de fonctionnement de l'établissement et la liste des personnes qualifiées. L'article 3114-4 circulaire du 24 mars 2004 stipule, enfin, que ce livret doit être remis aux usagers au moment de leur admission dans l'établissement ou le service. La charte des droits et libertés de la personne accueillie pose, quant à elle, douze préceptes peu contestables dans leur fondement : le principe de non-discrimination, le droit à un accompagnement adapté, le droit à l'information, le principe du consentement éclairé et du libre choix, le droit à la renonciation, le droit au respect des liens familiaux, le droit à la protection, le droit à l'autonomie, le principe de prévention, le droit à l'exercice des droits civiques, le droit à la pratique religieuse et le respect de la dignité. Le contrat de séjour, conclu entre l'usager et l'établissement, ou document individuel de prise en charge, doit déterminer les objectifs, la nature de l'accompagnement et les détails des prestations proposées ainsi que leur coût prévisionnel. Il doit être également rédigé lors de l'admission, signé dans le mois qui suit et complété dans les six mois par un avenant précisant les objectifs et les prestations allouées à la personne. Cette loi n° 2002-2 prévoit encore la possibilité d'un recours à une personne qualifiée qui peut intervenir en cas de conflit entre l'usager, son entourage, l'établissement ou le service. Ce sont le Préfet et le Président du Conseil Général qui sont tenus de dresser la liste des personnes qualifiées. Le Conseil de la Vie Sociale (C.V.S) est, pour sa part, composé majoritairement d'usagers ou de leurs représentants. Il doit donner son avis et peut faire des propositions sur toute question intéressant le fonctionnement de l'établissement et, plus particulièrement, sur l'organisation intérieure et la vie quotidienne, les activités, les projets et travaux, la nature et le prix des services rendus, l'affectation des locaux collectifs, l'entretien des locaux, la fermeture totale ou partielle sauf cas d'urgence, les relations de coopération et d'animation développées en partenariat. Il doit être également établi un règlement de fonctionnement intérieur pour cinq ans qui fixe, après avis du conseil de la vie sociale, les objectifs, les modalités de fonctionnement, la qualification des prestations et décrit les modalités d'évaluation. Enfin, le septième, et dernier instrument, est le projet d'établissement ou de service. Il doit établir, après consultation du conseil de vie sociale, les droits et obligations des personnes accueillies, déterminer les axes principaux de l'organisation institutionnelle.

En définitive, cette loi n° 2002-2, rénovant l'action sociale et médico-sociale, instaure l'obligation légale pour les organisations et le personnel qui y travaille d'une formalisation par écrit, qui était jusqu'alors bien loin d'être une norme dans les milieux professionnels, des principes orientant l'action institutionnelle. Ces dispositions réglementaires ont évidemment suscité de multiples débats dans le groupe professionnel des éducateurs spécialisés. D'abord, l'affirmation des droits de l'usager a été très favorablement perçue alors qu'à l'inverse leur participation à la vie institutionnelle continue de provoquer beaucoup de crainte et de réserves. Mais c'est surtout l'évaluation des prestations des organisations et le passage de l'oral à l'écrit qui ont suscité les plus vifs débats au sein de la « profession ».

I.3. Des métiers du travail social à la « profession » d'éducateur spécialisé

I.3.1. Du développement à la diversification des métiers du travail social

Selon une enquête de la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (D.R.E.E.S), « On comptait, au 1^{er} janvier 1998, 800 000 travailleurs sociaux

ayant un statut reconnu comme tel dont : 230 000 professionnels de l'aide, 125 000 professionnels de l'éducation, 37 000 professionnels de l'animation et 380 000 titulaires d'un agrément d'assistante maternelle »⁶⁴. Près de la moitié des effectifs du travail social est donc constituée de professionnels accueillant des enfants au domicile. L'appellation « travailleur social » englobe un grand nombre de métiers qui recouvrent des compétences spécifiques et complémentaires engageant d'ailleurs ces professionnels à travailler ensemble. L'une des particularités de ces métiers est que les titres et diplômes sont essentiellement délivrés par le Ministère des Affaires Sociales. Le Ministère de l'Education Nationale n'intervient seulement que pour la délivrance de certains diplômes, tels ceux d'éducateur spécialisé et de conseiller en économie sociale et familial alors que le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative délivre, de son côté, des diplômes pour les métiers de l'animation. Ces titres et diplômes confèrent aux travailleurs sociaux une qualification qui « amène à l'organisation des hiérarchies professionnelles, à la fois selon des échelles de rémunération et de prestige »⁶⁵. Ces métiers comprennent effectivement des niveaux de qualification pouvant aller de l'équivalent d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P de niveau V) à un Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de service d'Intervention Sociale (C.A.F.D.E.S de niveau I). Parlant de « métier » plutôt que de « profession », nous voulons davantage nous référer ici « aux activités, à ce qui est effectivement mis en œuvre, au travail »⁶⁶ afin d'opérer des distinctions entre les travailleurs sociaux et de donner plus de lisibilité à un champ professionnel pour le moins composite.

Les « travailleurs sociaux » peuvent effectivement être caractérisés de multiples manières. L'enquête de la D.R.E.E.S, publiée en 2000, décrit les travailleurs sociaux comme « assurant une présence quotidienne auprès de personnes qui rencontrent des difficultés et ont besoin d'une aide en raison de leur situation sociale ou familiale, de leur handicap, de leur âge ou encore de leur santé »⁶⁷. Mais il est aussi possible de se référer à la définition du Ministère du travail, de l'emploi et de la santé qui considère le travail social comme un « ensemble d'activités sociales conduites par des personnes qualifiées, dans le cadre d'une mission autorisée et/ou prévue par la loi, au sein de structures publiques ou privées, en direction de personnes ou de groupes en difficultés, afin de contribuer à la résolution de leurs problèmes ». La concomitance de ces définitions montre, si besoin était, les difficultés à recenser le nombre d'emplois que recouvre réellement ce champ professionnel. Les histoires et les pratiques de ces métiers du travail social peuvent significativement varier et relever autant des champs de l'économie, de la santé, du logement, de la culture, de l'éducation que des activités domestiques. On considère cependant que les métiers du travail social englobent quatre domaines d'intervention : l'aide sociale, l'éducation spécialisée, l'animation et l'accueil à domicile.

Ces quatre domaines d'intervention du travail social sont apparus à des moments distincts de l'histoire alors que « cette structuration du champ s'est trouvée renforcée par les administrations chargées de la tutelle de la production des données, via une codification administrative des métiers portant davantage sur les titres issus de la formation que sur les postes occupés »⁶⁸. Cependant, les formations professionnelles par alternance propres aux

⁶⁴ Woitrain E., Les travailleurs sociaux en 1998 : environ 800 000 professionnels reconnus, Etudes et résultats, 2000, n° 79, p. 1.

⁶⁵ Autès M., op. cit., p. 224.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Woitrain E., Ibid., p. 6.

⁶⁸ Beynier B., Tudoux B., Momic M., Les métiers du travail social, hors aide à domicile, rev. Etudes et résultats n° 441, 2005, p. 2.

métiers de l'aide sociale, de l'éducation spécialisée et de l'animation bénéficient d'une tutelle conjointe favorisant « l'existence de passerelles entre les différentes qualifications et l'usage d'expressions communes à ce milieu professionnel qui ont contribué à donner une image d'unité à cet ensemble de métiers »⁶⁹. Mais, dans la plupart des études et recherches, ce sont surtout les limites des sources exploitables qui, plus que les définitions préalables, déterminent le champ d'enquête retenu par les chercheurs. Ainsi, une étude de la Mire « recense deux cents définitions de postes différentes à partir de l'observation de cinq cents activités relevant du travail social »⁷⁰. Notre propre analyse des mutations de l'emploi dans le travail social reprend, d'une part, les résultats d'un vaste programme d'enquête intitulé « observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale » coordonné par le sociologue Jean-Noël Chopart pour le compte de la D.R.E.E.S et, d'autre part, ceux d'une enquête publiée en 2005 dans la revue « Etudes et résultats » du même organisme. Afin d'éviter les doubles comptes dans le dénombrement des travailleurs sociaux, cette équipe de recherche s'était appuyée sur l'enquête emploi de l'I.N.S.E.E comme source unique. Repérant les travailleurs sociaux par les libellés de la profession principale, cette enquête leur a permis de mesurer les évolutions dans le temps grâce à la périodicité annuelle jusqu'en 2002, puis trimestrielle ensuite, de cette enquête emploi.

Depuis le début des années quatre-vingt, une abondante littérature scientifique insiste sur les nombreuses mutations qui sont intervenues dans le champ du travail et du marché de l'emploi. Les thèses les plus contradictoires circulent d'ailleurs à ce propos. Aussi convient-il de garder une certaine prudence quant à l'interprétation de ces multiples changements sociétaux. Dans le champ plus spécifique du travail social, les sociologues s'accordent toutefois sur la distinction de deux grandes périodes dont ils situent le point de rupture autour de l'application des lois de décentralisation des années 1982 et 1983. Dans la première de ces périodes, qui se déploie donc jusqu'au milieu des années quatre-vingt, les métiers du travail social connaissent, avec la forte croissance économique, un essor considérable. On assiste à une multiplication rapide des effectifs des métiers du travail social avec, entre 1975 et 1982, un taux d'augmentation annuel de 5,6%. L'émergence et le développement de ces professions s'inscrit également dans un contexte d'institutionnalisation du travail social avec la création de la Direction de l'Action Sociale (D.A.S), de la sous direction des professions sociales et du travail social en 1970. Cette période est également marquée par les revendications syndicales de la Confédération Française Du Travail (C.F.D.T) qui milite pour l'établissement de passerelles entre les différents métiers du social. C'est ainsi que l'expression de « travail social » s'impose à la fin des années soixante. Elle entérine l'articulation entre les métiers de l'assistance, de la rééducation et de l'action socioculturelle. Cette période, où les métiers du travail social construisent leur légitimité, correspond à « l'institutionnalisation et à la multiplication des effectifs des professions sociales »⁷¹.

A partir du milieu des années quatre-vingt, l'application des lois de décentralisation, avec le transfert de compétence de l'État vers les départements, marque la recherche d'une plus grande maîtrise et contrôle des dépenses d'action sociale. Dans le même temps, les travailleurs sociaux sont confrontés, avec l'explosion du chômage, une paupérisation de masse, l'émergence de nouvelles populations en difficulté (les quartiers périphériques des grandes agglomérations, un million RMIstes, la violence et l'insécurité) à l'extension de la

⁶⁹ Beynier B. et al., op. cit., p. 2.

⁷⁰ Abbaléa F., Ridder G., Gaéda G., *L'intervention sociale : crise des identités, brouillage des catégories*, Paris, Mire, 1998, p. 54.

⁷¹ Monroe M., Une lecture statistique de l'histoire des travailleurs sociaux in *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, sous la dir. de Chopart J.N. : Paris, Dunod, 2000, p. 14.

demande sociale. L'émergence de ce que l'on a appelé la nouvelle question sociale marque ainsi une l'avènement d'une croissance paradoxale du travail social. Alors que des postes de travail spécifiques sont créés pour faire face en urgence à ces nouvelles situations, « l'ensemble des groupes professionnels spécialisés, issus de filières de formation spécifiques et dotés de statuts particuliers (fonction publique de l'État, fonction publique territoriale, conventions collectives du secteur social et médico-social) semble remis en cause par ces mouvements. Ses spécialisations, ses monopoles d'activité et même ses qualifications sont interrogés, voire critiqués par d'aucuns »⁷².

Face à la montée des phénomènes d'exclusion, les lois de décentralisation montrent néanmoins assez rapidement leurs limites. On assiste alors à l'avènement d'un nouveau modèle d'action publique reposant sur des politiques transversales, initié par l'État, telles que la prévention de la délinquance avec les opérations « étés chauds », l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, les dispositifs du développement social urbain et de la politique de la ville. Dès lors, ce contexte économique et social de crise favorise l'émergence d'un double référentiel d'intervention sociale qui contribue à mettre en cause l'identité des métiers du travail social. D'un côté, une logique d'intervention verticale perdure avec un univers rationnel légal, essentiellement procédural, définissant des populations cibles, des ayants droits, des seuils et des conditions d'accès, avec des agents chargés de distribuer des prestations fixées à l'avance et d'en vérifier le bien-fondé. De l'autre, une logique de coproduction avec l'usager commence également à apparaître sous la forme d'une intervention globalisée, peu prescrite, fondée sur un idéal de démocratie participative. Ces changements bouleversent les modes de gestion du travail social qui, sur ces entrefaites, devient territorial et contractualisé. Sous la pression de ces facteurs externes, ce champ professionnel voit ainsi se développer de nouvelles fonctions. Liées à un effet de diversification des missions, celles-ci tendent à engager un mouvement de spécialisation des métiers du travail social. Cette tendance à la spécialisation professionnelle, qui participe « de la dynamique et de la recomposition de l'espace des positions professionnelles du social »⁷³, a permis aux chercheurs du programme de la Mire d'élaborer une typologie des activités du travail social recouvrant essentiellement quatre domaines : l'ingénierie sociale, la gestion politique ou organisationnelle, le diagnostic et l'orientation individuelle et l'aide directe aux usagers.

Les deux premières composantes de cette typologie par activité professionnelle, l'ingénierie sociale et la gestion politique ou organisationnelle, constituent le champ d'intervention privilégié de l'encadrement et des experts tels que les chargés de missions, les chefs de projet, les coordinateurs, les ingénieurs sociaux et les responsables d'insertion économique et social. Ces deux nouvelles aires des métiers du travail social remplissent principalement des fonctions d'élaboration des stratégies de gestion du social avec des impératifs économiques et de rentabilité plus prégnants. Elles favorisent ainsi l'émergence d'une nouvelle forme de technostucture qui se situe en interface entre les dispositifs techniques et professionnels et les décideurs politiques. Elles doivent le plus souvent servir d'aide à la décision, à l'appui de la modernisation, à l'accompagnement du changement et à la médiation. Elles sont le plus souvent attachées aux politiques transversales menées par l'État (par exemple : les politiques de la ville). On y retrouve cependant très peu de diplômés du travail social traditionnel. Dans un contexte d'incertitude quant à l'évaluation des besoins

⁷² Chopart J.N. (sous la dir.), Introduction, in Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel, Paris, Dunod, 2000, p. 4.

⁷³ Aballéa F., Quel avenir pour les professions sociales installées ?, in Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel, sous la dir. de Chopart J.N., Paris : Dunod 2000, p. 97.

sociaux, l'émergence de ces nouveaux métiers doit beaucoup à la décentralisation des compétences qui cherche avant tout à enraceriner l'action sociale dans une politique de contrôle par un rapprochement des élus et des organisations du travail social.

Mais elle n'en est pas moins redevable d'une redéfinition des objectifs du travail social sur les valeurs génériques de l'insertion et de la prévention de la désaffiliation sociale (Fabriquer du lien social). Dans ce contexte, des évaluations ont été produites, des justificatifs demandés, et une pression structurelle s'est imposée. Cette pression structurelle correspond à l'introduction de logiques institutionnelles qui coordonnent l'ensemble des actions sur un territoire donné. Ces logiques institutionnelles ont tendance à déstabiliser les professions traditionnelles. De même, l'évolution de ces logiques se caractérise également par des pressions accrues sur l'encadrement. Les donneurs d'ordre, financeurs et commanditaires n'hésitent plus, aujourd'hui à mettre en doute les performances, la qualité et, éventuellement, le bon équilibre des prestations fournies par les institutions sociales. En résumé, il est désormais question d'un marché du travail assez ouvert avec une grande diversité de trajectoires professionnelles. Celui-ci n'est pas ou peu l'apanage des professions sociales fondées sur la qualification. Les deux autres aires d'intervention, c'est-à-dire « le diagnostic et l'orientation individuelle » et « l'aide directe aux usagers », se caractérisent par « une aide directe à la personne dans le but immédiat de résoudre les problèmes qu'elle lui soumet »⁷⁴. Pour le moment, il s'agit d'une position traditionnelle des métiers du travail social qui ont été, a priori, moins affectés par ces mutations car ce second modèle articule étroitement une formation, un diplôme, une fonction, un emploi et un statut.

En définitive, la diversification et la recomposition du travail social depuis le milieu des années quatre-vingt ont eu plusieurs effets notables sur les métiers qui le composent. On assiste notamment à une division du travail en séquences faisant appel à une séparation des fonctions de premier accueil, « entretien – diagnostic », de prescription, de suivi et d'accompagnement, de spécialisation par domaine (santé, logement, etc.) mais aussi par la distinction des tâches d'exécution et de conception dont l'enjeu est déterminé par la présence, ou non, du travailleur social auprès des publics. Cette fragmentation des activités se réalise ainsi au détriment d'une action sociale unitaire et globale. L'émergence d'une logique de prestation individualisée avec un travail plus administratif, sinon bureaucratique, s'inscrit « dans une stricte logique de service centrée sur la réponse immédiate apportée au client, en rupture avec le schéma traditionnel de la prise en charge et d'accompagnement dans le long terme »⁷⁵. Cette tendance générale à une division accrue du travail s'accompagne d'un poids grandissant des impératifs institutionnels qui se concrétisent par la création de nouvelles lignes hiérarchiques et un positionnement de plus en plus précis des emplois au sein des organisations. Elle se traduit encore par deux évolutions majeures. D'une part, on assiste à une complexification du champ d'intervention par une hybridation des sous-secteurs (médico-social, socio-éducatif, économique-éducatif...) et l'imbrication de fonctions constitutives de la pratique. D'autre part, la décentralisation et de la singularisation de plus en plus accentuer des caractéristiques économiques, sociales, culturelles de chaque territoire, spécifie des modes de gestion et d'organisation du travail renforçant une inscription locale de l'activité professionnelle. Les métiers du travail social n'échappent donc pas aux tendances qui affectent plus globalement l'emploi et le marché du travail dans notre société.

En ce sens, « la cohabitation d'une régulation des emplois par la logique de qualification collective et d'autres formes de régulation par la compétence individualisée est

⁷⁴ Aballéa F., op. cit., p. 97.

⁷⁵ Autès M., op. cit., p. 270.

le signe d'une tension certaine dans le champ professionnel »⁷⁶. Mais la polarisation historique du travail social autour de quatre filières construites à partir des diplômes d'État de niveau III, les assistants de services sociaux, les éducateurs spécialisés, les animateurs, les conseillers en économie sociale et familiale et la déstabilisation de ce modèle originel par la diversification des activités, des qualifications et des métiers ne permet cependant pas aux chercheurs de la Mire d'entériner, sans fortement le nuancer, un passage de l'ère du travail social à celle de l'intervention sociale. Concluant que le travail social reste une forme mobilisatrice de l'articulation entre l'économie et le politique dans notre société, le sociologue Jean-Noël Chopart souligne que « la place des travailleurs sociaux dans les emplois d'intervention sociale reste prééminent tant du point de vue qualitatif que quantitatif »⁷⁷. Si le métier d'éducateur spécialisé n'échappe ainsi pas aux tendances générales traversant l'évolution des métiers du travail social, il constitue la parfaite illustration de ces constats souvent paradoxaux. Il incarne et atteste que, « derrière les mots rééducation, insertion, médiation, on saura retrouver des contenus d'activités identiques »⁷⁸ qui caractérisent la fonction sociale qu'il recouvre.

I.3.2. La vitalité démographique du travail social et du métier d'éducateur spécialisé

Nous venons de voir que les mutations de la société française dans les années quatre-vingt avaient profondément contribué à développer et recomposer les métiers du travail social. Il est toutefois extrêmement délicat de mesurer ces évolutions professionnelles tant le repérage des métiers du travail social s'avère malaisé et les comparaisons difficiles entre les enquêtes disponibles. La nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (P.C.S) ne désigne, en effet, clairement que cinq métiers du travail social. Avant les années deux mille, les enquêtes de référence ont parfois recoupé jusqu'à quatorze sources statistiques différentes pour établir une estimation chiffrée qui ne recouvre pas pour autant la réalité des secteurs et des métiers de ce champ professionnel. Les dates et les périodicités de ces différentes sources statistiques ne sont effectivement pas toujours identiques. Si les estimations de ces enquêtes sont cohérentes pour les métiers de l'aide sociale et de l'éducation spécialisée, il n'en va pas tout à fait de même pour d'autres corps de métiers où les écarts peuvent parfois atteindre jusqu'à 20 %. C'est pourquoi, dans un souci de cohérence méthodologique, nous comparerons les effectifs des métiers du travail social à partir des seules enquêtes « Emploi » de l'I.N.S.E.E ainsi que des quatre catégories principales constituées par l'aide sociale, l'éducation spécialisée, l'animation et l'accueil d'enfants au domicile du professionnel. A défaut d'une mesure exhaustive des métiers du travail social, cette approche statistique nous permet, dans ses limites propres, d'établir une estimation fiable des évolutions démographiques du métier d'éducateur spécialisé dans son environnement socioprofessionnel.

De ce point de vue, les estimations chiffrées des effectifs de ces quatre métiers principaux du travail social sont relativement éloquentes. Le nombre de travailleurs sociaux passe effectivement, entre l'enquête emploi de l'I.N.S.E.E de 1993 et celle de 2002, de 367 000 à 598 000, soit un accroissement moyen de 6 % par an. La part des travailleurs sociaux dans la population active n'a cessé de croître pour passer de 1,6 % en 1993 à 2,5 % en 2002. Un peu plus de la moitié des emplois du travail social est occupé par professionnels réalisant un accueil d'enfants à domicile alors que près d'un tiers le sont par les métiers de l'éducation spécialisée. A titre de comparaison, les métiers de l'aide sociale, essentiellement

⁷⁶ Chopart J.N., op.cit., p 268.

⁷⁷ Ibid., p. 271.

⁷⁸ Ib.

composés d'assistants de service social, et ceux de l'animation ne représentent respectivement que près de 10 % de l'effectif global. En d'autres termes, le métier d'éducateur spécialisé, avec un accroissement annuel de 7 % dans cette période, se situe juste après les professionnels réalisant un accueil d'enfants à domicile par ordre d'importance dans les effectifs. Comparativement, après une forte période d'expansion dans les années soixante, les assistants de service sociaux, dont le diplôme d'état (D.E.A.S.S) créé en 1932 est le plus ancien, ne représente plus, avec 40 000 emplois, que 7 % de l'effectif global du travail social en 2002 contre 9 % pour une croissance annuelle de 3 %. Au cours de cette période allant de 1993 à 2002, la proportion d'emploi du travail social relevant de l'initiative privée, principalement les associations de type loi 1901 et l'emploi à domicile, a augmenté de 57 % à 70 % au détriment de ceux dépendant de l'état et des collectivités territoriales.

L'éducation spécialisée est composée de sept métiers principaux qui sont sanctionnés par des titres ou des diplômes d'État : éducateur de jeunes enfants (D.E.E.J.E de niveau III) en 1959, éducateur spécialisé (D.E.E.S de niveau III) en 1967, moniteur éducateur (C.A.F.M.E de niveau IV) en 1970, éducateur technique spécialisé (C.A.F.E.T.S de niveau III) en 1976, aide médico-psychologique (C.A.F.A.M.P de niveau V) en 1972, moniteur d'atelier (C.Q.F.M.A) en 1987, et chef de service éducatif (C.A.F.E.R.U.I.S de niveau II) en 2004. A partir des données collectées par les enquêtes emploi de l'I.N.S.E.E et exploitées dans les études de la D.R.E.E.S, nous avons dressé notre propre tableau récapitulatif des évolutions des effectifs par métier de l'éducation spécialisée entre 1993 et 2002 afin de pouvoir établir quelques points de comparaison. En dépit d'une croissance légèrement plus faible que certains métiers de moindre qualification, les éducateurs spécialisés, passant de 59 700 en 1993 à 99 100 en 2002, représentent plus de 50 % des effectifs de professionnels, hors aide à domicile, qui sont salariés dans l'éducation spécialisée.

Métiers de l'éducation spécialisée	1993	1998	2002	Accroissement annuel moyen
Chef de service	2 100	3 200	3 300	5 %
Educateur de jeunes enfants	6 800	10 100	12 800	7 %
Educateur technique spécialisé	9 700	4 200	10 100	0 %
Moniteur d'atelier	4 400	4 000	9 500	9 %
Aide médico-psychologique	8 100	12 600	24 700	13 %
Moniteur éducateur	7800	16 900	17 700	10 %
Educateur spécialisé	59 700	70 100	99 100	6 %

En d'autres termes, que ce soit comparativement aux métiers du travail social ou de l'éducation spécialisée, le métier d'éducateur spécialisé fait preuve d'une vitalité démographique tout à fait remarquable. Il n'est ainsi pas illégitime d'affirmer, dans les limites méthodologiques de nos estimations, que les mutations récentes de l'environnement socioprofessionnel n'ont non seulement pas menacé le développement du métier d'éducateur spécialisé mais qu'elles l'ont, au contraire, fortement aiguillonné. Alors que 90 % des travailleurs sociaux sont des femmes, la « profession » est composée de 38 % d'hommes. C'est une « profession » qui, avec les métiers de l'animation, reste la moins féminisée du travail social. L'âge moyen de ces professionnels paraît se stabiliser autour de 40 ans alors que la proportion des moins de 30 ans est restée stable à 18 % et que celle des 50 ans et plus est passée de 9 à 19 % en 2002. Au cours de la période recouvrant les années 1993 à 2002, la

part des emplois d'éducateurs spécialisés exerçant leur activité dans des établissements accueillant des personnes handicapées a diminué, passant de 23 % à 20 %, tandis que celle travaillant dans des établissements pour enfants en difficulté a augmenté de 15 % à 19 %. Les Contrats de travail à temps plein et à Durée Indéterminée (C.D.I) sont très largement majoritaires puisqu'ils représentent 80 % de l'ensemble. Alors que 44 % des éducateurs spécialisés travaillent pour des collectivités territoriales, 56 % sont salariés par des organisations privées, le plus souvent des associations de type loi 1901. Bref, la « profession » a non seulement connu un développement démographique exceptionnel en temps de crise mais elle l'a réalisé, de surcroît, sans connaître de précarisation statutaire significative.

I.3.3. Des paradoxes identitaires à la nécessité d'une clarification conceptuelle

L'étonnant développement démographique du métier d'éducateur spécialisé, que d'aucuns pourraient légitimement lui envier par temps de crise, n'a d'égal que les interrogations identitaires du groupe professionnel sur lui-même. D'une manière plus générale, on a beaucoup écrit sur la crise identitaire vécue au quotidien par les représentants des « métiers de l'humain » ces trente dernières années mais le questionnement identitaire des éducateurs spécialisés est, pour sa part, incontournable dès l'origine. Ces interrogations identitaires ne sont ainsi pas le seul fait des éducateurs spécialisés puisque le côté « sans identité », sans lieu propre transparait « dans le « malaise » qui accompagne l'autoréflexion sur le travail social, les questionnements toujours renouvelés sur les finalités du travail, l'identité des professionnels »⁷⁹.

Toujours est-il que les éducateurs spécialisés, et les quelques auteurs qui ont participé de leur réflexion, s'accordent à dire que l'on ne peut parler de ce métier comme de celui d'infirmier ou de professeur. Les activités qu'il recouvre ne se prêtent, en effet, pas spontanément à une identification univoque pour soi-même et les autres. Quelques trop rares auteurs de l'éducation spécialisée soulignent, comme Jean Brichaux, « qu'il n'est pas aisé de déclarer sa profession (Kramarz, 1991). Les mots manquent pour fournir à son interlocuteur une représentation compréhensible et fidèle d'une activité aux contours particulièrement flous. Et pourtant, déclarer sa profession est un acte important dans la mesure où il est censé préciser, pour soi et pour les autres, une identité spécifique »⁸⁰. Plus récemment encore, d'autres insistent sur « l'impossible identité professionnelle » des éducateurs spécialisés affirmant même que « le désarroi des éducateurs spécialisés est fréquent lorsqu'il s'agit d'exposer leur métier à des profanes »⁸¹. Bref, cette rhétorique identitaire est complaisamment relayée par le groupe professionnel lui-même et nous avons, à la faveur de notre propre enquête, pu en vérifier la prégnance.

Plusieurs hypothèses explicatives ont déjà pu être avancées pour tenter d'expliquer ce questionnement identitaire récurrent de la « profession » sur elle-même. Dès la fin des années soixante-dix, Francine Muel-Dreyfus suggère que, dès l'origine, 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 »⁸². En d'autres termes, les éducateurs spécialisés

⁷⁹ Autès M., op. cit., p. 258.

⁸⁰ Brichaux J., L'éducateur spécialisé en question (s), la professionnalisation de l'activité socio-éducative, Ramonville Saint Agne, Erès, 2001, p. 15.

⁸¹ Queudet J., Educateur spécialisé, un métier entre ambition et repli, Paris, L'harmattan, 2009, p. 84.

⁸² Muel-Dreyfus F., op. cit., p. 201-202.

auraient tiré avantage, dans une stratégie de rejet des catégorisations socioprofessionnelles qui n'a jamais été véritablement pensée comme telle, de ces « contours flous » pour majorer l'importance de leur créativité. Nous démontrerons d'ailleurs plus avant que ce postulat n'est pas dénué de tout fondement, loin s'en faut. On peut encore se demander, avec d'autres, si l'assimilation de l'éducation spécialisée dans le travail social n'a pas contribué, en ajoutant encore de la confusion aux frontières déjà incertaines de la « profession », à brouiller encore un plus les repères identitaires des éducateurs spécialisés. Pour le sociologue Alain Vilbrod, le travail social est effectivement 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 »⁸³. Nous serions assez tenté, pour notre part, de postuler que l'incertitude identitaire qui entoure la « profession » n'est pas sans rapport avec son succès démographique. En ce sens, plutôt que de les poser comme problématiques, ces paradoxes identitaires ne seraient donc qu'apparents.

Afin de ne pas ajouter de la confusion, là où elle est peut-être déjà trop présente, nous voudrions apporter quelques précisions utiles sur l'usage que nous entendons faire de quelques concepts majeurs de la sociologie des professions. Il importe ainsi de définir l'entendement que l'on a de ce concept de « profession ». Notons de suite que « profession » et « métier » ont le plus souvent tendance à se confondre. Pourtant, la profession se situe plutôt du côté de la position sociale, du statut alors que le métier se concentre sur « les arts de faire ». Nous conviendrons donc avec Michel Autès de l'idée générale que « la profession ajoute à métier l'ensemble des conséquences sociales : la rémunération, les éléments de statut, la place dans les hiérarchies sociales, et tous les éléments identitaires qui en découlent »⁸⁴. Nous ne saurions pourtant nous contenter de cette seule définition tant Claude Dubar et Pierre Tripiier ont fortement souligné la polysémie de ce concept de « profession ». A la suite de François Dubet et de Michel Autès, nous poserons donc encore que l'éducateur spécialisé est, nous référant en cela à la sociologie anglo-saxonne, une semi-profession « ni totalement « salariée », ni totalement « autonome »⁸⁵. Enfin, nous utiliserons ce concept de « profession » pour définir les personnes pratiquant un même métier, considérant que, dans cette perspective, « le sens du terme profession est proche de celui de corporation ou de groupe professionnel désignant l'ensemble de ceux qui ont le « même nom de métier » ou le même statut professionnel »⁸⁶. Pour le dire autrement, la « profession » définit alors le groupe de ceux qui font la même chose pour gagner leur vie. Cette semi-profession, ce « métier en organisation »⁸⁷ pour emprunter à Florence Osty, constitue comme l'une des caractéristiques majeures de la problématique sous-jacente à notre réflexion. En raison de la polysémie de ce concept « profession », nous avons donc décidé de lui accoler systématiquement des guillemets afin que notre lecteur ne se méprenne pas sur l'usage que nous en faisons.

Nous serons encore appelé à utiliser les concepts de qualification et de compétences qui occupent une place centrale dans l'arrêté du 20 juin 2007 réformant le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.E.S). D'une part, notons de suite que la qualification revêt un triple sens. Elle caractérise d'abord l'ensemble des critères professionnels accordés à l'individu, fixant les capacités requises par un emploi. Elle définit ensuite les postes de travail eux-mêmes. Enfin, elle est la traduction des rapports sociaux conduisant aux définitions et aux

⁸³ Vilbrod A., op. cit., p. 59.

⁸⁴ Autès M., op. cit., p. 225.

⁸⁵ Ibid

⁸⁶ Ib.

⁸⁷ Osty F., Sociologie des professions et des métiers, in Sociologie du monde du travail, sous la dir. de Alter N., Paris : P.U.F, 2006, p. 72.

classifications à la fois des travailleurs et des postes. Pour le dire autrement, la qualification est finalement la valeur attribuée et négociée d'une activité rémunérée « qui amène à l'organisation des hiérarchies professionnelles, à la fois selon des échelles de rémunérations et de prestige »⁸⁸. D'autre part, la compétence ne suppose pas moins, selon Guy Le Boterf, « de savoir agir et réagir avec pertinence, de savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, de savoir transposer, de savoir apprendre et apprendre à apprendre et de savoir s'engager »⁸⁹. La compétence se présente alors comme un « savoir agir » dans des situations complexes en combinant et en mobilisant une diversité de ressources. Plus qu'une accumulation passive de connaissances ou de capacités disponibles, c'est donc la mobilisation de l'individu et de ses ressources qui est, selon cet auteur, essentielle pour la définir. Elle engage effectivement la construction ou la reconstruction d'actions et de stratégies visant à la fois la compréhension et, dans le meilleur des cas, la réponse aux problèmes posés.

Au-delà de ce débat sémantique, nous retiendrons surtout que l'organisation du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé entérine le passage « d'une logique collective de la qualification, adossée au diplôme et à l'ancienneté, à la logique plus individuelle des compétences qui vient introduire une conception patrimoniale de la qualification (Piotet, 2002), qui attache la compétence à l'individu »⁹⁰. Ce faisant, cette nouvelle orientation du diplôme d'état indique que la responsabilité de sa trajectoire revient clairement à l'individu plus qu'à son employeur. Il lui appartient donc de construire sa carrière par la gestion et le développement de ses compétences propres et en fonction des opportunités se présentant sur le marché du travail. Mais ce passage d'une logique de la qualification à celle de la compétence laisse également entrevoir la reconnaissance par les responsables hiérarchiques des capacités réellement engagées par l'individu dans son travail. Il crée potentiellement les conditions d'un contentieux quant à la nature des compétences à rétribuer en obligeant l'employeur à différencier « ce qui relève d'une reconnaissance institutionnelle, symbolisée par la carrière (conformité aux normes de gestion) et à la reconnaissance des pairs, fondée sur la réputation professionnelle (conformité aux normes de métier) »⁹¹.

En guise de propos introductif au présent travail de recherche, nous avons fait état de la genèse de la construction hésitante de notre objet de recherche. Nous avons ainsi montré comment nos interrogations successives nous avait conduit à nous recentrer peu à peu sur une problématique classique de la sociologie : le changement social. Plus précisément, il s'agit de comprendre en quoi les « dynamiques historiques » de construction identitaire des éducateurs spécialisés participent des changements récemment initiés par les mouvements de rationalisation systémique de l'éducation spécialisée. Venant d'achever notre présentation contextuelle du travail social, de l'éducation spécialisée et de la « profession » d'éducateur spécialisé, nous entendons maintenant nous recentrer sur la construction de notre problématique de recherche.

⁸⁸ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 11.

⁸⁹ Le Boterf G., De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, l'Organisation, 1998, p. 93.

⁹⁰ Osty F., op. cit., p. 76.

⁹¹ Ibid.

CHAPITRE II

Définition du changement social dans le cadre de l'interactionnisme symbolique et présentation du dispositif de recherche.

Introduction

L'interactionnisme symbolique s'est construit, comme beaucoup d'autres courants théoriques, au point de convergence de plusieurs œuvres sociologiques. Il est principalement rattaché à l'école de Chicago qui émerge dès le début du XX^e siècle aux Etats-Unis. Il entretient une filiation plus étroite encore avec les travaux du sociologue Everett Cherrington Hughes et ceux du psychosociologue Herbert Blumer. Si ce dernier est, au cours de l'année 1960, l'inventeur de la notion centrale qui donne son nom à ce courant sociologique, c'est surtout le psychosociologue George Herbert Mead qui en est le principal inspirateur. Les théoriciens de l'interactionnisme symbolique vont lui emprunter certaines de ses thèses, « notamment l'idée que la société n'est pas toute donnée mais se construit sans cesse à travers la dynamique des actes sociaux ou échanges entre les personnes ou interactions »⁹². D'une part, pour George Herbert Mead, l'interprétation permet à tout individu d'accéder au sens des phénomènes objectifs et subjectifs du monde social alors que, d'autre part, il situe les processus d'interactions interindividuelles comme étant à l'origine de la construction de cette interprétation. Pour le dire autrement, les individus construisent ensemble le sens qu'ils accordent au monde social à travers leur communication verbale et non verbale. Mais, plus encore, c'est ce processus d'interprétation qui crée un sens nouveau pour chaque individu en transformant continuellement les significations des objets. En contrôlant ses actions et en agissant sur lui-même selon les circonstances et le contexte, l'individu exerce une capacité réflexive qui constitue le paradigme fondamental de l'interactionnisme symbolique. Et, c'est précisément ce point nodal qui permet de distinguer ce courant sociologique des théories fonctionnalistes et culturalistes alors prédominantes aux Etats-Unis. Si l'interactionnisme symbolique s'est ainsi historiquement construit dans une position polémique à l'égard des courants dominants de la sociologie américaine, il se caractérise encore par sa dénégation de tout déterminisme tant biologique que social de l'individu. En raison de sa position autonome et relativement isolée à l'origine, l'interactionnisme symbolique ne consolidera véritablement sa position et son influence dans le champ sociologique, aux détours des années soixante-dix, qu'avec la théorie du rôle de Victor Turner et celle de la négociation de l'ordre social d'Anselm Strauss.

Nous commencerons d'ailleurs par fonder les postulats, sur lesquels repose notre problématique de recherche, en partant de la réflexion théorique du dernier de ces sociologues américains. Nous croiserons, ensuite, son approche avec les travaux du sociologue français Jean-Louis Laville sur la rationalisation des logiques de services dans le monde contemporain. Toujours dans cette filiation avec l'interactionnisme symbolique, et notamment des travaux d'Erving Goffman, nous nous attarderons sur le concept d'identité. Après l'avoir défini, nous nous y arrêterons plus longuement en confrontant les réflexions et les développements conceptuels de Claude Dubar et Jean-Claude Kaufmann sur les perspectives théoriques qu'introduit l'identité dans le champ sociologique. Mais ces deux sociologues français sont aussi fortement redevables de l'œuvre de Renaud Sainsaulieu. Nous y faisons expressément

⁹² Durand J.P., Weil R., Sociologie contemporaine, Paris, Vigot, 1993, p. 168.

référence moins tant dans notre présentation de la réflexion théorique de Claude Dubar, qui nous paraît s'inscrire dans sa filiation directe, qu'ultérieurement dans la présentation de nos résultats de recherche. Puis, nous expliciterons nos hypothèses de recherche, qui se situent précisément au point d'articulation entre « l'acteur et le système », pour proposer une interprétation aux changements observés dans le champ professionnel des éducateurs spécialisés. Afin d'orienter et de structurer notre recueil de données empiriques, nous nous efforcerons alors de décliner le concept d'identité dans ses différentes dimensions. Sans négliger le débat conceptuel engagé avec Jean-Claude Kaufmann, nous adosserons ce travail d'opérationnalisation empirique sur la réflexion de Claude Dubar. Enfin, nous concluons ce chapitre par la présentation d'un dispositif de recherche qui, composé d'une pluralité d'outils tant quantitatifs que qualitatifs, s'inscrit dans la tradition micro-sociologique de l'interactionnisme symbolique. C'est aussi très clairement l'une des limites méthodologiques de notre travail de recherche qui mériterait des enquêtes complémentaires pour éprouver un peu plus la validité de la thèse que nous prétendons soutenir ici.

II.1. De la rhétorique professionnelle du changement social subi à l'ordre social négocié

Notre démarche sociologique vise la compréhension des changements observés dans l'intervention professionnelle des organisations de l'éducation spécialisée. Nous avons déjà réfuté un positionnement sociologique déterministe reposant sur une imputation de ces changements à la seule rationalisation instrumentale du système institutionnel. Nous avons établi, sur la base d'un paradigme constructiviste, que ces changements dans les pratiques professionnelles procèdent autant de la rationalisation instrumentale du système institutionnel que de la dynamique des « milieux professionnels » eux-mêmes. Cette notion de « milieux professionnels » inclut tant les administrateurs, les équipes de direction, les éducateurs spécialisés et les usagers que les segments professionnels de l'éducation spécialisée dans lesquels ils exercent. En ce sens, nous présumons que les changements observés dans les pratiques professionnelles résultent, dans chaque établissement ou service, de la manière dont ces milieux professionnels négocient les récentes dispositions réglementaires. Nous cherchons plus particulièrement, à cerner le positionnement des éducateurs spécialisés eux-mêmes dans ces négociations. Nous postulons effectivement que l'action institutionnelle résulte d'une construction sociale dans laquelle les éducateurs spécialisés jouent aujourd'hui un rôle déterminant. Dans le cadre de la construction de notre problématique, nous entendons donc fonder notre démarche sociologique sur le paradigme de la négociation d'Anselm Strauss.

Cette affiliation théorique, rapportée au rôle des éducateurs spécialisés, suppose d'opérer des distinctions entre différents niveaux de négociation. La division sociale du travail assigne effectivement les éducateurs spécialisés dans une fonction et des rôles qui déterminent les « conditions structurelles spécifiques » dans lesquelles ils participent aux négociations. Il est donc important de distinguer « qui négocie avec qui, quand et à propos de quoi ? Les négociations obéissent à certains schémas et non pas au hasard. Elles peuvent être étudiées en fonction de leurs conditions, de leur caractère et de leurs conséquences pour les personnes et les organisations »⁹³. Au premier temps de notre investigation, nous avons ainsi très largement surestimé la connaissance et l'implication des éducateurs spécialisés dans la dynamique des changements institutionnels. Pourtant, leur rôle, quand bien même se jouerait-il aujourd'hui dans des stratégies de retrait, délivre d'utiles indications sur l'évolution de leurs représentations par rapport à leur propre travail. Il apparaît ainsi que les éducateurs spécialisés

⁹³ Strauss A., op. cit., p. 250.

se sont largement dessaisis d'une dimension politique qui avait, aux meilleurs temps du « programme institutionnel » décrit par François Dubet, un caractère de centralité dans leurs représentations sociales. Il reste que nous étions dans l'impossibilité d'appréhender un matériau empirique qui échappait à nos enquêtés eux-mêmes. C'est dans ces conditions que nous avons décidé de constituer un groupe « d'experts » susceptible d'apporter des éléments de compréhension sur les négociations se rapportant au niveau institutionnel. Les éducateurs spécialisés jouent, à l'inverse, un rôle plus visible dans les recompositions organisationnelles des établissements ou services dans lesquels ils travaillent. Il nous a donc semblé pertinent de distinguer les négociations de type institutionnel de celles qui s'attachent plus spécifiquement à la dimension organisationnelle des établissements ou services. Afin de fonder théoriquement cette distinction empirique, nous nous référerons aux travaux de Jean-Louis Laville. Cette dichotomie conceptuelle nous semble, en outre, des plus utiles pour ne pas confondre, dans un seul et même mouvement, la rationalisation du système institutionnel avec la rationalisation organisationnelle des établissements ou services de l'éducation spécialisée.

II.1.1. Du paradigme de la négociation à la rationalisation des organisations

Nous avons postulé que les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés procèdent, en référence au courant interactionniste, d'un « ordre négocié » au sein des milieux professionnels. Nous nous proposons donc de définir les concepts sur lesquels s'appuie la théorie de la négociation d'Anselm Strauss. Ils participent pleinement à la construction de notre problématique de recherche.

Cette perspective théorique engage, en premier lieu, une vision de la société où les statuts et les rôles tenus par les acteurs ne sont pas toujours et systématiquement articulés entre eux. Il s'agit, au contraire, de prendre acte de la complexité de ces rôles par l'étude de la distance que l'acteur peut prendre par rapport à ceux-ci et à l'organisation formelle déterminée par son dynamisme et sa flexibilité. Plus que l'application de règles strictes et fonctionnelles, souvent méconnues, l'ordre social met en jeu des conflits, des négociations, des divergences d'intérêts, des tensions affectives entre les différents acteurs. Ces derniers ont effectivement une définition souvent concurrente des situations sociales dans lesquelles ils sont impliqués. Cet ordre social dépend principalement du déroulement de l'interaction sociale qui doit sans cesse être réinvestie pour s'adapter. L'interaction sociale présente donc un caractère extrêmement labile et continuellement négociée. Elle ne saurait se réduire au simple résultat d'une détermination structurelle mais doit, au contraire, s'envisager comme un processus ouvert et multiple où chaque acteur participe à la représentation de la situation dans laquelle il est engagé. L'interaction sociale repose sur la négociation qui constitue « l'un des moyens pour obtenir que les choses se fassent ». La négociation permet aux acteurs (personne, groupe, organisation, etc.) de concrétiser ce qu'ils souhaitent voir s'accomplir : ce qui signifie « faire marcher les choses »⁹⁴ ou les faire « continuer à marcher »⁹⁵. En définitive, cette notion « d'ordre négocié » nous permet d'établir des liens entre les mécanismes de la division du travail, les dynamiques organisationnelles et les logiques professionnelles. L'organisation sociale du travail éducatif spécialisé avec les usagers au sein des services et établissements du champ professionnel doit ainsi s'envisager comme le produit d'une dynamique temporelle et interactionnelle complexe.

En ce sens, le sociologue américain privilégie plus particulièrement l'analyse des relations dynamiques entre les acteurs dans la négociation de l'ordre social. Mais cette

⁹⁴ Strauss A., op. cit., p. 252.

⁹⁵ Ibid.

négociation, nous dit-il, n'intervient évidemment pas dans un « vide social ». C'est pourquoi il prend soin d'introduire les notions de « contexte structurel » et de « contexte de négociation ». Le « contexte structurel », dit-il, est « le cadre à l'intérieur duquel prennent place les négociations au sens le plus large. Pour chaque cas, il sera nécessaire de faire apparaître certaines propriétés structurelles saillantes pesant sur la négociation »⁹⁶. Le « contexte de négociation renvoie, pour sa part, plus spécifiquement aux propriétés structurelles intervenant très directement comme conditions dans le déroulement de la négociation elle-même »⁹⁷. Au vu des premières investigations réalisées sur notre matériau empirique, nous avons été rapidement amené à nous interroger sur cette double articulation conceptuelle. D'une part, les évolutions du « contexte structurel », caractérisées par le développement d'une rationalité instrumentale, nous sont rapidement apparues comme participant à la redéfinition des critères de reconnaissance sociale du travail et de ceux qui le réalisent. D'autre part, le « contexte de négociation » est lui-même en pleine recomposition. La complexification des lignes hiérarchiques dans les organisations, leur conférant une structure plus « pyramidale », démultiplie le nombre des négociateurs et le rythme des négociations. Mais, plus encore, elle modifie en profondeur l'équilibre des pouvoirs entre les différents acteurs professionnels. Nous assistons, dans certaines associations, à la création, là où auparavant il n'y avait encore qu'un directeur, de véritables équipes de direction. Ces équipes de direction fonctionnent de manière collégiale et se tiennent à distance des équipes de praticiens dont elles assurent l'encadrement. Cette structuration nous a semblé se démarquer de la dynamique traditionnellement participative et peu hiérarchisée des milieux professionnels de l'éducation spécialisée. Ces évolutions conjuguées du contexte structurel et du contexte de négociation nous sont rapidement apparues comme des dimensions essentielles dans la compréhension des changements que nous entendions observer.

S'interrogeant sur la possibilité d'une théorie de la négociation, Anselm Strauss pense donc que celle-ci repose sur la distinction entre le contexte structurel et le contexte de négociation. Il insiste, de ce fait même, sur l'intérêt d'un point de vue historique dans l'articulation de ces deux niveaux conceptuels. « Si on adopte, dit-il, une perspective historique, les conditions, y compris les théories de négociation des acteurs changent. De nouveaux types de contexte de négociation apparaissent, tandis que d'autres éventuellement disparaissent, si certaines conditions structurelles viennent à s'éteindre. Ceci signifie que peuvent disparaître d'anciennes propriétés contextuelles de négociation tandis que de nouvelles se développent et que leurs combinaisons réciproques se modifient aussi »⁹⁸. Il en déduit que l'on ne peut jamais augurer des évolutions futures du contexte de négociation. En ce sens, certains de nos interviewés, parmi les plus anciens, nous ont spontanément conduit, d'une part, à adopter cette perspective historique tant la compréhension des changements leur semblait redevable, dans une posture parfois nostalgique, de l'explicitation du passé. Ce détour par l'histoire, vécue et racontée par les interviewés, nous a fortement aidé, par l'étendue de ses contrastes, à prendre la mesure des changements contextuels. D'autre part, dans une période transitoire principalement caractérisée par l'expérimentation de nouvelles dispositions réglementaires dans les pratiques professionnelles, nous avons également considéré les limites temporelles de ces négociations dans l'interprétation de notre matériau empirique. Elles préfigurent des orientations et des choix temporaires qui, à l'aune de ces premières expériences, restent encore très largement en devenir.

⁹⁶ Strauss A., op. cit., p. 259.

⁹⁷ Ibid., p. 260.

⁹⁸ Ib., p. 264.

Enfin, nous avons utilement mis à profit le concept de « segment professionnel » afin de prendre en compte la diversité des postes de travail d'éducateur spécialisé sur le marché de l'emploi. « L'hypothèse de l'homogénéité relative à l'intérieur d'une profession n'est pas, nous dit Anselm Strauss, absolument utile : les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent – en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme de « segment » pour désigner ces regroupements qui émergent à l'intérieur d'une profession »⁹⁹. En ce qui concerne les éducateurs spécialisés, nous utiliserons le terme de profession beaucoup plus comme « un marqueur identitaire », au sens d'une catégorie socioprofessionnelle, que dans l'acception des développements théoriques de la sociologie des professions. Le concept de « segment professionnel » nous a obligé, plus largement, à différencier les contextes structurels et de négociation dans lesquels travaillent plus spécifiquement les éducateurs spécialisés de notre échantillon. La reconnaissance de ces contextes particuliers de négociation suppose ainsi de s'y référer de manière systématique dans le développement des analyses de notre matériau empirique. L'éducation spécialisée se caractérise effectivement par la relative hétérogénéité des textes réglementaires qui la traverse ainsi que par la diversité des administrations dont elle relève. Les derniers textes de loi laissent augurer le développement d'une tendance à la spécialisation de ces différents segments professionnels.

Mais les travaux du sociologue américain nous engagent, dans l'immédiat, à nous doter d'un outillage conceptuel qui nous permettra de passer de la rationalisation instrumentale du système institutionnel vers l'appréhension de ses effets dans l'action éducative. En ce sens, nous avons trouvé dans les travaux Jean-Louis Laville d'utiles prolongements conceptuels s'inscrivant, au moins partiellement, dans la continuité de la réflexion théorique d'Anselm Strauss. Nous entendons maintenant articuler ces deux approches sociologiques qui peuvent, nous semble-t-il, se compléter avantageusement dans l'élaboration de notre problématique.

II.1.2. Des organisations aux différentes formes de rationalisation des organisations

Si la réflexion théorique d'Anselm Strauss le porte à élaborer des concepts autour du paradigme de la négociation, le sociologue français Jean-Louis Laville cherche, dans l'un de ces ouvrages les plus récents, à fonder une sociologie des services. Partant des constats de la montée d'un phénomène de tertiarisation dans la société contemporaine, il se propose de développer un cadre de référence théorique permettant de conceptualiser les activités de services et les organisations professionnelles qui les accueillent.

La réflexion théorique du sociologue français croise celle d'Anselm Strauss dans son souci d'intégrer les rapports de travail dans des formes structurelles, telles que les institutions, qui résultent des compromis passés entre acteurs sociaux. Les rapports de travail sont effectivement traversés par des enjeux sociaux qui les dépassent et les surdéterminent. En ce sens, la dimension sociale et politique du contexte ne peut être escamotée ou limitée à une approche procédant exclusivement du culturalisme. Il se propose donc d'introduire une dimension institutionnelle dont il déplore, par ailleurs, l'absence dans les analyses principalement organisationnelles des activités de service. Il s'engage ainsi dans une approche théorique qui permet d'articuler la dimension institutionnelle à la dimension organisationnelle. La dimension institutionnelle, dit-il, « désigne les processus de mise en

⁹⁹ Strauss A., op. cit., p. 68.

forme des relations sociales qui relèvent d'un but explicite de stabilisation et d'appui à l'action, dépassant les coordinations immédiates et les interactions locales par une modalité juridiquement réglée de prise de décisions légitimes. On touche à la différence selon Weber entre les règles conventionnelles et les règles juridiques dotées d'un appareil de coercition. Deux dimensions de l'analyse peuvent donc être articulées : la dimension institutionnelle et la dimension organisationnelle »¹⁰⁰.

Pour le dire autrement, la logique institutionnelle définit « les règles du jeu », tels que les articles de loi ou les accords contractuels et conventionnels, qui légitiment les mécanismes de structuration des décisions dans les milieux professionnels. Elle fournit des repères communs pour l'action aux acteurs professionnels. Poursuivant son travail de conceptualisation, Jean-Louis Laville suggère encore de distinguer deux composantes dans la dimension institutionnelle. « La logique institutionnelle apparaît, dit-il, dès la création quand un ensemble de dispositions atteste d'un accord basé sur un principe supérieur commun et confère à un ou plusieurs groupes le pouvoir de décision : la logique institutionnelle ne saurait donc se résumer à une opération de coordination même si celle-ci y est incluse. Le cadre institutionnel correspond aux dispositifs et aux règles auxquels l'entité est amenée à se conformer que ce soit par la loi, le compromis ou le système de représentations. Ils peuvent s'exprimer, par exemple, par le système de relations professionnelles, par les régulations concernant le champ d'activité par des intermédiaires assurant diverses fonctions, comme l'information ou la prescription ou par tout autre élément n'ayant pas fait l'objet d'une décision interne mais influant ou orientant le cours de l'activité économique »¹⁰¹. En ce sens, cette définition de la logique institutionnelle nous semble répondre au concept de « contexte structurel » élaboré par Anselm Strauss qui évoque, pour sa part, les « propriétés structurelles saillantes » qui surdéterminent les négociations elles-mêmes.

Mais l'aspect le plus fécond de ces distinctions conceptuelles, pour la construction de notre problématique, réside dans l'introduction de la dimension organisationnelle. Elle nous permet effectivement de passer de la rationalisation instrumentale du système institutionnel de l'éducation spécialisée à ce qui constitue une phase transitoire vers l'action éducative et les pratiques professionnelles. La logique organisationnelle englobe effectivement l'ensemble des actions dépendant des groupes primaires dans lesquels les personnes se côtoient quotidiennement pour coproduire un service. Le travail ne se réduit néanmoins pas à l'interaction directe et il ne réalise pas non plus, dans la majorité des situations, entre deux individus. Le travail dépend très directement de l'organisation dans laquelle il s'insère. En ce sens, l'organisation détermine les modes de division et de coordination régissant la production et le travail. Elle constitue le « contexte de négociation » qui renvoie, selon Anselm Strauss, aux propriétés structurelles conditionnant le déroulement direct des négociations elles-mêmes.

Plus intéressant encore, Jean-Louis Laville nous engage, dans la continuité de sa réflexion théorique, vers une typologie des formes de rationalisation organisationnelle. Il réfute l'idée selon laquelle seule le taylorisme, ou le fordisme, prévaudrait. Se référant aux travaux Michael J. Piore and Charles F. Sabel, il soutient qu'une « trajectoire inexorable est en elle-même une construction sociale, (qu') elle relève autant de l'idéologie que de la nature. En rappelant le clivage industriel qui a séparé production en série et production artisanale, puis en montrant qu'un second clivage dans la période contemporaine oppose les entreprises qui choisissent la spécialisation souple, ils ont affirmé qu'il n'existe pas une seule voie pour s'assurer de l'efficacité de l'entreprise. Plus précisément, ils ont souligné l'importance

¹⁰⁰ Laville J.L, Sociologie des services, entre marché et solidarité, Paris, Erès, Paris, 2005, p. 21.

¹⁰¹ Ibid.

historique et actuelle de deux « trajectoires », taylorienne et professionnelle, qu'il est possible de schématiser avec Gadrey (1996) comme deux formes polaires de rationalisation organisationnelle, relevant de conceptions du travail et de la gestion différentes »¹⁰². Il propose un tableau permettant alors de déterminer les critères fondant ces deux idéaux-types.

	Rationalisation taylorienne	Rationalisation professionnelle
Travail	<ul style="list-style-type: none"> - Standardisation des procédés - Forte spécialisation - Nomenclature cherchant à limiter le nombre de « gammes » produits, services fournis sous la forme de quasi-produits et de contrats types - Organisation en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> - Formalisation des procédures - Construction progressive de routines individuelles et collectives issues de l'expérience - Dialectique de typification des cas et de leur complexification ainsi que l'individualisation des solutions - Organisation croisant des champs de connaissance et familles des cas ou projets
Gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Hiérarchie développée, cadres avec compétences générales - Séparation entre exécution et conception, ingénieurs-experts des méthodes non issus du « métier » - Applications des prescriptions établies par la « technostructure » - Productivité - Accent mis sur le contrôle des coûts - Normes fixées par la technostructure 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiérarchie limitée, cadres issus de la profession - Proximité de l'exécution et de la conception, professionnels « seniors » ou « détachés » pour capitalisation des acquis - Apprentissage de l'adaptation aux cas hors normes - Evaluation multicritères/multi-acteurs - Accents mis sur le contrôle des résultats - Normes de qualité institutionnelles de la profession

Source : tableau adapté de Gadrey, 1996, p 335.

Ces deux idéaux-types de la rationalisation organisationnelle, et leurs différentes configurations intermédiaires, nous semblent être, aujourd'hui, à l'œuvre et faire l'objet de confrontation entre les acteurs professionnels de l'éducation spécialisée. La rationalisation instrumentale du système institutionnel implique effectivement des tensions entre « normalisation et personnalisation, entre prévisibilité et adaptabilité, entre répétition du même et reconnaissance de l'altérité »¹⁰³. C'est pourquoi, il nous paraît fondamental de comprendre les modes de négociations qui y sont associés tant il vrai, qu'au bout du compte, « la contradiction se joue et se dénoue dans une relation entre un salarié d'une organisation

¹⁰² Laville J.L, op. cit., p. 17.

¹⁰³ Dujarier M.A., L'idéal au travail, Paris, P.U.F, 2006, p. 4.

(qui est « en première ligne ») et un client ou un usager »¹⁰⁴. Elles nous paraissent remettre les milieux professionnels face à leurs propres ambivalences et contradictions dans leurs actions éducatives et pratiques éducatives. Nous postulons donc que les tensions entre différents modes de rationalisation se matérialisent, au sein des établissements et services d'éducation spécialisée, par une articulation ambivalente et contradictoire des logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles.

Pour le dire autrement, ces tensions peuvent prendre la forme d'une dérégulation conjointe des anciennes formes d'organisation du travail et du travail d'organisation autour des pratiques professionnelles. Nous entendons, par là même, reprendre à notre propre compte la distinction opérée par Marie-Anne Dujarier qui nous rappelle que « de très nombreuses enquêtes prouvent que le travail, au moment d'être fait, est toujours « renormalisé » par les collectifs de métier, puis par le sujet au travail. Il n'est jamais une exécution stricte de la prescription. Aussi n'est-il plus très intéressant, tant cela est connu, de pointer l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel dans les organisations. Il convient surtout de retenir de ce constat que l'organisation du travail ne peut être totalement confectionnée en dehors de sa réalisation »¹⁰⁵. De fait, l'organisation du travail nous apparaît procéder de logique descendante reposant sur une hiérarchie développée et une séparation entre conception et exécution du travail. Le travail d'organisation suppose, à l'inverse, une logique ascendante partant des praticiens et des pratiques avec une hiérarchie limitée et supposant une proximité entre la conception et l'exécution du travail. En d'autres termes, ces deux idéaux-types peuvent être une autre manière d'énoncer les différentes formes de rationalisation organisationnelles que nous observons aujourd'hui dans l'éducation spécialisée. C'est précisément dans les tensions entre ces deux idéaux-types, et leurs multiples déclinaisons, que se jouent aujourd'hui le mouvement généralisé de restructuration interne, pour reprendre le terme utilisé, des associations. Mais l'arrière-plan de ces réorganisations renvoie donc à une redéfinition du « contexte de négociation » qui conditionnent le déroulement direct des négociations elles-mêmes. Dans le cadre de la construction de notre problématique, il nous reste encore à nous doter d'outils conceptuels pour comprendre le rôle joué par les éducateurs spécialisés dans ces négociations autour de la conception et de l'exécution du travail éducatif. En ce sens, nous postulons que ces négociations comportent de multiples enjeux, revendiqués ou cachés, qui contribuent à la recomposition des pratiques professionnelles dans les organisations de l'éducation spécialisée.

II.1.3. Des formes de rationalisation organisationnelles aux logiques professionnelles

Dans la continuité de l'élaboration de notre problématique, nous cherchons à déterminer, plus particulièrement, la place et le rôle joués par les éducateurs spécialisés dans les négociations autour de leurs pratiques professionnelles. Il s'agit de déterminer en quoi et comment le rapport des éducateurs spécialisés à leur propre « métier » participe, plus largement, à la négociation des évolutions du travail éducatif dans les différents services et établissements de l'éducation spécialisée.

Par-delà une rhétorique quelque peu convenue sur les effets d'une rationalisation systémique pleinement subie, nous présumons effectivement que ces changements les plus récents masquent mal des phénomènes, plus anciens et d'une visibilité moindre, qui participent structurellement à la négociation de l'action éducative par les éducateurs spécialisés eux-mêmes. Nous pensons notamment qu'ils développent essentiellement des

¹⁰⁴ Dujarier M.A, op. cit. p 4.

¹⁰⁵ Ibid., p. 47.

stratégies individuelles sans véritable positionnement collectivement élaboré. En ce sens, les éducateurs spécialisés se définissent moins par le métier que par l'emploi, le poste de travail qu'ils occupent auprès d'une population donnée, dans un type d'établissement ou service spécifique. La définition du métier ne se réalise principalement « qu'en creux » sur la base de références, souvent incantatoires, aux valeurs et principes d'un « programme institutionnel » déclinant. La définition du métier ne repose en aucune manière sur des fondations techniquement partagées par le corps, aujourd'hui plus imaginaire que réel, des éducateurs spécialisés. Autrement dit, il y a autant de représentations du métier qu'il y a d'éducateurs spécialisés. Nous postulons encore que la carrière des éducateurs spécialisés se caractérise par une faible mobilité professionnelle, qu'elle soit voulue ou subie. Cette caractéristique est d'autant plus intéressante que leur travail génère une « usure professionnelle » qui, souvent rapide, constitue un enjeu dans la gestion individuelle de la « carrière ». Nous entendons donc par « phénomènes structurels » des enjeux d'arrière-plan qui pèsent fortement sur la manière dont les éducateurs spécialisés peuvent ou veulent négocier l'évolution de leurs pratiques professionnelles, et plus largement, leur métier. Faute de pouvoir définir « rationnellement » leur métier, il nous paraît très délicat pour les éducateurs spécialisés d'infléchir, par exemple, le sens de la restructuration des établissements ou services dans une logique de rationalisation professionnelle des organisations.

Dans la perspective ainsi problématisée, nous voudrions nous appuyer, au-delà du paradigme de la négociation d'Anselm Strauss, sur l'ensemble des apports conceptuels de l'interactionnisme symbolique. De fait, une activité professionnelle doit pouvoir impérativement être resituée « dans une dynamique temporelle, dans la vie de travail qui inclut l'entrée dans le métier ou l'emploi, le déroulement de l'activité, les bifurcations (turning points), les anticipations, les réussites et les échecs »¹⁰⁶ des éducateurs spécialisés. Il s'agit d'introduire dans notre problématique la dimension biographique constituant la vie des éducateurs spécialisés eux-mêmes. Cette dimension biographique suppose de considérer fortement la négociation subjective du rapport à soi-même comme l'un des processus déterminant l'ordre social. Ce faisant, nous présumons plus globalement de la centralité des transactions identitaires et de leurs conséquences, par « effet miroir », sur la négociation du « métier » et des pratiques professionnelles. Dans ce processus de négociation identitaire, nous entendons plus particulièrement mettre à jour des « turning points » révélant « ce qui est en cause » et la manière dont ils sont négociés par les éducateurs spécialisés. En ce sens, l'identité relationnelle nous paraît constituer le lieu privilégié de notre investigation pour comprendre les stratégies identitaires déployées par nos enquêtés. Subséquemment, si l'identité ne s'affirme que dans sa confrontation à l'altérité, il nous paraît non moins acquis que le travail est un processus subjectivement signifiant pour les acteurs sociaux. La construction de notre problématique passe donc, en définitive, par le point d'articulation entre la dimension de l'interaction et la dimension biographique.

Dans cette optique, nous entendons articuler la construction de notre problématique autour du concept d'identité sociale et professionnelle comme d'un espace social organisant les processus de négociation entre les acteurs sociaux. Cette approche théorique a été largement développée par les sociologues de l'interactionnisme symbolique et reprise par quelques auteurs majeurs de la sociologie française. L'explicitation de notre problématique de recherche suppose maintenant de définir ce concept d'identité sociale et professionnelle afin d'en préciser à la fois les contours et l'usage sociologique que nous entendons en faire au

¹⁰⁶ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 95.

cours de notre recherche. Il s'agit évidemment moins tant de nous livrer à un simple exercice d'érudition que de cerner les enjeux conceptuels et empiriques sous-jacents.

II.2. Des polémiques conceptuelles sur l'identité à sa théorisation sociologique

Nous entendons clarifier, dans ce paragraphe, quelques enjeux sensibles dans la construction de notre problématique de recherche. Pour expliciter les changements observés dans les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés, nous avons jusqu'à présent développé une conception de l'ordre social clairement référée à l'interactionnisme symbolique. Nous avons donc posé l'interaction sociale et la négociation comme des mécanismes centraux dans la construction de cet ordre social. Nous avons conceptualisé, chemin faisant, la dimension institutionnelle et la dimension organisationnelle pour replacer ce paradigme de la négociation dans son « contexte structurel » et son « contexte de négociation ». Nous avons déjà insisté sur la nécessité d'inscrire la négociation dans les interactions et la biographie des acteurs sociaux. Mais nous voudrions également intégrer, dans une dimension macrosociologique, les apports de « la sociologie de la modernité » afin de replacer la construction des identités sociales et professionnelles dans la dynamique de leur contexte sociétal. Ces mécanismes sociologiques, toujours sous-jacents, éclairent les données que l'on peut collecter, ici ou là, dans l'observation des différents aspects de la société contemporaine. D'une part, il s'agit de ne pas perdre de vue que les particularités de notre objet peuvent s'inscrire plus largement dans le vaste mouvement de la modernité. Et, d'autre part, c'est une manière de faire valoir notre positionnement de chercheur soucieux d'éviter toute forme de psychologisation de la sociologie. D'une certaine manière, approcher notre objet de recherche par l'identité sociale et professionnelle, c'est déjà rendre compte d'une certaine vision de la « société des individus ».

L'usage du concept d'identité dans le langage courant a fait florès ces cinquante dernières années. Mais son introduction dans le champ des sciences humaines reste malgré tout récente. Entre son usage courant et à des fins plus scientifiques, les chercheurs s'accordent, toutes disciplines confondues, sur un socle théorique commun. Nous entendons bien évidemment le préciser. Mais cette définition théorique, pour consensuelle soit-elle, n'empêche pas les débats de perdurer en sociologie. Si nous ne prétendons nullement rendre compte de la totalité de ces débats, nous prendrons tout de même le temps d'y prêter attention. Nous confronterons plus particulièrement les approches conceptuelles développées par Claude Dubar et Jean-Claude Kaufmann. Elles constituent, de notre point de vue, deux références incontournables sur la scène sociologique française. Alors que l'un fait de la « crise des identités » un phénomène contemporain, l'autre parle de la « reformulation du social par l'identité ». Nous entendons donc nous situer dans ce débat théorique sur la généralisation de la question identitaire dans le monde contemporain afin d'y rattacher notre propre problématique de recherche. Puis, nous préciserons à quelles conditions l'identité peut être aujourd'hui considérée comme l'un des déterminants de l'action. Enfin, nous définirons et articulerons les concepts d'identité biographique et d'identité relationnelle sur lesquelles nous entendons fonder notre approche théorique. C'est effectivement en nous appuyant sur le concept de stratégies identitaires que nous entendons démontrer que les éducateurs spécialisés, au delà de la rationalisation institutionnelle et organisationnelle, participent très directement à la redéfinition des pratiques professionnelles.

II.2.1. De la polysémie du concept à son usage sociologique

Parler d'identité, c'est parler de la modernité. Le discours sur l'identité peut être effectivement considéré, à juste titre, comme un effet de la modernité. C'est en tout cas ce dont témoigne l'histoire de ce concept. Il n'est effectivement passé à la postérité que dans la seconde moitié du XXe siècle. Il serait pour autant erroné de prétendre qu'il est apparu de manière soudaine. On en retrouve, depuis longtemps déjà, la trace dans la philosophie. Alors qu'aujourd'hui il s'impose par son évidence, ce sont surtout les débats autour de sa définition qui alimentaient la réflexion. Certains iront même jusqu'à considérer l'identité comme une pure fiction. Pour notre part, nous retiendrons surtout que cette notion d'identité « ne va pas de soi ».

D'un point de vue historique, c'est avec l'affaiblissement des communautés au profit de l'état moderne que l'identité, sous la forme de papiers délivrés aux citoyens, s'est imposée dans la vie quotidienne. Après une première tentative infructueuse en 1912, la carte d'identité est devenue, trente ans après, une réalité administrative en France. Cette « carte de papier » a grandement participé à la vulgarisation de cette notion d'identité. Nous noterons donc que, dès son origine, l'identité fait également partie du patrimoine de sens commun. Cette réflexion nous incite à redoubler de vigilance dans son utilisation à des fins sociologiques. Elle rappelle la précision et la rigueur que nécessite le maniement de ce concept. C'est à Sigmund Freud, le père de la psychanalyse, que l'on pourrait légitimement attribuer la fondation scientifique du concept. Il le dévoile indirectement par le biais d'un mécanisme psychologique qu'il appelle l'identification. Bien plus qu'une simple imitation, ce mécanisme contribue à la structuration du moi de l'individu par une intériorisation de modèles et d'images. Sigmund Freud inaugure implicitement une conception de l'identité qui, résultant d'identifications successives, s'oppose à l'idée commune d'une donnée préalable. Mais c'est à Erik Erickson qu'on attribue, aux détours des années cinquante, l'introduction du concept d'identité dans les sciences humaines. Ce psychanalyste et psychologue effectue un remarquable travail de synthèse sur le sujet qui s'impose d'emblée à tous, scientifiques ou non. Il va néanmoins contribuer au renforcement d'une confusion entre les usages scientifiques et ordinaires du concept. L'œuvre d'Erik Erickson est effectivement traversée par une définition ambiguë qui, oscillant du processus au produit, alimente d'autres types de préoccupations. Confronté aux mutations de la société moderne, l'individu contemporain fait de l'identité une quête substantialiste susceptible d'apaiser craintes et doutes. L'identité, dans son usage ordinaire, devient unique et stable. Elle permet d'assurer la pérennité des repères du moi. La notion de « crise identitaire » ne fait qu'accentuer cette perception en laissant supposer, qu'une fois surmontée, l'identité véritable pourrait advenir. Cette perception de sens commun s'oppose à sa définition savante en tant que « processus sans produit », ouvert au contexte social et interactif. Mais le malentendu, concourant largement à la diffusion de ce concept, s'est durablement installé et n'est toujours pas dissipé.

Nous entendons, pour notre part, nous écarter de toute définition substantialiste de l'identité en la distinguant strictement du processus historique qui l'a amenée sur le devant de la scène sociale. S'inscrivant dans la dynamique des développements théoriques déjà évoqués, George Herbert Mead apporte une contribution majeure en rappelant la nécessité d'une inscription historique des processus identitaires. C'est un point, insuffisamment développé par les tenants de l'interactionnisme symbolique, que nous n'entendons évidemment pas mésestimé dans notre approche sociologique. Il reste, qu'aujourd'hui, le concept d'identité draine autour de lui une multitude d'écoles de pensée qui fragmente toujours un peu plus sa définition. Cela doit vraisemblablement beaucoup à sa nature particulière. Ces différents courants théoriques

convergent néanmoins autour de trois points principaux : « L'identité est une construction subjective ; elle ne peut cependant ignorer les « porte-identité », la réalité concrète de l'individu ou du groupe, matière première, incontournable de l'identification ; ce travail de malaxage par le sujet se mène sous le regard d'autrui, qui infirme ou certifie les identités proposées »¹⁰⁷. L'utilité de ces éléments de définition réside dans la levée des flous excessifs qui entourent ce concept. Mais ce consensus scientifique s'avère, à l'usage, aussi fragile qu'insuffisant. Il ne lève pas le voile sur quelques questions fondamentales qui oscillent entre le poids respectif des déterminismes sociaux et le libre-arbitre des individus.

C'est d'ailleurs dans cet espace de questionnement qu'interviennent, dès les années soixante, les tentatives de dépassement sociologique. L'enjeu principal est alors de prendre des distances avec le modèle d'analyse des mécanismes subjectifs dans lequel est enserré ce concept. Une première approche, concentrée sur les interactions rapprochées, s'est constituée autour de l'école de Chicago. Les principaux tenants de ce courant sont des auteurs tels qu'Erving Goffman, Howard Becker ou Anselm Strauss. Le premier nommé a notamment tenu à se distancier de toute référence essentialiste. Soulignant également que l'identité est un processus dynamique et interactif, il a tout particulièrement insisté sur les négociations permanentes avec autrui. De sa situation de notion secondaire, l'identité devient dès lors un concept central alliant subjectivité de l'individu avec les cadres sociaux dans lequel celui-ci se constitue. Cette position est relayée en France par Renaud Sainsaulieu et Claude Dubar. Notre problématique s'inscrit d'ailleurs dans la filiation de ces auteurs. Nous aurons plus avant l'opportunité de développer ce point essentiel. Mais notre propre démarche sociologique tente également d'intégrer la réflexion théorique de Jean-Claude Kaufmann sur l'identité. Elle permet effectivement de réaliser une double rupture épistémologique par rapport au sens commun. Elle constitue également une transition vers l'identité sociale et professionnelle.

II.2.2. Entre « crise des identités » et « reformulation du social par l'identité » : des conceptions antagonistes de la modernité ?

Afin de clarifier plus encore notre approche théorique, nous allons tenter d'explicitier la problématique qui la sous-tend. Notre propos s'appuiera principalement sur les travaux de deux sociologues français, Jean-Claude Kaufmann et Claude Dubar, qui ont engagé une vaste réflexion autour de l'identité. Si leurs conceptions diffèrent sensiblement, il n'en demeure pas moins qu'ils s'accordent, pour l'essentiel, sur l'émergence d'un phénomène identitaire dans la société moderne. Pour Jean-Claude Kaufmann, la compréhension du phénomène identitaire nécessite d'établir une distinction entre identité et individu. L'émergence de l'individu suppose effectivement une mise en perspective historique. L'individu, et son autonomisation, est le produit d'une histoire qui lui assigne progressivement une fonction de réorganisation du social. L'individu peut être vu, nous dit-il, « comme l'articulation continue de deux processus. D'une part, un stock de mémoire sociale, à l'architecture spécifique individuellement incorporée, extraordinairement mouvant et contradictoire. D'autre part, un système de fermeture subjective, conférant le sens tout en créant l'illusion d'une totalité évidente »¹⁰⁸. Bien que morcelé, l'individu doit se présenter aux autres et à lui-même comme une entité stable et autonome. L'identité est cet « enveloppement » qui lui confère « l'évidence de soi ». Pour Claude Dubar, le phénomène identitaire relève principalement du passage d'un mode d'identification à un autre. Il s'agit, dit-il, « de processus historiques, à la fois collectifs et individuels, qui modifient la configuration des formes identitaires définies,

¹⁰⁷ Kaufmann J.C, L'invention de soi, une théorie de l'identité, Paris, Hachette Littératures, 2005, p. 42.

¹⁰⁸ Ibid., p. 55.

comme modalités d'identification »¹⁰⁹. Ils distinguent alors deux groupes principaux de formes identitaires. D'une part, les formes identitaires communautaires, les plus anciennes, qui impliquent « la croyance dans l'existence de groupements, appelés communautés, considérés comme des systèmes de places et de noms préassignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations »¹¹⁰. Et, d'autre part, les formes sociétares, plus récentes, qui supposent « l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leurs fournissent des ressources d'identifications qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire »¹¹¹. Mais sa réflexion recouvre partiellement, celle de Jean-Claude Kaufmann puisqu'il considère ces formes sociétares comme l'affirmation du primat du sujet individuel sur les appartenances collectives. Les formes d'identification sociétaire aux divers groupes reposent sur la croyance dans une identité personnelle.

Au-delà de ces éléments de réflexion, le débat entre ces deux sociologues sur la nature du phénomène identitaire n'en reste pas là. Considérant que les formes communautaires sont en perte de légitimité, ce phénomène est qualifié, par Claude Dubar, de « crise des identités ». Cette crise procède, selon cet auteur, d'une déstabilisation de l'agencement antérieur des formes identitaires. « Le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque, dit-il, une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs. Cette dimension, même si elle est complexe et cachée, touche une question cruciale : celle de la subjectivité, du fonctionnement psychique et des formes d'individualité ainsi mise en question »¹¹². Jean-Claude Kaufmann, pour sa part, réfute l'idée de « crise des identités ». Se référant aux travaux de Marcel Gauchet, il considère qu'avant la crise, on ne peut guère parler d'identités. Il aurait été nécessaire, dit-il, que « des situations où il y a sens à s'identifier » existent pour que l'on puisse vraiment parler d'identification. Il envisage le phénomène identitaire comme le résultat historique de la désagrégation des communautés, « libérant un individu contraint à s'auto-définir ». Il propose, citant Claude Lévi-Strauss, d'analyser l'histoire de l'identité comme « une immense conversion entre cette identité qui vient du dehors (...) et celle que nous-mêmes essayons d'établir du dedans »¹¹³. A ce titre, il qualifie le phénomène identitaire de « retournement historique ». Pour notre propos, nous constaterons d'abord qu'une crise est par essence délimitée dans le temps alors que le phénomène identitaire se pérennise. Nous considérerons en outre que les phénomènes de socialisation passent désormais par le filtre des subjectivités individuelles avant de s'imposer. Ils se caractérisent par un changement de polarité entre l'individu et la société. Pour ces raisons, nous retiendrons plutôt la thèse d'un « retournement historique » que celle d'une « crise des identités ». En d'autres termes, nous considérerons que la société moderne marque, entre autres, l'avènement de l'ère des identités. Dans le cas des éducateurs spécialisés, dont une part importante de la fonction appelle « des pratiques symboliques » d'aide et de soutien à la construction identitaire d'autrui, il s'agit évidemment d'une mutation majeure. Elle n'est pas sans réinterrogée le travail éducatif spécialisé lui-même et la dynamique du champ professionnel.

Nous inscrivons notre démarche sociologique dans la dynamique d'une problématique d'arrière-plan qui associe le phénomène identitaire à l'individualisation et la modernité. « Si l'on prend ce point de vue, il devient clair que l'identité comme processus historique est

¹⁰⁹ Dubar C, La crise des identités, interprétation d'une mutation, Paris, P.U.F, 2003, p. 4.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ib.

¹¹² Ib., p. 11.

¹¹³ Kaufmann J.C, op. cit., p. 59.

fondamentalement définie par la capacité de création subjective. En termes dynamiques, elle est le mouvement par lequel un individu reformule toujours davantage la substance sociale qui le constitue. La « crise » des identités est en réalité le symptôme de cette place grandissante de la subjectivité dans la reproduction sociale. Car la quête identitaire (y compris quand elle prend la forme contre-révolutionnaire témoigne du fait que les sujets ont de plus en plus le pouvoir et le devoir de donner sens à leur propre vie (Castells, 1999) »¹¹⁴. C'est en cela que l'on peut parler d'une reformulation du social par l'identité. Si le processus de socialisation s'est inversé, puisqu'il dépend désormais des définitions identitaires, il apparaît clairement que l'objet du travail identitaire réalisé par l'individu contemporain concerne la « matière sociale » qui le constitue. Si notre démarche sociologique se propose de chercher la société dans l'homme, nous jugeons également nécessaire de situer l'homme dans la société. En ce sens, il est essentiel de caractériser la société moderne et les sous-systèmes d'action dans lesquels est produite « la matière sociale » avec laquelle les éducateurs spécialisés doivent composer et opérer des « arbitrages subjectifs ». L'individu est effectivement le produit de son histoire et des interactions avec les contextes sociaux dans lesquels il se meut. Il importe, nous l'avons déjà souligné, de situer « l'interaction sociale qui préside à la définition de soi non pas seulement au niveau interindividuel mais au niveau structurel ou super structurel (la culture, les institutions, l'histoire, l'idéologie...) »¹¹⁵.

Mais, avant de nous attacher à la définition même du concept d'identité, nous entendons présenter les caractéristiques, souvent très paradoxales, du travail identitaire de l'individu sur la « matière sociale » qui le constitue. Cette présentation nous paraît essentielle pour deux raisons principales. D'une part, ce travail est au cœur « d'arbitrages subjectifs » qui participent activement au processus de négociation identitaire fondateur de notre approche sociologique. Et, d'autre part, elle nous permet d'un point de vue méthodologique d'entretenir une posture critique à l'égard de notre définition de l'identité. Cette définition détermine, nous le verrons plus avant, un « modèle théorique » dans lequel nous structurerons notre lecture du matériau empirique. Si cela nous semble indispensable, nous n'entendons pas non plus y enfermer la dynamique de notre analyse sociologique. Il s'agit moins d'abonder dans le sens du « modèle théorique » que d'en intégrer les limites, les « angles morts ».

II.2.3. Paradoxes et contradictions du travail identitaire chez l'individu moderne

II.2.3.1. De la généralisation du travail identitaire dans la société contemporaine

La société moderne tend à progressivement généraliser le travail sur soi-même du sujet. Mais nombre d'individus peuvent, dans une logique de retrait, se tenir à l'écart de ce processus identitaire. Nous avons pu le vérifier lors nos travaux de recherche dans le cadre du programme européen Daphné II sur les jeunes et la violence. Dans nos conclusions, nous y réinterrogerions les pratiques professionnelles, notamment des éducateurs spécialisés mais pas seulement, sur le présupposé abusif de la généralisation de ce phénomène contemporain.

Les résultats de la recherche Daphné II mettent effectivement en question la rationalité pratique des actions éducatives engagées auprès des jeunes ayant des conduites violentes. Ces résultats permettent notamment de mesurer, qu'en dépit de la diversité des systèmes européens et des pratiques, ces jeunes génèrent des dysfonctionnements spécifiques relevant autant de la violence elle-même que de la réaction sociale qu'elle engendre. Ces résultats révèlent encore que les pratiques de l'intervention sociale sont traversées par des paradoxes

¹¹⁴ Castells M., Le pouvoir de l'identité, Paris, Fayard, 1999, cité par Kaufmann J.C, op. cit., p. 90.

¹¹⁵ Camilleri C. et al., Problématique, in Stratégies identitaires, Paris : P.U.F, 1999, p. 23.

qui opposent valeurs et technicité. L'avènement de l'individu dans le monde contemporain valorise la subjectivité et la liberté du sujet comme autant de références axiologiques pour les professionnels de l'intervention sociale. Dans le cas des jeunes ayant des conduites violentes, il apparaît que le recours parfois stéréotypé à la responsabilité, la réflexivité, la prise de conscience de soi et de ses comportements peut paradoxalement générer plus de difficultés qu'il n'en résout. Il en résulte effectivement, sous couvert d'idéologie, une standardisation des méthodes d'accompagnement qui ne sert pas toujours les intérêts des jeunes concernés. Dans le cas de ces jeunes, il convient effectivement de se rappeler que les configurations sociales sur lesquelles reposent leur construction identitaire sont, pour l'essentiel, liées à leur position sociale et aux ressources qui lui sont associées.

En ce sens, on peut considérer que « c'est dans les termes de l'implosion, de l'effondrement dépressif ou, ce qui revient au même, de l'explosion – de violence, de rage ou de recherche de sensations – que se manifeste aujourd'hui une large part des tensions sociales »¹¹⁶. Ainsi les inégalités sociales demeurent en dépit des mécanismes, parfois sophistiqués, de redistribution des richesses dans les sociétés européennes. Mais les contours de ces inégalités sociales sont profondément redessinés par l'individualisation de la société. Ces inégalités sont aujourd'hui, par un effet du discours social, directement imputables aux activités et à la réussite des acteurs. Autrement dit, elles relèvent de la responsabilité individuelle. Cette responsabilisation des acteurs n'empêche aucunement les plus pauvres de le rester. Elle introduit donc un nouvel espace d'inégalités qui repose sur la représentation de soi et des affects qui y sont associés. Elle débouche, comme cette recherche le démontre, sur un déficit d'estime de soi et de capacité à construire du sens par rapport à sa situation sociale. C'est que désormais « les phénomènes de socialisation les plus larges, les plus institutionnalisés, les plus objectifs, conduisant aux déterminations les plus lourdes, passent désormais au crible des subjectivités individuelles pour se mettre en place »¹¹⁷. Les résultats de cette recherche engagent à la réflexion sur une refonte des références dans les pratiques professionnelles auprès des jeunes ayant des conduites violentes. Ils témoignent effectivement de leur difficulté à s'engager dans le travail identitaire exigé par les différents intervenants sociaux. Ces jeunes oscillent constamment entre des postures « d'explosion identitaire » et de « retrait ». Pour en revenir à notre réflexion théorique, ces postures accréditent moins, nous semble-t-il, l'hypothèse d'une « crise identitaire généralisée » que la difficulté à se situer dans et par le travail identitaire défini comme une norme contemporaine. En ce sens, il nous apparaît que les dynamiques identitaires constituent, que l'on se situe « en dehors » ou « en dedans », un passage obligé que la modernité impose aux individus. Pour le dire autrement, nous retiendrons plutôt le postulat d'une « reformulation du social par l'identité » que celui d'une « crise des identités » dans le monde contemporain.

Dans le cadre de la présente recherche, la question peut se poser de savoir si l'on peut exercer le travail d'éducateur spécialisé en développant une stratégie de retrait à l'égard du travail identitaire contemporain. Nous postulons, qu'a priori, cela semble relativement difficile. L'exercice de ce travail suppose, au moins par le biais de la formation initiale, de revisiter « la matière sociale » constituant sa propre socialisation primaire. D'ailleurs, dans la rhétorique professionnelle, il reste de bon aloi de considérer que « le premier outil de l'éducateur spécialisé, c'est lui-même ». A titre d'hypothèse toujours, nous serions même tenté d'ajouter que « l'usure professionnelle », décrite comme un phénomène central par les interviewés, résulte au moins partiellement d'une homologie entre l'expérience identitaire des usagers et celle des éducateurs spécialisés. Si cette « usure professionnelle » peut s'agréger

¹¹⁶ Ehrenberg A., *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 201.

¹¹⁷ Kaufmann J.C, op. cit., p. 262.

sur le phénomène de la « plainte », il reste que ce travail identitaire est, aussi et paradoxalement, une puissante source d'apprentissage sur soi-même. Il est, de ce fait même, très souvent décrit par les éducateurs spécialisés eux-mêmes comme constitutifs de leurs motivations au travail.

Mais ce travail identitaire repose sur trois logiques transversales et contradictoires sur lesquelles nous entendons désormais développer notre approche théorique. La première pose explicitement l'identité comme l'un des déterminants de l'action. Dans cette perspective, les identités ne constituent pas seulement des grilles de lecture données par le social mais elles commandent l'action. Il nous importe donc de circonscrire les enjeux et les limites sociologiques d'un postulat aussi lourd de conséquences. La seconde suppose la prise en considération de la dimension narrative de l'identité qui se joue dialectiquement entre biographie et immédiateté. Dans la mesure où l'approche biographique des éducateurs spécialisés est centrale dans notre démarche sociologique, l'explicitation de cette dimension narrative constitue un réel enjeu méthodologique. Enfin, la dernière nous permet d'introduire l'identité relationnelle, individuelle et collective, sans laquelle l'identification, et donc l'identité elle-même, ne fait plus sens sociologiquement.

II.2.3.2. L'identité au cœur de l'action

La structuration de l'existence est conditionnée, pour Jean-Claude Kaufmann, par deux modalités principales. La première de celle-ci est une « socialisation pure, sans véritable intervention de la pensée réflexive »¹¹⁸. Les actes posés par l'individu s'imposent à lui comme une évidence. La seconde relève de la subjectivité, « de la mise en image ou en pensées des orientations possibles, et, au final, une décision (plus ou moins consciente) sur les éventuelles rectifications de l'existence »¹¹⁹. Elle intervient chaque fois que l'individu tente de donner du sens à sa vie, qu'il s'interroge sur son identité. Ces deux modalités sont inextricablement enchevêtrées dans les actes de la vie quotidienne de l'individu. L'identité se surajoute aux schèmes incorporés par la socialisation et les réorganise. Les habitudes restent donc la base de l'action mais leur réajustement continu impose le recours à l'identité. Relevant de phénomènes bien distincts, il convient de bien les différencier dans l'analyse « car le moment identitaire se caractérise par une prise de distance (réflexive ou sensible) avec l'action en cours, pour reformuler le sens donner aux conduites (Malrieu, 2003). Dans le double sens du mot « sens » : une signification et une direction (car la seconde est impossible sans la première) »¹²⁰. Bref, l'identité comme condition de l'action de l'individu suppose d'opérer une seconde rupture avec le sens commun.

L'individu dans la société moderne est effectivement dans une situation où il doit en permanence gérer des divergences entre ses injonctions intériorisées et les contraintes extérieures. Alors que l'action individuelle a longtemps été socialement structurée, elle suppose aujourd'hui définition de soi et réflexion. L'action individuelle passe par le filtre de grilles identitaires significatives qui permettent de réaliser des arbitrages. Si ces grilles identitaires engagent un travail cognitif de traitement de l'information, elles prennent surtout la forme d'images régulées par des affects. Les émotions, les sensations et les affects sont effectivement essentiels dans la régulation identitaire. On les retrouve dans les mécanismes de construction de la reconnaissance et de l'estime de soi. L'identité peut d'ailleurs s'interpréter comme une transaction entre soi et les autres dont ces deux mécanismes constituent l'enjeu.

¹¹⁸ Kaufmann J.C, op. cit., p. 7.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Ib., p. 178.

Comme nous le verrons plus avant, c'est ce que propose Claude Dubar. Il importe également de relever que ces deux mécanismes prennent aujourd'hui une connotation singulière.

De nombreux travaux scientifiques ont, en effet, démontré que la conduite sociale des individus est moins dictée par la recherche de satisfaction des sens que par l'aspiration à des reconnaissances symboliques de leur singularité. Dans le contexte contemporain, l'affaiblissement de la définition de l'individu par les places a tendance à exacerber leur demande de reconnaissance sociale. Ce processus consubstantiel de la « modernité avancée » crée les conditions d'une « sursensibilité à toute manifestation de manque de reconnaissance »¹²¹. Cette sursensibilité contemporaine, nous dit Danilo Martucelli, peut générer, dans les interactions sociales, des réactions contradictoires oscillant entre la quête de relations personnelles dépassant le système des rapports sociaux et, à l'inverse, l'instauration de relations informelles et standardisées. « La frontière mouvante entre les deux fait naître, ajoute-t-il, un sentiment extrême de susceptibilité, brouillant et amalgamant des formes d'humiliation institutionnelle anonyme et des manifestations d'humiliations personnelles. En réalité, ce qui change, ce n'est pas seulement que toutes les formes de dénégation structurelle sont ressenties de manière subjective, mais que désormais on cherche souvent à donner une réponse elle-même subjective aux manifestations d'humiliation institutionnelle »¹²². C'est une perspective théorique que nous n'entendons pas négliger dans notre démarche sociologique.

II.2.3.3. L'identité biographique comme « récit des récits »

Les travaux en sciences humaines ont permis de s'écarter peu à peu d'une vision de sens commun, substantialiste et objectiviste, de l'identité. Cette définition dynamique de l'identité doit beaucoup à la réflexion de Paul Ricoeur qui a imposé l'idée d'une narration de soi. Cette narration de soi est « une mise en récit de la réalité, un agencement d'évènement permettant de les rendre lisibles et de donner sens à l'action »¹²³.

L'individu entretient un dialogue intérieur entre son expérience vécue et sa mise en récit. Cette identité narrative est en réalité façonnée par une pluralité de récits, le plus souvent brefs et sans cohérence interne. L'individu s'efforce donc de donner sens à une suite biographique qui se dérobe sous l'effet de ces contenus narratifs contrastés. Ce « récit des récits ordinaires », visant une unité de représentation stable autour de la trajectoire de vie, n'intervient, pour Jean-Claude Kaufmann, qu'à des moments privilégiés de l'existence. Les « récits ordinaires », hétéroclites et fragmentés, prennent plus de place dans l'histoire de l'individu que le récit biographique. Dans l'approche de Claude Dubar, il en va tout autrement. Le « Je narratif », nous dit-il, est cette histoire que chacun est amené à se raconter à lui-même, et, parfois, à raconter aux autres »¹²⁴. Il occupe une place privilégiée sous la forme d'une transaction subjective entre identité héritée et identité visée. C'est pourquoi, ajoute-t-il, la dimension biographique est devenu prééminente dans sa conception de l'identité personnelle.

Nous verrons plus avant que nous avons opté cette posture théorique dans notre propre démarche sociologique. Ce choix tient autant à des raisons théoriques que méthodologiques. D'une part, nous menons plus particulièrement notre investigation sur le travail des éducateurs spécialisés. Et, si l'identité professionnelle est incontestablement une composante

¹²¹ Martucelli D., Grammaires de l'individu, Paris, Gallimard, 2002, p. 298.

¹²² Ibid.

¹²³ Kaufmann J.C, op. cit., p. 151.

¹²⁴ Dubar C., op. cit., p. 225.

majeure de l'identité, on ne saurait par ailleurs l'y réduire. D'autre part, il s'agit également d'un choix méthodologique reposant partiellement sur des entretiens biographiques. Il reste que, paradoxalement, nous suivons Jean-Claude Kaufmann dans son raisonnement lorsqu'il affirme que l'identité biographique ne constitue que l'une des composantes de l'identité narrative. Cet axiome théorique nous contraint effectivement à contextualiser et interpréter ce qui est dit par nos interviewés. Mais sa contribution à notre propre réflexion n'en reste pas là. S'il nous invite à rompre avec une conception substantialiste et fixiste de l'identité, il propose en contrepartie une vision séduisante des mécanismes de dynamisation de l'identité. L'identité se joue, dit-il, entre deux logiques contradictoires. D'une part, l'identité biographique qui a une fonction plus unificatrice et, d'autre part, l'identité immédiate qui, par des identifications spontanées et ponctuelles, oblige tendanciellement à une « sortie de soi ». Cette seconde modalité, qui constitue l'une des originalités de sa pensée, lui paraît être le cœur d'un processus identitaire reposant sur la production de décalages alors que l'unification n'intervient qu'après coup. Cette identité immédiate, sur laquelle s'appuie le fonctionnement ordinaire de l'identité, procède d'ailleurs plus de l'image que du récit. Il y a effectivement une pluralité de choix adaptés dans les situations de la vie quotidienne. L'image est de ce point de vue plus souple et facile à mobiliser que le récit. Elle permet de traiter le problème de l'action présente. L'identité immédiate est toujours contextualisée et opératoire (Identité I.C.O).

En résumé, ce travail conceptuel nous engage donc à réaliser une première rupture avec le sens commun. Notre matériau empirique repose effectivement sur le postulat implicite que l'individu a une histoire et qu'il est en mesure de nous la raconter. Mais plus qu'une histoire, nous retiendrons surtout qu'il a des histoires sur lui-même à nous exposer. Ces histoires peuvent connaître des variations sensibles en fonction des situations sociales dans lesquelles elles sont relatées. Notre matériau empirique, s'appuyant sur le récit autour des trajectoires socioprofessionnelles, s'inscrit dans la dynamique de clôture du sens de ces histoires possibles. Pour le dire autrement, l'identité biographique, relatée dans nos entretiens, constitue « le récit des récits » que chacun se raconte à soi-même et aux autres. Mais ce récit n'est nullement le seul et les mécanismes « l'identité immédiate » viennent utilement nous rappeler à une certaine prudence interprétative tant dans le maniement du concept d'identité biographique que du matériau empirique qui lui est associé. L'analyse de ces identités biographiques doit effectivement nous permettre d'identifier des « turning points » dans la carrière des éducateurs spécialisés. Ces « turning points », entendus comme des « tournants de la vie professionnelle », se constituent comme autant de « points structurels » sur lesquels s'organise la construction des identités sociales et professionnelles des éducateurs spécialisés. Ramenés à notre problématique d'un ordre social négocié, ces « points structurels » nous rappellent que la négociation des changements dans l'action éducative et les pratiques professionnelles ne peut se comprendre que dans la continuité des dynamiques identitaires préexistantes. En d'autres termes, ces « turning points » constituent des enjeux d'arrière-plan dans la négociation des changements de l'action éducative et des pratiques professionnelles. Mais nous y reviendrons plus avant. Dans l'immédiat, nous voudrions surtout remettre l'identité biographique dans la dynamique d'une identité relationnelle qui fonde, d'une part, notre approche sociologique de l'identité et, d'autre part, celle du changement en tant que produit d'un ordre social négocié.

II.2.3.4. De l'identité relationnelle aux stratégies identitaires

Si les « turning points » mis à jour dans les identités biographiques des interviewés nous permettent de dévoiler des enjeux d'arrière-plan, il nous reste à déterminer en quoi et comment ceux-ci participent des négociations engagées par les éducateurs spécialisés avec

autrui pour redéfinir l'action éducative et les pratiques professionnelles. Pour le dire autrement, si l'identité est dépendante de l'identité biographique, elle ne saurait s'y réduire. Elle suppose de prendre en considération l'identité relationnelle qui en constitue l'incontournable pendant social.

D'une manière générale, de nombreux auteurs des sciences humaines ont établi que l'identité ne pouvait se construire que dans la confrontation à l'altérité. Mais les sociologues de l'interactionnisme symbolique, tel qu'Erving Goffman ou Howard Becker, ont été encore plus loin en vulgarisant l'idée selon laquelle les acteurs sociaux recherchent dans et par la communication une certaine définition de soi, toujours corrélative à la définition de l'autre. C'est effectivement dans les relations que les acteurs sociaux actualisent leur identité subjective. « Le changement dans les représentations pouvant conduire, nous dit Renaud Sainsaulieu, à d'autres regards sur soi et les autres, et à l'évolution des identités collectives résulte de processus groupaux et relationnels. Il faut qu'en certains lieux et moments privilégiés, on puisse jouer des rapports de force, de minorité, d'identification ; que l'on puisse en quelque sorte jouer à être l'autre pour changer de perception sur soi-même et par extension sur le monde qui nous entoure »¹²⁵. Les individus, et les groupes, ont donc une capacité d'action sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence, c'est-à-dire sur une part de définition de soi. En ce sens, Pierre Tap est l'un des premiers sociologues à évoqué explicitement, sous le terme de stratégie, les marges de liberté des acteurs sociaux face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles. Reprenant à son propre compte ce concept de « stratégies », la sociologue française Isabelle Taobada-Leonetti, les définit « comme le résultat de *l'élaboration individuelle et collective* des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des *situations* et des *enjeux* qu'elles suscitent – c'est-à-dire des *finalités* exprimées par les acteurs – et des *ressources* de ceux-ci »¹²⁶. Dans le cadre de notre propre problématique, c'est bien par les stratégies identitaires des éducateurs spécialisés que nous entendons démontrer leur contribution à la redéfinition de l'action éducative et des pratiques professionnelles.

Empruntant à l'interactionnisme symbolique, la sociologue française rappelle ensuite que « les relations entre deux acteurs sociaux – ce que l'on désigne habituellement par l'interaction – s'expriment à différents niveaux : celui des représentations, qui s'énoncent notamment à travers le discours des acteurs, celui des relations interpersonnelles des individus et des groupes, observables dans des situations concrètes de face-à-face, et enfin celui des rapports sociaux existant entre les groupes en présence ; ces niveaux sont relativement autonomes et peuvent parfois même engendrer des attitudes contradictoires »¹²⁷. Cette définition de la notion d'interaction comprend trois niveaux distincts qu'il convient d'explicitier. Rattaché à la dimension du langage et de la communication, le niveau des représentations nous paraît très complémentaire du concept de « monde vécu » développé par Jürgen Habermas. Mais il renvoie tout aussi bien à celui « d'autrui généralisé » formalisé par le sociologue américain George Herbert Mead. L'autrui généralisé peut se définir comme « la communauté organisée où chaque individu qui s'y rattache peut trouver l'unité de soi, c'est la somme des autres possibles dont il peut adopter l'attitude pour contrôler la sienne propre. Ainsi dans une équipe de sport, chaque joueur est capable d'adopter le rôle des autres équipiers. Par rapport au joueur de base-ball, l'autrui généralisé est l'équipe, pour le citoyen,

¹²⁵ Sainsaulieu R., *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, P.F.N.S.P § Dalloz, 1991, p 183.

¹²⁶ Lipansky E. et al. , *Introduction à la problématique*, in *Stratégies identitaires*, op. cit., p. 25.

¹²⁷ Taobada-Leonetti I, *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue*, in *Stratégies identitaires*, Ibid.

c'est la nation, pour l'homme religieux, ce peut être l'humanité entière »¹²⁸. Le niveau des rapports sociaux nous rappelle l'influence des relations de pouvoir dans les situations d'interactions, et plus spécifiquement dans les situations de travail. « Le développement des capacités stratégiques, par le biais de l'expérience quotidienne des rapports de pouvoir au travail, est, nous dit Renaud Sainsaulieu, certainement l'une des circonstances d'apprentissage culturel les plus fortes et les plus durables de la vie adulte. On ne vit pas impunément des journées, des mois et des années de relations stratégiques répétitives sans être profondément marqué jusque dans sa façon de voir le monde et de se juger soi-même et les autres »¹²⁹. Le sociologue français a d'ailleurs démontré que les normes de relations aux autres sont plus déterminantes que l'exercice du métier lui-même pour façonner ce qu'il appelle des « modèles culturels ». Dans la formation des « logiques d'acteur au travail », Renaud Sainsaulieu distingue quatre modèles culturels (fusion, négociation, affinités et retrait) qui sont directement déterminés par des normes de relation. Cette typologie sera d'ailleurs largement reprise par Claude Dubar. Enfin, le niveau des relations interpersonnelles des individus et des groupes dans des situations concrètes de face-à-face a été largement analysé par les auteurs de l'interactionnisme symbolique. Erving Goffman a notamment démontré, qu'en présence des autres, toute personne s'efforce de contrôler l'impression qu'il veut donner dans la situation. L'interaction de face-à-face implique effectivement un jeu de représentation dans lequel les acteurs sociaux développent des rôles. En définitive, c'est bien l'articulation de ces trois niveaux qui définit l'interaction.

Mais, pour en revenir plus précisément à notre définition des « stratégies identitaires », il convient de relever de suite que celles-ci peuvent être tant individuelles que collectives. Nous pensons que cette distinction est essentielle pour la compréhension des changements observés dans les actions professionnelles. Ceux-ci nous paraissent, entre autres, pouvoir s'expliquer par l'absence de stratégies collectives chez les éducateurs spécialisés. Mais l'identification, mécanisme centrale de la créativité identitaire, est un processus qui recouvre des formes aussi variables qu'élargies. Il rend toute distinction univoque entre identité individuelle et collective extrêmement délicate. « Il n'y pas d'identité du Je sans identité du Nous. Seules la pondération du rapport Je-Nous, la configuration de ce rapport, changent »¹³⁰ nous dit Norbert Elias. A condition de la replacer dans une perspective intégrant « l'autrui généralisé », cette pondération paradoxale du rapport « Je-Nous », qui détermine le jeu des appartenances, est un point que nous entendons explorer dans notre matériau empirique. Une identité collective de métier se matérialise également par un sentiment d'appartenance. Il ne peut effectivement y avoir de métier d'éducateur spécialisé sans jeux d'identification entre pairs. En ce sens, l'identité collective est étroitement dépendante de l'identité relationnelle dont elle constitue, en quelque sorte, un prolongement. Cependant il convient immédiatement de prendre acte que, dans la société contemporaine, de profondes mutations sont intervenues dans les mécanismes d'identification eux-mêmes. C'est d'ailleurs ce à quoi nous engage la réflexion de Claude Dubar en dressant une typologie des « formes identitaires ». Elles sont dépendantes, selon l'auteur, de configurations sociales qui impliquent une forme d'identification dominante (statutaire, culturelle, réflexive et narrative). Nous retiendrons, pour notre part, que les modalités contemporaines de l'identification collective repose sur des socialisations très réelles mais « qu'il s'agit de configurations dynamiques utilisées de façon fragmentaire par les individus, dans une production « fluide » de leur identité (De Singly 2003) »¹³¹. Il existe aujourd'hui une multiplicité d'identités collectives disponibles.

¹²⁸ Barrier C., Mead G.H., L'esprit, le Soi et la Société, revue française de sociologie, n° 4, 1963, p. 461-463.

¹²⁹ Sainsaulieu R., op. cit., p. 183.

¹³⁰ Elias N., La société des individus, Paris, Plon Pocket, 1997, p. 241.

¹³¹ Kaufmann J.C, op. cit., p. 128.

L'individu contemporain ne se définit guère, sauf cas particulier, par un seul groupe, pas plus qu'il n'est totalement défini par ce groupe. Il existe également un écart substantiel entre la réalité de la socialisation dans un groupe et sa définition représentationnelle. Dans le cas particulier des éducateurs spécialisés, on peut d'ailleurs postuler d'un déficit de définition représentationnelle par le métier plus qu'à l'absence d'identité collective, au sens d'un « modèle culturel » dirait Renaud Sainsaulieu. Nous retiendrons donc que l'identité sociale et professionnelle est, par définition, individuelle et collective.

Notre définition des « stratégies identitaires » suppose encore de préciser les enjeux de la situation d'interaction. Nous postulons, à la suite de beaucoup d'autres, que l'enjeu fondamental de l'interaction est la reconnaissance sociale. L'identification de soi par autrui et d'autrui par soi comporte effectivement toujours le risque de se voir contester l'identité que l'on revendique et, ce faisant, de « perdre la face ». La demande de reconnaissance et la négociation de la définition des places respectives sont toujours traversées par des stratégies discursives dans les situations d'interaction. Mais, au-delà, nous entendons aussi mettre à jour des enjeux plus spécifiques à l'identité biographique des éducateurs spécialisés. De fait, ces « stratégies identitaires » sont ainsi traversées par une multiplicité d'enjeux complémentaires qui peuvent se décliner, selon Isabelle Taobada-Leonetti, en sept dimensions principales. Ces différentes dimensions peuvent être d'ailleurs comprises comme autant de mécanismes participant du sentiment de reconnaissance sociale lui-même : « se sentir exister », « avoir sa place », un besoin de valorisation, un besoin d'individualisation, l'inscription dans une temporalité, les bénéfices psychologiques et les intérêts sociaux. La sociologue énonce également différents types de stratégies identitaires qui, largement développées par les auteurs de l'interactionnisme symbolique, vont, pour n'en citer que quelques uns, du contournement, en passant par le retournement sémantique jusqu'à la recomposition identitaire. Enfin, nous voudrions souligner, pour conclure, le point de définition sur les ressources qui nous paraît être relativement déterminant dans les possibilités de déploiement des stratégies identitaires elles-mêmes. L'ayant déjà abordé, nous n'y reviendrons simplement que pour mentionner les trois volets de la typologie d'Albert Hirschman respectivement intitulés « voice, exit, and loyalty ». Jean-Claude Kaufmann nous dit, à ce propos, que le premier type, « spécialement développé dans les milieux sociaux dénués de ressources, se caractérise par des explosions émotionnelles permettant de rétablir l'estime de soi. Le deuxième montre qu'il est possible de résister au processus identitaire et d'en sortir. Le troisième enfin révèle comment l'association aux institutions légitimes offre la possibilité d'introduire de la réflexivité dans la formation de l'identité »¹³². Pour le dire autrement, le premier volet de cette typologie est l'expression de ressources identitaires limitées, le second marque le refus d'un engagement dans le travail identitaire alors que le dernier suppose une réflexivité ouvrant sur la possibilité même d'une négociation identitaire. Eu égard à leurs caractéristiques sociales, c'est dans ce dernier versant de la typologie que nous situons a priori les éducateurs spécialisés. C'est d'ailleurs ce postulat même, de la reconnaissance de leur réflexivité sur eux-mêmes et sur leur rôle social, qui donne pleinement sens à la question de leurs stratégies identitaires.

En résumé, les changements observés dans l'action éducative des éducateurs spécialisés nous apparaissent comme autant de tentatives d'actualisation de leur identité dans et par les situations professionnelles d'interaction. C'est effectivement par le déploiement de stratégies identitaires que les éducateurs spécialisés nous semblent participer, pleinement et entièrement, à la redéfinition de l'action et des pratiques professionnelles. Cette perspective théorique nous paraît avoir été plus clairement développée par Claude Dubar que par Jean-

¹³² Kaufmann J.C, op. cit., p 204.

Claude Kaufmann qui, en outre, s'est peu intéressé à la dynamique de construction des identités sociales et professionnelles. C'est pourquoi, dans la finalisation de notre problématique, nous entendons principalement emprunter l'outillage conceptuel du premier plus que celui du second, tout en veillant néanmoins à intégrer ses apports spécifiques.

II.3. La recomposition de l'action professionnelle par les stratégies identitaires des éducateurs spécialisés

La vulgarisation et l'usage du concept d'identité dans le langage commun, mais aussi scientifique, incite à la plus grande vigilance. L'identité est effectivement un concept qui nécessite de s'accorder au moins sur deux points essentiels. « Primo, elle est une construction subjective. Secundo, elle ne peut cependant ignorer le donné, l'objectif, le naturel, qui constituent une assignation inéluctable »¹³³. Il nous appartient donc définir les différentes articulations sur lesquelles nous entendons fonder notre propre approche de l'identité sociale et professionnelle. Pour cela, nous reprendrons à notre compte le postulat de Jean-Claude Kaufmann posant l'identité comme l'une des formes essentielles de la subjectivité. Mais l'identité n'est pas toute la subjectivité. Cette dernière contient, plus largement, une pluralité de manifestations liées à l'affirmation du sujet. Cette notion de subjectivité reste d'ailleurs relativement indiscernable mais il n'est pas dans notre propos de la définir.

Nous noterons simplement que la réflexivité et l'identité constituent deux formes majeures d'expression contemporaine de la subjectivité. L'importance de la réflexivité est d'ailleurs largement surestimée au sens où elle ne fonctionne essentiellement que par séquences brèves et contextualisées. La réflexivité est sous-tendue par une logique de fragmentation du sujet qui s'oppose radicalement à celle l'identité qui, à l'inverse, est réunifiante afin de permettre la construction de soi. L'une divise le sujet par l'ouverture et le mouvement. L'autre le rassemble et lui donne de la cohérence par la fermeture et la fixation. Ces deux formes d'expression de la subjectivité s'articulent de manière contradictoire et complexe. Le processus de réflexion est effectivement orienté de telle manière que « les informations recueillies sont filtrées par la grille identitaire, et intériorisées seulement quand elles ne sont pas trop dissonantes »¹³⁴.

L'identité ainsi définie par Jean-Claude Kaufmann diverge très sensiblement de celle proposée par Claude Dubar. Englobant la subjectivité, l'identité repose, chez Claude Dubar, sur des articulations conceptuelles quelque peu différentes. Elle y apparaît « comme le produit des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions »¹³⁵. Dans la filiation des travaux d'Erving Goffman, il considère que l'identité sociale est fondée sur le postulat d'une « division de soi comme la forme primordiale de manifestation de cette identité »¹³⁶. Distinguant alors l'identité pour soi de l'identité pour autrui, Claude Dubar reconnaît expressément la compatibilité de son acception du concept avec celle développée par la théorie des rôles. Il entérine de la sorte une conception fondée sur l'idée d'un éparpillement des identités subjectives selon les scènes sociales où l'individu s'investit successivement. En ce sens, on peut affirmer qu'il intègre les apports conceptuels des théoriciens de la désignation à sa propre définition de l'identité sociale. Dans ces conditions, l'inscription de l'approche théorique de Claude Dubar dans la

¹³³ Kaufmann J.C, op. cit., p. 89.

¹³⁴ Ibid.

¹³⁵ Dubar C., La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, Paris, 1992, p. 111.

¹³⁶ Ibid., p. 109.

continuité de l'interactionnisme symbolique n'est pas sans fondement. De notre point de vue, il en prolonge la réflexion théorique, non plus à partir de la notion de rôle, mais bien par l'introduction d'une stricte acception sociologique de la notion d'identité sociale. Par la suite, et dans le prolongement logique de son propos, le sociologue français s'attache tout particulièrement à traiter de la socialisation professionnelle car l'emploi, dit-il, « en raison même de sa raréfaction, conditionne la construction des identités sociales »¹³⁷. Cette approche du processus de socialisation par le travail l'amène, au terme de sa démonstration théorique, à proposer une typologie des identités salariales qui repose sur l'existence de quatre configurations identitaires typiques.

Cette dernière partie de son ouvrage, nous conduit à faire deux remarques en vue de l'élaboration de notre problématique de recherche. Nous observons que le cadre conceptuel de Claude Dubar, du fait même de sa structure, appelle invariablement l'élaboration d'idéaux-types. Et, nous prendrons garde, à la suite de Max Weber, que « si l'on veut penser quelque chose d'*univoque* sous ces termes, la sociologie est obligée d'élaborer de son côté des types (« *idéaux* ») « purs » de chacune de ces sortes de structures qui révèlent alors chacune pour soi l'unité cohérente d'une adéquation significative aussi complète possible, mais qui, pour cette raison, ne se présentent peut-être pas davantage dans la réalité sous cette forme *pure*, absolument idéale, qu'une réaction physique que l'on considère sous l'hypothèse d'un espace absolument vide »¹³⁸. L'idéal type est un tableau de pensées, il n'est surtout pas la réalité authentique. Il va s'en dire que nous faisons évidemment nôtres ces recommandations heuristiques.

En définitive, notre objet de recherche nous conduit à poser l'identité comme un déterminant de l'action et à privilégier un système d'articulations du travail identitaire autour de la biographie et l'interaction dans la dynamique plus large « d'un autrui généralisé ». Si l'identité n'est aucunement le seul déterminant de l'action, elle n'en est pas moins l'un des fondements majeurs. L'action ne passe pas exclusivement par le filtre de la pensée subjective mais aussi par les habitudes et la socialisation. C'est d'ailleurs en sens que l'on peut interpréter le souci constant de Claude Dubar de rendre l'identité étroitement dépendante de la socialisation. Nous avons également intégré, dans la dynamique propre du travail identitaire, les paradoxes et contradictions inhérentes à chacune de ces articulations spécifiques. Nous avons bien relevé qu'une approche biographique de notre objet nous obligeait, certes, à prendre la mesure de la dimension narrative de l'identité mais bien, plus encore, celle de l'identité relationnelle. Pour autant, nous poursuivons la construction de notre problématique sur les fondements théoriques proposés par Claude Dubar. Nous n'ignorons pas que, sauf à valoriser fortement les contradictions inhérentes à notre matériau empirique, nous risquons d'enlever de la complexité au travail identitaire des éducateurs spécialisés. Aussi s'agit-il seulement de dresser une perspective théorique cohérente, que nous allons succinctement exposée, sans pour autant nous y enfermer.

II.3.1. De la socialisation à la définition des mécanismes de construction identitaire

Etudiant les différentes approches de la socialisation issues des grands courants théoriques de la psychologie ou de la sociologie, Claude Dubar élabore une structure conceptuelle sur laquelle il entend fonder sa propre définition de l'identité.

¹³⁷ Dubar C., op. cit., p. 9.

¹³⁸ Weber M., *Economie et société, Les catégories de la sociologie*, Tome 1, op. cit., p. 49.

La théorie piagétienne lui permet, d'abord, d'opérer une double rupture avec le sens commun. Elle démontre que la socialisation ne peut être assimilée à un processus d'intégration de règles, de normes et de valeurs dispensé par des institutions pour des individus. Mais on ne peut pas, non plus, considérer celle-ci comme une simple accumulation de connaissances, linéaire et unifiée, avec en son terme une progression continue des compétences. Au contraire, la socialisation est « un processus discontinu, procédant par déséquilibres et rééquilibres, impliquant un double mouvement d'accommodation et d'assimilation, liant structures logiques et formes sociales de coopération. Ce processus de socialisation est permanent et se prolonge toute la vie sans que l'on puisse parler d'un stade ultime qui en constituerait l'achèvement »¹³⁹. De cette première définition, il découle logiquement une relation essentielle entre structures logiques et formes sociales qui est toujours médiatisée par des représentations symboliques. En conséquence, il paraît tout à fait impossible d'isoler l'analyse génétique de l'analyse « culturelle » des systèmes symboliques et des représentations qui servent à définir et interpréter les situations vécues. La socialisation n'est donc, pas seulement, un aspect du processus de développement individuel mais, également, l'élément essentiel de tout fonctionnement social.

Ensuite, des approches culturelles et fonctionnelles de la socialisation, Claude Dubar retient essentiellement un aspect fondamental de la formation des individus. La socialisation est constituée « des manières d'être (de sentir, de penser, et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes »¹⁴⁰. Il conteste, par ailleurs, à ces approches un même présupposé qui est celui, dit-il, de l'unité du monde social. Il en résulte, toujours dans cette même logique, que la socialisation est réduite à « une forme d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant largement sur un conditionnement inconscient »¹⁴¹. Abordant ensuite la socialisation en tant que construction sociale de la réalité, ce chercheur s'intéresse aux théories plaçant l'incertitude et l'interaction au centre de la réalité sociale. Ainsi définie, la réalité sociale s'impose comme la confrontation entre des « logiques » d'actions foncièrement hétérogènes. Chaque individu est confronté à la double exigence d'apprendre à se faire reconnaître par les autres et, à accomplir les meilleures performances possibles. Dans cette optique, la socialisation consiste donc à gérer cette dualité irréductible.

Enfin, dans la filiation de Jürgen Habermas, il considère qu'il existe bien deux systèmes d'activités déterminants : l'activité instrumentale, encore appelée stratégique, qui relie, autour du processus de travail, les finalités économiques, les moyens techniques et organisationnels pour atteindre l'activité communicationnelle, qui structure l'interaction entre les individus, et donc, leur identité, au moyen de pratiques langagières. La socialisation se situe ainsi « dans le lien entre le travail et l'interaction. C'est-à-dire entre la dynamique des activités instrumentales, système d'action rationnelle par rapport à une fin, selon la définition de Max Weber - et la nature des activités communicationnelles - système de pouvoir et de légitimité mais aussi de libération et de réciprocité »¹⁴². En ce sens, il considère donc que le travail et les échanges constituent les racines de « l'institutionnalisation » de la reconnaissance réciproque dans les sociétés modernes. Et, si la question de la socialisation se joue dans la relation entre le travail et l'interaction, c'est-à-dire entre un système de production et les « mondes vécus », il convient de ne pas réduire les seconds aux premiers.

¹³⁹ Dubar C., op. cit., p 29.

¹⁴⁰ Ibid., p. 81.

¹⁴¹ Ib.

¹⁴² Ib., p. 85.

Afin de parfaire son élaboration théorique, Claude Dubar recherche alors dans le phénomène identitaire un mode d'« entrée » conceptuel. Finalement, c'est en analysant les « mondes » construits mentalement par les individus, à travers leur expérience sociale, qu'il y parvient. Ce sont ces « représentations actives » qui structurent effectivement le discours des individus sur leurs pratiques sociales. Ces représentations permettent, en outre, l'acquisition d'un savoir légitime qui oriente l'élaboration de « stratégies pratiques » et l'affirmation d'une « identité reconnue ». Et, c'est donc « dans la compréhension interne des représentations cognitives et affectives, perceptives et opérationnelles, stratégiques et identitaires que réside la clé des constructions opératoires des identités. Cette construction ne peut se faire qu'à partir des représentations individuelles et subjectives des acteurs eux-mêmes »¹⁴³. La structuration concrète de celles-ci s'opère alors dans deux types d'agir social. D'une part, l'action instrumentale « stratégique » qui suppose une emprise sur le monde, une catégorisation active. Et, d'autre part, l'agir communicationnel « expressif » qui implique le partage d'un langage, d'un code et de son usage dans les relations directes. Par conséquent, ce sont bien, d'après Claude Dubar, ces représentations actives qui, par les divers types de savoirs qu'elles supposent, constituent les meilleurs indicateurs possibles des identités sociales.

En définitive, ces représentations sociales se décomposent, pour ce sociologue, en trois dimensions principales : « Le rapport aux systèmes, aux institutions et aux détenteurs des pouvoirs directement impliqués dans la vie quotidienne met en jeu l'implication et la reconnaissance de l'individu, son engagement et son détachement, sa participation ou sa contestation, son identité virtuelle revendiquée et son identité réellement reconnue ; le rapport à l'avenir, à celui du système comme au sien propre, engage les orientations stratégiques qui résultent de l'appréciation des capacités et des opportunités, de l'intériorisation de la trajectoire et de l'histoire du système. Le rapport au langage, c'est-à-dire aux catégories utilisées pour décrire une situation vécue, soit le mode d'articulation des contraintes externes et des désirs internes, des obligations extérieures et des projets personnels, des sollicitations d'autrui et des initiatives du moi »¹⁴⁴. Dans la logique conceptuelle de son entendement du processus de socialisation, Claude Dubar propose alors une définition de l'identité sociale et professionnelle.

II.3.2. Le dualisme social fondateur de l'identité sociale et professionnelle

L'introduction de ce concept d'identité, en sociologie, explique Claude Dubar, repose nécessairement sur le postulat d'un dualisme social qui caractérise le processus de socialisation lui-même. L'identité peut être alors, et seulement à cette condition, envisagée comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions »¹⁴⁵. Dans cette optique, l'approche sociologique est fondée sur le principe d'une compréhension des identités, et de leurs déchirures toujours contingentes, en tant que produit des tensions ou des contradictions internes au monde social lui-même. Contrairement aux analyses macrosociologiques élaborées à partir des notions de rôle et de statut, cette approche théorique permet donc de prendre en considération la subjectivité des individus.

L'identité sociale et professionnelle est fondamentalement constituée par la division du moi. Cette dichotomie identitaire, en tant qu'expression subjective d'un dualisme social,

¹⁴³ Dubar C., op. cit., p. 106.

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ Ib., p. 111.

apparaît ostensiblement à travers les mécanismes d'identification. Chaque individu est certes identifié par autrui mais il lui est par ailleurs possible de s'opposer à cette identification et de se définir autrement. Ainsi, la correspondance entre « l'identité attribuée par autrui » et « l'identité prédicative de soi » n'existe pas nécessairement. Pourtant, l'identité revendiquée par un individu, nous dit Jürgen Habermas, est la « condition pour que cette personne puisse être identifiée génériquement et numériquement par d'autres. C'est en effet par et dans l'activité avec d'autres, impliquant un sens, un objectif et/ou une justification, un besoin, qu'un individu est identifié et qu'il est conduit à endosser et à refuser les identifications qu'il reçoit des autres et des institutions »¹⁴⁶. C'est ce que nous avons déjà pu vérifier dans le cadre de l'élaboration de notre problématique. Dans la logique de cette observation théorique, William Isaac Thomas a énoncé le principe de la prédiction créatrice suivant lequel « quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences »¹⁴⁷.

Cette approche théorique impose de bien dissocier les mécanismes « d'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interactions avec l'individu » de ceux qui concernent « l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes ». Le premier de ces mécanismes dépend directement des « systèmes d'action » auxquels participent les individus. C'est effectivement dans le cadre de ceux-ci que les rapports de force se définissent entre les différents acteurs sociaux, de même que la légitimité des catégories sociales qu'ils utilisent. L'édification et l'imposition de ces catégories constituent un enjeu décisif pour les acteurs concernés. Elles débouchent sur des formes hétérogènes d'étiquetage qui déterminent « l'identité sociale virtuelle » des individus. Le second mécanisme, quant à lui, est tributaire des trajectoires sociales au sein desquelles les individus construisent leur « identité pour soi ». Cette construction s'effectue à partir des catégories sociales dont la légitimité est fondée sur l'appréciation exclusive de l'individu et du groupe auquel il se réfère. Ce groupe de référence peut d'ailleurs se révéler distinct de celui que les autres lui attribuent. Mais, quoi qu'il en soit, ce processus aboutit nécessairement à l'édification de « l'identité réelle » des individus. L'harmonisation de ces deux mécanismes fondamentaux peut parfois s'avérer complexe. Ceux-ci peuvent même ratifier un profond désaccord entre les identités « virtuelle » et « réelle » de l'individu. Face à cette contradiction, l'individu est alors contraint de recourir à « des stratégies identitaires destinées à réduire les écarts entre les deux identités »¹⁴⁸. D'une manière générale, ces « stratégies identitaires » ne peuvent se manifester que sous la forme de deux transactions principales : « soit celles de transactions « externes » entre l'individu et les autres significatifs visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction appelée « objective ») ; soit celle de transactions « internes à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi »¹⁴⁹.

En résumé, l'approche sociologique élaborée par Claude Dubar postule que le point nodal du processus de construction des identités sociales se situe bien dans l'articulation entre les transactions « objectives » et « subjectives ». Cette approche présuppose donc « à la fois, une relative autonomie et une nécessaire articulation entre les deux transactions : les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours

¹⁴⁶ Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 2, op. cit., p. 115.

¹⁴⁷ Thomas W.I., *The child in America*, 1928, cité par Dubar C., p. 113.

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Ib.

évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées. »¹⁵⁰. Cette acception du concept d'identité sociale est au fondement même des hypothèses structurant notre démarche de recherche. Celles-ci tenteront, autant que faire se peut, d'explicitier les logiques d'articulation entre les transactions « objective » et « subjective » chez les éducateurs spécialisés.

II.3.3. Le corpus d'hypothèses de recherche

Notre position d'observateur privilégié de l'éducation spécialisée nous a permis d'identifier, au détour du nouveau millénaire, des dynamiques de recomposition de l'action professionnelle des éducateurs spécialisés. Cherchant à comprendre ces mutations de leur travail, notre réflexion nous a conduit à envisager des thèses témoignant, par leurs orientations aussi diversifiées que contradictoires, de nos interrogations et de nos doutes. Postulant à l'origine d'une instrumentalisation du travail des éducateurs spécialisés, nous en sommes venu à élaborer une problématique de recherche reposant, a contrario, sur le paradigme d'un ordre socialement négocié. Pour le dire autrement, notre réflexion et nos observations empiriques nous ont amené à redonner une place et un rôle aux éducateurs spécialisés quant à leur responsabilité dans les évolutions de l'action institutionnelle. Ce faisant, nous n'avons cessé de reconsidérer et de reconnaître, sans pour autant les surestimer, leurs propres marges de liberté. Le changement social, s'il résulte de l'action conjuguée de tous, nous apparaît aussi fortement traverser par les rapports sociaux, toujours sous-jacents, qui déterminent le pouvoir des uns sur les autres dans notre société. L'éducation spécialisée et ses professionnels n'échappent évidemment pas à cette question sociologique. Dans la division sociale du travail, les éducateurs spécialisés appartiennent, selon la nomenclature des professions et catégories sociales (P.C.S) de l'I.N.S.E.E, aux professions intermédiaires. Cette position sociale leur confère le pouvoir de ceux qui se trouvent dans un « entre deux ». S'ils exercent des responsabilités sur d'autres, les éducateurs spécialisés doivent aussi composer avec de nombreux acteurs sociaux, professionnels ou non, occupant des positions sociales surplombantes par rapport à la leur. Ils sont effectivement dominés, ne serait-ce que dans les établissements et services, par les équipes de direction, les médecins psychiatres, les psychologues ou encore les juges. Nos hypothèses de recherche, relevant d'un questionnement sociologique classique, visent précisément à comprendre comment l'action des éducateurs spécialisés se conjugue avec celle des différents acteurs sociaux pour finalement produire des changements dans l'action éducative qui échappent autant à la maîtrise des uns que des autres.

Dans la perspective ainsi problématisée, nous entendons structurer notre investigation empirique autour d'un corpus de trois hypothèses principales. La première oriente notre enquête sur les changements institutionnels et organisationnels négociés par « milieux professionnels » (administrateurs, équipes de direction, équipes de praticiens) de l'éducation spécialisée. Elle vise également à identifier les stratégies identitaires adoptées par les éducateurs spécialisés dans la négociation de l'organisation du travail au sein de leur propre établissement ou service. La seconde porte plus particulièrement sur la recherche des « turning points » dans l'identité biographique des éducateurs spécialisés. Il s'agit de découvrir, dans le déroulement de leur carrière, les enjeux d'arrière-plan qui déterminent leurs différentes stratégies identitaires. Enfin, notre dernière hypothèse guide notre investigation dans la compréhension des stratégies identitaires développées par les éducateurs spécialisés dans la dynamique de leur identité relationnelle. Les stratégies identitaires nous apparaissent

¹⁵⁰ Dubar C., op. cit., p. 115.

effectivement révélatrices des « contradictions interpersonnelles ou intergroupes » qui interviennent « lorsque la contestation des définitions identitaires d'un groupe mettent en cause les rapports sociaux qui fondent ces identités »¹⁵¹.

II.3.3.1. Négociation de l'organisation du travail et stratégies des éducateurs spécialisés

Dans la première partie de notre recherche, nous avons amplement présenté le système et les lois dont relève l'éducation spécialisée. Nous avons observé que les politiques publiques de l'État et des collectivités territoriales sont aujourd'hui fortement déterminées par des objectifs de rationalisation budgétaires. Pour en reprendre les termes mêmes, il s'agit désormais de passer d'un « budget de moyens » à un « budget de résultats ». Ces objectifs de maîtrise des dépenses publiques marquent le développement des logiques de gestion et l'introduction de méthodes de travail empruntant au « monde de l'entreprise ». Les derniers, et nombreux, textes de loi réformant l'éducation spécialisée témoignent de ces mutations systémiques. Ils introduisent de nouvelles régulations de contrôle reposant sur l'usager et la systématisation de l'évaluation de l'activité professionnelle des établissements et services. En d'autres termes, nous assistons aujourd'hui au développement d'une rationalisation instrumentale, d'inspiration néolibérale, dans les politiques publiques. Ces nouvelles orientations administratives et politiques bousculent fortement les traditions et la culture des professionnels de l'éducation spécialisée.

Nos interviewés témoignent effectivement d'une redéfinition des pouvoirs entre les associations, les organismes publics gestionnaires des établissements et services de l'éducation spécialisée et l'administration des collectivités territoriales (Etat, Conseil général). Cette redéfinition continue du pouvoir est décrite par les acteurs professionnels comme une bureaucratisation se traduisant par le développement tendanciel de mécanismes de régulation administrative et financière dans leur « monde vécu ». Cette bureaucratisation engage un mouvement de création, de transformation ou de suppression de règles et donc, une modification des processus de régulation. Il faut entendre par « régulation » la définition qu'en donne Jean-Daniel Reynaud postulant que les règles communes sont des compromis ou une accommodation entre des groupes sociaux rivaux. C'est, ajoute-t-il, « cette conception de la régulation qui nous paraît seule rendre compte de la réalité de la contrainte sociale. La règle est bien le fait social par excellence, mais à condition d'ajouter que l'activité de régulation est un enjeu social »¹⁵². Cette régulation s'opère, d'une part, par un ensemble complexe de « contrôles extérieurs croisés ». Les règles de droit, les pratiques administratives, la vérification hiérarchique sont très caractéristiques de cette régulation de contrôle. Pour autant, elle ne s'applique pas mécaniquement. En raison de la complexité du jeu social, l'effectivité de la régulation de contrôle reste extrêmement variable. D'autre part, cette régulation est également autonome en raison de l'existence de règles implicites (traditions, coutumes, règles internes aux systèmes d'action) qui déterminent implicitement les rapports entre les acteurs sociaux. Ces différentes formes de la régulation sont en concurrence et le contrôle social est donc un mécanisme complexe qui laisse une autonomie aux acteurs institutionnels. « Les rapports entre la règle de droit et celle que mettent en pratique les parties, de manière concertée ou conflictuelle, ne sont donc pas fixes. Elles s'influencent mutuellement, elles se déplacent l'une par rapport à l'autre »¹⁵³. Nous entendions d'ailleurs dans notre enquête évaluer la perception et les représentations des éducateurs spécialisés sur cette articulation

¹⁵¹ Taobada-Leonetti I., op. cit, p. 52.

¹⁵² Reynaud J.D, Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale, Paris, Armand Colin, 1989, p. 32.

¹⁵³ Ibid., p. 188.

entre les différentes formes de régulations institutionnelles de l'action. Mais nos premiers entretiens ont rapidement révélé qu'il y avait un écart très substantiel entre leur description « d'un envahissement bureaucratique des pratiques » et leur perception des enjeux institutionnels. Les éducateurs spécialisés ne jouent qu'un rôle très subalterne dans leur négociation voire même, pour certains d'entre eux, vivent-ils dans leur plus parfaite ignorance. C'est l'une des raisons qui nous a d'ailleurs conduit à constituer et interviewer un groupe d'experts. Ce groupe est composé de professionnels occupant des positions stratégiques dans la division sociale du travail, telles que directeur général ou conseiller technique dans l'éducation spécialisée. Ils nous ont permis de mesurer que le « contexte structurel » de la négociation s'est profondément redéfini sans que les éducateurs spécialisés, en tant que « corps professionnel » constitué, n'y aient joué le moindre rôle.

Si le « contexte structurel » de la négociation s'est redéfini, nous avons également réfuté une position consistant à lui imputer la responsabilité des changements observés dans l'action professionnelle des éducateurs spécialisés. Il nous a effectivement semblé fondamental d'opérer, à la suite de Jürgen Habermas, une forte distinction entre la rationalisation du système institutionnel et la rationalisation de l'action éducative. En ce sens, nous pensons surtout que ces réformes institutionnelles viennent relayer et accélérer des changements qui étaient déjà à l'œuvre dans les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés. Nous n'oublions pas, en outre, les spécificités structurelles de leur champ professionnel. L'éducation spécialisée dans la région Bretagne est composée de plusieurs segments professionnels regroupant 1 230 établissements et services dépendant de 484 structures gestionnaires. Au regard de ces statistiques et de la diversité des modes de négociation qu'ils présupposent, il nous semble pour le moins inenvisageable de postuler de l'homogénéité des effets corrélatifs aux mutations institutionnelles. Celles-ci ne sauraient, dans ces conditions, se traduire mécaniquement par une rationalisation professionnelle, ou son contraire, dans l'action éducative.

Pour comprendre ces changements, il nous paraît d'abord important d'observer comment l'articulation de la dimension institutionnelle à la dimension organisationnelle est négociée par les acteurs professionnels. Les éducateurs spécialisés et les experts interviewés témoignent effectivement tous d'un mouvement de restructuration organisationnelle au sein des associations ou des organismes publics en charge de la gestion des services ou des établissements de l'éducation spécialisée. Ces changements organisationnels prennent des formes très diversifiées et renvoient à des conceptions divergentes du travail et de la gestion des établissements et services. Cette dynamique de restructuration organisationnelle contrastée peut s'expliquer par l'autonomie dont les différents acteurs disposent dans la négociation de leur activité professionnelle. Elle présente donc des caractéristiques protéiformes, souvent contradictoires, et très incertaines dans leurs conséquences présentes et futures sur l'action éducative. Elle inaugure une évolution progressive vers un mode de régulation instrumental et réglementé de l'activité professionnelle des organisations. Il reste que les éducateurs spécialisés participent toujours, à des titres et des degrés divers, à la négociation de ces réorganisations internes. Nous pensons d'ailleurs que la diversité de ces mouvements organisationnels est, en partie au moins, révélatrice de leurs propres ambivalences et contradictions. En ce sens, nous entendons explorer ce qu'ils disent de la négociation de ces réorganisations internes du travail en développant à la fois une vision globale de la situation et plus particulière de leur position et de leur rôle. En ce sens, nous développerons plus particulièrement notre investigation autour les modalités de mise en œuvre des dispositions réglementaires de la loi 2002.2 dite de « modernisation sociale » dans les établissements et services. Empruntant à Jean Gadrey sa typologie des formes de

rationalisation organisationnelle que nous avons déjà évoquée, nous posons donc en guise de première hypothèse que :

« La rationalisation instrumentale du système institutionnel a redéfini le « contexte structurel » des négociations dans l'éducation spécialisée. Si certains établissements et services se sont regroupés pour pratiquer des activités de lobbying et peser sur ces négociations, les éducateurs spécialisés en tant que « corps professionnel » n'y ont joué aucun rôle. La restructuration interne des structures gestionnaires engage également une renégociation de l'organisation du travail au sein des établissements et services de l'éducation spécialisée. Cette renégociation de l'organisation du travail se développe dans des directions très contrastées. Ces dernières empruntent, parfois au sein d'un même établissement ou service, autant au modèle de la rationalisation taylorienne qu'à celui de la rationalisation professionnelle. Cette renégociation de l'organisation du travail se matérialise notamment par une recomposition des modes de division et de coordination régissant la production et le travail. Nous assistons ainsi à la création et au développement de nouvelles lignes hiérarchiques au sein des structures gestionnaires d'établissements et services. Le « contexte de négociation » du travail dans les établissements et services en est très directement affecté. Cette redéfinition conjointe du « contexte structurel » et du « contexte de négociation » contribuent à modifier les mécanismes de reconnaissance sociale de l'action des éducateurs spécialisés et, ce faisant, de leur identité sociale et professionnelle. Cette double redéfinition contextuelle tend à modifier les catégories sociales sur lesquelles s'adosse la légitimation de l'action institutionnelle et l'identité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés. »

Pour leur part, les éducateurs spécialisés négocient ces réorganisations du travail dans des conditions de participation qui s'avèrent très variables d'un établissement ou service à l'autre. Cette participation les conduit à développer des stratégies identitaires révélatrices de leurs propres ambivalences et contradictions dans l'action. Ces stratégies identitaires sont effectivement traversées par un double enjeu. D'une part, la définition identitaire de leur métier, héritée du « programme institutionnel », est désormais inopérante pour faire face aux nouvelles normes professionnelles. D'autre part, l'absence de « positionnement métier », construit et porté collectivement, favorise des stratégies individuelles qui se heurtent aux limites inhérentes à leur position sociale. La conjugaison de ces deux enjeux met les éducateurs spécialisés face à la difficulté d'infléchir les négociations dans le sens d'une rationalisation professionnelle des organisations.

Dans le cadre de notre problématique, nous avons aussi postulé que les éducateurs spécialisés participent activement à la négociation des mutations de leur propre action professionnelle. Ces négociations, qui interviennent quotidiennement, nous apparaissent comme autant de tentatives d'actualisation de leur identité dans et par les situations professionnelles d'interaction. Les éducateurs spécialisés exercent effectivement leurs marges de liberté en développant des stratégies identitaires qu'ils mettent en œuvre au quotidien. Ces stratégies identitaires se construisent au point d'articulation situé entre deux processus hétérogènes. D'une part, le processus identitaire biographique, ou transaction subjective, qui se joue entre l'identité héritée et l'identité visée par les éducateurs spécialisés. Fait de continuités et ruptures, ce premier processus ne peut s'analyser que dans la dynamique de carrière de nos enquêtés. Nous rechercherons donc des « turning points » susceptibles de nous délivrer les enjeux constituant l'arrière-plan des stratégies identitaires déployées par les éducateurs spécialisés. D'autre part, le processus relationnel, ou transaction objective, dont les polarités se situent entre l'identité attribuée par autrui et l'identité assumée par les éducateurs

spécialisés. Déterminé par des alternatives de reconnaissance sociale, ou non, et de coopération, ou non, entre les acteurs sociaux, ce second processus ne peut s'analyser que dans le système d'action dans lequel ceux-ci sont directement impliqués. Il détermine les types de relations au pouvoir, les normes de comportements relationnels et les valeurs issues du travail. Ces deux processus ne coïncidant pas nécessairement, les stratégies identitaires développées par les éducateurs spécialisés visent précisément à réduire les écarts entre l'identité biographique et l'identité relationnelle. C'est ce que nous allons précisément rechercher à démontrer en nous appuyant sur la formulation de deux nouvelles hypothèses.

II.3.3.2. Des enjeux biographiques aux stratégies identitaires des éducateurs spécialisés

Dans la première partie de notre recherche, nous avons souligné que l'histoire de la « profession » d'éducateur spécialisé témoigne d'une diversification des segments professionnels et des postes de travail. Ce phénomène de différenciation des domaines d'activité professionnelle se traduit, a priori, par une démultiplication des choix de carrières possibles. Mais notre étude de la carrière professionnelle des éducateurs spécialisés enquêtés démontre, à l'inverse, une faible mobilité professionnelle. Les carrières se déroulent principalement auprès d'un type de population au sein d'un segment professionnel et, parfois même, auprès d'un seul employeur (associations, secteur public). Ces carrières traduisent une situation de blocage entre les possibles et la réalité des parcours professionnels. Ces mécanismes de blocage dans l'emploi nous paraissent constituer des enjeux d'arrière-plan aux formes de négociation identitaire observées chez nos enquêtés. Ils sont à la fois révélateurs de la dynamique identitaire des éducateurs spécialisés et des évolutions de leur travail. Ils dépendent d'une multiplicité de facteurs structurels (droit du travail, dispositions conventionnelles, etc.) et de l'action d'une diversité d'acteurs (administrateurs, cadres hiérarchiques, etc.). Pour ne prendre que ces exemples, la convention de travail de 1966, majoritaire dans le secteur et aujourd'hui remise en cause par les employeurs, valorise-t-elle un système de rémunération à l'ancienneté dans le service ou l'établissement. De même, les embauches dans le poste de travail restent le plus souvent subordonnées à une expérience auprès des populations accueillies dans le service ou établissement. Ce ne sont évidemment que quelques facteurs parmi beaucoup d'autres que nous retrouverons dans le cadre de nos entretiens.

Pour le dire autrement, le marché, déjà « fermé », du travail des éducateurs spécialisés apparaît encore « cloisonné » dans la dynamique de ces différents segments professionnels. Mais « ce n'est pas la nature du travail, ni son organisation, ni même ses relations internes qui assure, nous dit Claude Dubar, la « fermeture » de ce type de « marché » institutionnalisé, ce sont les conditions de fonctionnement du système, c'est-à-dire de l'ensemble des relations professionnelles institutionnalisées s'organisant autour d'une « super-règle » (Reynaud, 1979) qui prétend articuler les intérêts des travailleurs et des employeurs « à l'aide de procédures qui échappent aux lois du marché libéral (...) Parmi ces procédures, celles qui concernent la formation occupent une place stratégiques pour régler l'accès aux emplois, le déroulement des carrières et les rémunérations (...) On peut donc interpréter ce « marché du travail fermé » comme un mode intégré de socialisation »¹⁵⁴. Dans cette perspective, la compréhension du « marché fermé » du travail des éducateurs spécialisés, et de leur absence de mobilité professionnelle, suppose d'en passer par l'histoire de l'éducation spécialisée.

¹⁵⁴ Dubar C., op. cit., p. 186-187.

Dans la dynamique institutionnelle du champ professionnel, nous verrons que les régulations autonomes ont été, jusqu'aux premières lois de décentralisation, prééminentes sur des régulations de contrôle indirectes et peu contraignantes. Les premières réglementations du champ professionnel, et ce que d'aucun pourrait appeler sa « professionnalisation », se sont développées dans le courant des années soixante-dix. Elles ont surtout contribué, sous l'impulsion de représentants des administrateurs et des professionnels, à donner une forme juridique à la structuration d'un champ professionnel émergent. Ainsi, l'autonomie des différents acteurs de l'éducation spécialisée, reposant sur des formes institutionnelles où l'initiative privée subventionnée par des fonds publics prévaut, est restée longtemps très importante. Durant cette même période, le diplôme l'État a été créé, institutionnalisant l'existence de cette nouvelle « profession » d'éducateur spécialisé. Mais la création d'un diplôme, nous dit Robert K. Merton (1940) marque aussi une « bureaucratisation des carrières » permettant aux détenteurs du titre d'accéder à l'ensemble d'une filière professionnelle. De fait, cette stratégie autour du diplôme paraît déterminante pour se faire reconnaître ou confirmer en tant que « profession ». Elle comporte, selon le même auteur, plusieurs étapes dictées par l'intérêt des praticiens, en concurrence avec d'autres, à établir des liens avec une institution éducative qui leur permet d'instaurer une formation professionnelle spécifique.

Dans le cas des éducateurs spécialisés, cette formation professionnelle de trois ans s'organise en alternance, et à part égale au niveau du temps, entre l'école et les stages dans les établissements et services. Les milieux professionnels ont ainsi opté, à l'époque, pour une « mise à distance » des modèles pédagogiques académiques de l'université. Cette formation professionnelle en alternance permet d'opérer une distinction entre « les vrais professionnels » intégrés à l'institution et ceux qui ne peuvent s'en prévaloir. Elle majore également les logiques de reproduction des cultures professionnelles. Ainsi, « de « profession » ouverte à tous ceux qui ressentent, nous dit Claude Dubar, la vocation pour l'accomplissement d'un idéal de service (fonction manifeste), le groupe professionnel devient, dans ce modèle, une « organisation fermée », préoccupée avant tout de sa propre reproduction (fonction latente) »¹⁵⁵. Si nous n'entendons pas y enfermer nos analyses, nous prendrons néanmoins soin de considérer la « profession » d'éducateurs spécialisés dans la dialectique de ses fonctions manifestes et latentes. La rhétorique vocationnelle, de certains de nos interviewés, dans le choix du métier d'éducateur spécialisé ne doit notamment pas nous faire perdre de vue les intérêts qui sont également en jeu.

Il est également utile de relever, que comme « profession intermédiaire » ne s'exerçant pas en libéral mais dans un lien de subordination avec un milieu institutionnel, les éducateurs spécialisés ont finalement développé peu de stratégies visant à multiplier les réglementations, les normes statutaires et les privilèges différenciés. En ce sens, ils ne sont pas, ou n'ont pas pu, se constituer en tant que « corps professionnel ». Ils ont forgé leur identité sociale et professionnelle dans la dynamique du « programme institutionnel », et de « l'État social », sans véritable stratégie de représentations collectives. Ces dispositions institutionnelles ont été largement relayées par des modèles d'organisation du travail traditionnellement « démocratiques ». En dépit de leur lien de subordination, les éducateurs spécialisés se sont appropriés le travail, moins dans sa conception généralement institutionnalisée, que dans son exécution par le développement de stratégies individuelles. De plus, le travail prescrit et formalisé est resté, jusqu'à nos jours, totalement déficitaire dans l'exercice de la « profession ». Si la régulation du travail par « l'équipe » est régulièrement évoquée par nos

¹⁵⁵ Dubar C., op. cit., p. 156.

interviewés, elle ne repose pas sur des règles de métier et, en cas de désaccord, ce sont les préférences personnelles du praticien qui finissent par prévaloir.

En ce sens, et bien avant les récentes réformes réglementaires, ces dispositions institutionnelles et organisationnelles du champ professionnel ont permis aux éducateurs spécialisés, dans la dynamique d'une carrière essentiellement attachée à l'emploi, de développer leurs propres stratégies identitaires dans la reproduction et le renouvellement de leur « profession ». Les premiers éléments d'analyse de notre matériau empirique nous ont déjà permis d'en cerner quelques aspects primordiaux. Nos interviewés témoignent tous de la difficulté de leur emploi et de « l'usure professionnelle » qu'il génère. Peu mobiles, ils témoignent ainsi d'aménagements de leur poste de travail pour leur permettre de faire face à cette « usure professionnelle ». Pour n'en citer que les principaux, ils n'ont eu de cesse de prendre leur distance avec la « figure canonique » de l'éducateur spécialisé d'internat éducatif qui s'occupe, dans et par le quotidien, de groupes d'usagers. La première figure d'identification professionnelle dans le rôle de « substitut parental » n'a cessé de décliner depuis les années 1970. Elle constitue le parfait « contre-modèle » sur lequel se sont adossées les nouvelles formes d'identification professionnelle. Ainsi, la hiérarchisation des tâches s'est, par exemple, organisée autour de distinctions entre l'exécution et la conception du travail. Les éducateurs spécialisés de notre échantillon reculent, par exemple, le terme « éduquer » au profit de la notion d'accompagnement. En ce sens, l'accompagnement individuel est aussi plus valorisé que l'encadrement collectif des usagers. Ils définissent encore leur rôle dans les liens qu'ils entretiennent avec les familles. Alors que la proximité et l'engagement avec l'utilisateur étaient à l'origine fortement valorisés, les éducateurs spécialisés se réclament désormais d'une capacité de « mise à distance » par rapport à leur « problématique ». Mais nous pourrions tout aussi bien parler d'une mise à distance de l'utilisateur lui-même par l'évitement des confrontations dans le quotidien. Nous noterons surtout que, dans le cadre de notre problématique, ces mutations de l'action éducative résultent, pour une large part, des stratégies identitaires développées par les éducateurs spécialisés.

Nous pensons que les récentes mutations institutionnelles et organisationnelles viennent s'agréger sur les dynamiques professionnelles préexistantes. Elles constituent, pour les éducateurs spécialisés, de nouvelles opportunités d'actualisation de leur identité dans et par les situations d'interaction. En ce sens, les changements observés dans l'action éducative ne peuvent aucunement être imputés, par des effets de causalité circulaire, aux récentes mutations institutionnelles. Nous pensons, et nous l'avons déjà dit, que ces mutations institutionnelles, et la rationalité instrumentale qui les sous-tend, viennent surtout relayer et accélérer des changements qui étaient déjà à l'œuvre dans les pratiques l'action professionnelle des éducateurs spécialisés. Il reste que leurs stratégies identitaires vont désormais se déployer dans un « contexte structurel » et un « contexte de négociation » renouvelés. D'une part, ce renouvellement contextuel affecte directement la nature des rapports sociaux dans les établissements et services de l'éducation spécialisée. D'autre part, il redéfinit également les mécanismes de la reconnaissance sociale de l'action professionnelle et, par là même, l'identité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés.

Nombre de travaux atteste d'ailleurs, qu'en raison de l'autonomisation et de la responsabilisation de l'individu, la demande de reconnaissance sociale n'a cessé de s'accroître dans notre société. Tout se passe comme si l'individu était constamment en attente d'approbation, d'admiration dans le regard de l'autre. Cette évolution est d'autant plus fondamentale, nous dit Jean-Claude Kaufmann, que « les demandes de reconnaissances surpassent régulièrement les offres : le marché de la reconnaissance mutuelle est

structurellement déséquilibré. Plus les preuves de reconnaissance de soi se font impératives pour ego, contraint de se construire lui-même par le travail identitaire, plus il lui devient difficile de les recueillir. Et plus elles lui deviennent par conséquent encore plus nécessaires. Déséquilibre structurel qui est encore accentué par des effets de représentation : à mesure que l'estime de soi s'affaiblit (situation très ordinaire dans la modernité), la demande de reconnaissance s'accroît, jusqu'à devenir inflationniste. Il n'y en a jamais assez (...) Rien d'autre ne compte que cette quête sans fin, la vie toute entière se transforme en manque perpétuel. »¹⁵⁶. Nous voyons là une nouvelle hypothèse d'interprétation de la plainte des professionnels que nous avons un temps envisagé de traiter. Mais tel n'est plus notre propos qui vise désormais à administrer la preuve par les faits que l'ordre social observé dans l'éducation spécialisée résulte, pour partie, des stratégies identitaires développées par les éducateurs spécialisés. Dans cette perspective, nous formulerons deux hypothèses complémentaires afin de nous guider dans l'investigation de notre matériau empirique. En guise de seconde hypothèse, nous posons donc que :

« Les formes de négociation entre identité héritée et identité visée des éducateurs spécialisés de notre échantillon témoignent très majoritairement, au moment de leur entrée dans la profession, d'une mobilité sociale intergénérationnelle et, dans certaines situations spécifiques, d'une mobilité intragénérationnelle. Cette mobilité sociale, au moment de l'accession à la profession, contraste fortement avec leur absence relative de mobilité professionnelle en cours de carrière. Ce défaut de mobilité professionnelle pendant la carrière est révélateur des formes d'identifications développées par les éducateurs spécialisés. Passé le creuset d'une formation initiale supposée en faire des « généralistes », intervenant auprès d'une « pluralité de populations et d'institutions », le cadre de définition identitaire des éducateurs spécialisés n'est pas tant le métier que l'emploi. L'identification à l'emploi est aussi celle à des postes de travail définis par l'organisation et le type de population accueillie. Ainsi est-ce dans la dynamique de l'identification à l'emploi que les éducateurs spécialisés développent, majoritairement, l'essentiel de leur carrière professionnelle. Dans le cadre du processus biographique, nous postulons, plus largement, que la dynamique de carrière professionnelle des éducateurs spécialisés résulte de négociations toujours mal stabilisées entre leur identité héritée et leur identité visée au point, d'ailleurs, que cette dernière apparaît toujours en devenir ».

Cette seconde hypothèse en appelle une troisième, et dernière, qui va nous permettre d'anticiper la compréhension des stratégies identitaires développées par les éducateurs spécialisés. Cette compréhension des stratégies identitaires s'inscrit dans la dynamique de leur processus biographique qui en détermine, pour partie au moins, les enjeux.

« La revendication d'une appartenance à un métier, transcendant les clivages des différents segments professionnels, n'est le fait que d'une minorité d'éducateurs spécialisés de notre échantillon et, lorsqu'elle l'est, c'est surtout en référence à un « modèle culturel » commun. La définition du métier, directement héritée de la dynamique propre de l'état social des années soixante et soixante-dix, s'énonce collectivement dans un rapport à un système de valeurs et à un attachement statutaire plus qu'en référence à des techniques professionnelles partagées. Cette définition d'un travail faiblement prescrit, associée aux fortes dynamiques de délégation de l'activité professionnelle dans les organisations, permet aux éducateurs spécialisés de développer des stratégies identitaires individuelles dans l'appropriation de leur travail. Ils cherchent effectivement à maximiser l'exercice de leurs marges de liberté dans

¹⁵⁶ Kaufmann J.C, op. cit., p. 190-191.

l'occupation de leur emploi. La valorisation de leur autonomie, sur une fonction déjà faiblement prescrite, leur offre la possibilité d'opérer dans leurs pratiques professionnelles des choix et de prendre des décisions au plus près de leurs préférences personnelles. Ainsi les éducateurs spécialisés s'emploient-ils, majoritairement, à rechercher la plus forte congruence possible avec leur identité réelle. Dans le cadre du processus relationnel, nous postulons donc que cette recherche de congruence est au centre de leurs stratégies identitaires. En ce sens, les récents changements institutionnels, affectant les mécanismes mêmes de la reconnaissance sociale de leur identité, entretiennent la labilité des négociations entre leur identité attribuée et leur identité incorporée. Les modalités de cette transaction objective oscillent ainsi, selon les circonstances et l'inscription institutionnelle, entre coopérations et conflits. »

Nous pensons donc que les mutations institutionnelles actuelles peuvent offrir aux éducateurs spécialisés des possibilités d'actualisation de leur identité qui s'inscrivent dans la continuité de leurs propres stratégies identitaires. Ils exercent ainsi leurs propres marges de liberté et participent à la recomposition, déjà bien engagée, des actions professionnelles auprès des usagers de l'éducation spécialisée. Ces stratégies identitaires des éducateurs spécialisés démontrent que l'on ne peut réduire les processus de rationalisation de l'action à ceux qui sont en œuvre dans les systèmes d'intervention. C'est en ce sens que l'on peut d'ailleurs dire que l'ordre social prévalant dans l'éducation spécialisée résulte de négociations entre les différents acteurs sociaux. Il n'en demeure pas moins que les éducateurs spécialisés, occupant une position sociale d'entre-deux dans les organisations, développent des stratégies identitaires individuelles principalement centrées sur la définition de leur travail plus que sur l'appropriation collective du cadre institutionnel.

Notre corpus d'hypothèses étant désormais posé, nous pouvons maintenant présenter le dispositif d'enquête et les outils méthodologiques qui nous ont permis de les mettre à l'épreuve des faits pour en tester la validité. Après quelques éléments de cadrage théorique, nous présenterons donc successivement chacun des outils d'investigation qui nous ont permis de réaliser cette enquête.

II.4 Les outils méthodologiques du dispositif d'enquête

II.4.1. Remarques liminaires

Notre approche théorique autour de l'identité sociale et professionnelle s'inscrit dans une perspective microsociologique. Ce type d'approche se caractérise principalement par « l'étude d'unités d'observation restreintes, soit qu'il s'agisse de groupes ne comprenant qu'un petit nombre de personnes, tels une famille, une « clique » (...), soit qu'il s'agisse d'actions ou de réactions qui ne peuvent être saisies et analysées directement qu'à travers des personnes, au plan individuel ou interindividuel »¹⁵⁷. En ce sens, l'échantillon principal sur lequel prend appui notre enquête reste, même si des outils d'investigation supplémentaires ont été utilisés, de taille relativement modeste et ne dérogera pas à cette spécificité. Il nous paraît alors indispensable d'y adjoindre une vision sociologique plus globale du phénomène observé. Nous ne reviendrons pas sur ce point que nous avons, par ailleurs, largement débattu et qui s'est avéré déterminant pour notre compréhension plus générale. Nous prendrons donc en considération l'organisation institutionnelle, et plus largement sociétale, dans laquelle se développent les dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés de notre échantillon.

¹⁵⁷ Durand J.P et Weil R, op. cit., p. 172.

Méconnaître l'influence de l'organisation institutionnelle et sociale serait nécessairement encourir le risque d'un certain « atomisme psychologique » dans nos d'analyses. Et, dès lors, si l'on n'y prenait garde, une certaine confusion pourrait nous conduire à confondre les causes des effets. Aussi, n'est-il pas inutile de rappeler que les formes de construction identitaire, observées dans notre recherche, ne peuvent s'interpréter que dans le cadre d'une problématique macrosociologique de « reformulation du social par l'identité ». C'est pour cette raison que l'évocation de certaines réalités macrosociologiques demeure une précaution aussi utile que nécessaire. Toutefois il convient, à l'inverse, de souligner que l'intérêt d'une approche microsociologique tient aux délimitations mêmes de leurs objets de recherche. Ce faisant, nous dit Albert Ogien, elles remettent en question « la simplicité de la conception systémiste ou paralléliste de l'interrelation de l'individu à la société et de l'interrelationnisme macrosociologique »¹⁵⁸.

En définitive, la complémentarité de ces deux polarités sociologiques est essentielle. Il reste que les particularités mêmes de notre approche sociologique autour de l'identité sociale et professionnelle posent, de facto, les limites de notre enquête et doivent nous prémunir de toute dérive interprétative dans un passage inconsidéré de constats singuliers à leur généralisation. Il s'agit principalement dans notre approche de mettre à jour les mécanismes sociologiques inhérents à la dynamique du champ professionnel des éducateurs spécialisés. Mais nous sommes parfaitement conscient que nos résultats de recherche mériteraient des investigations complémentaires pour être véritablement consolidés. En tout état de cause, notre démarche sociologique s'inscrit bien dans la problématique fondatrice des sciences sociales, énoncée par Jürgen Habermas, « comme la mise en relation du développement des individus, aboutissant à des « identités sociales », et de la structuration des systèmes sociaux, servant de support à des mondes sociaux »¹⁵⁹.

II.4.2. De la démarche théorique à la construction de l'enquête

Notre enquête est passée par de multiples étapes que nous avons déjà exposées dans notre introduction générale. Notre objet de recherche s'est ainsi construit par tâtonnements successifs entre système et acteurs en « cherchant longuement ce que nous recherchions ». Mais notre matériau empirique continuait, chemin faisant, à se stratifier par couches successives précisant toujours un peu plus les contours sous-jacents de notre travail de recherche. Notre activité de formateur-chercheur dans un institut du travail social nous a aussi confronté, au risque parfois de nous y perdre, à une immersion quotidienne au plus près de ce matériau empirique. Cette proximité a d'ailleurs pu, aux premiers temps, engendrer l'illusion, faute d'être suffisamment réinterrogée, d'une connaissance approfondie du terrain. Sans que nous l'ayons véritablement pensée et formalisée comme telle, cette posture d'observation participante a été néanmoins déterminante dans le travail préparatoire de l'enquête elle-même. Nous avons, à la faveur de multiples opportunités professionnelles, pu ajuster et réajuster notre dispositif d'enquête à partir du matériau empirique collectée in situ. Cette dialectique entre théorie et données empiriques s'est systématisée. Elle a progressivement permis de configurer et reconfigurer les différentes dimensions de l'enquête elle-même. Il reste que nous en appelons à un « modèle d'analyse » qui s'inscrit dans la dynamique de notre problématique théorique.

Ce modèle d'analyse n'a pas pour vocation d'enfermer le matériau empirique dans des interprétations qui n'auraient pour seul objectif que de vérifier la validité de notre démarche

¹⁵⁸ Ogien A., *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 78.

¹⁵⁹ Habermas J., cité par Dubar C., op. cit., p. 82.

théorique. Il s'agit, au contraire, de valoriser ce matériau empirique en lui donnant une structure méthodologique qui, à la faveur d'une démarche inductive, permette d'en tirer pleinement partie. En d'autres termes, ce cadre méthodologique ne dit rien de l'usage que l'on entend en faire, pas plus qu'il n'annonce ce qu'il donnera à voir. Nous entendons, en outre, laisser la possibilité aux données de terrain de déborder, de sortir de la structure méthodologique pour le réinterroger et en poser les limites. Nous nous proposons donc de présenter ce modèle d'analyse qui constitue « le prolongement naturel de la problématique articulant sous une forme opérationnelle les repères et les pistes qui seront finalement retenus pour présider au travail d'observation »¹⁶⁰. Les instruments d'observation attachés à notre modèle d'analyse sont, en effet, directement référés aux deux dimensions principales de l'identité sociale et professionnelle, soit l'identité « virtuelle » (pour autrui) et « réelle » (pour soi). Ces deux dimensions principales de l'identité se subdivisent elles-mêmes en quatre composantes secondaires, articulées deux à deux, pour constituer, d'une part, la transaction objective et, d'autre part, la transaction subjective. D'une manière générale, les deux formes de transactions, sur lesquelles repose l'articulation de ces différentes configurations identitaires, ont pour propriété commune de recourir à des mécanismes d'identification. Dans le cadre de l'élaboration de notre « modèle d'analyse », nous tenterons d'extraire simultanément, et au cœur même de ces mécanismes, les méthodes d'investigation et les indicateurs pertinents pour chacune de nos composantes identitaires. Encore convient-il, préalablement, de définir ce processus d'identification en corrélation avec le polymorphisme de notre concept d'identité sociale et professionnelle.

Le processus d'identification dépend fondamentalement d'un double mécanisme. D'une part, chaque personne est reconnue par autrui comme appartenant à un groupement d'individus. Et, d'autre part, cette même personne se reconnaît en tant que membre d'un ou de plusieurs groupes d'individus. Ces deux mécanismes ne coïncident pas toujours et un individu peut réfuter les identifications dont il est l'objet. Mais, en l'occurrence, ceux-ci utilisent toujours « les catégories socialement disponibles et plus ou moins légitimes à des niveaux différents (appellations officielles d'état, dénominations ethniques, régionales, professionnelles... voire idiosyncrasies diverses) »¹⁶¹. Ce fonctionnement typique de l'identification se retrouve également dans les deux processus qui participent à la construction des identités sociales et professionnelles. De la même manière, ils font appel à des schémas de typification, « c'est-à-dire à un nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires »¹⁶². Ces différents modèles d'identification socialement disponibles varient, d'une part, en fonction des scènes sociales où se déroulent les interactions et, d'autre part, selon les époques historiques dans lesquelles s'inscrivent les trajectoires individuelles. Ainsi, le processus identitaire relationnel (identité pour autrui) a recours à des catégories sociales, synthétiques, qui dépendent du système d'action dans lequel les individus sont impliqués. Notre population se retrouve, pour sa part, à la croisée de plusieurs champs sociaux et professionnels. Elle est appelée à gérer un phénomène de transition entre ces divers champs d'investissement, au risque d'ailleurs de ne se retrouver dans aucun d'eux. Et, c'est au sein de cet « espace social transitoire » que se structurent et s'organisent les relations sociales de notre population de référence. Le processus identitaire biographique (identité pour soi) fait appel, quant à lui, à des catégories sociales en provenance d'une triple origine. Elles sont effectivement héritées de la génération précédente, virtuellement octroyées au terme de la socialisation primaire (scolarité) et potentiellement accessibles au cours de la socialisation secondaire (travail). Ces catégories sociales sont

¹⁶⁰ Quivy R., Van Campenhout L., Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, 1988, p. 78.

¹⁶¹ Dubar C., op. cit., p. 117.

¹⁶² Ibid.

extrêmement mouvantes et, dans les périodes de crise, rapidement menacées d'obsolescence. C'est pourquoi, nous dit Claude Dubar, « les typologies des sociologues doivent tenter de « coller » aux typifications réciproques des individus eux-mêmes qui sont elles-mêmes produites dans les négociations complexes avec les institutions pertinentes et leurs agents significatifs »¹⁶³. En définitive, c'est donc au sein même de ces modalités pratiques, inhérentes au processus d'identification, que nous avons découvert les principes qui ont structuré notre démarche empirique.

II.4.3. Les instruments méthodologiques de la recherche

Toute démarche de recherche suppose la conception et la mise en œuvre d'un dispositif d'élucidation du réel. En d'autres termes, elle implique l'élaboration d'instruments méthodologiques qui va rendre possible et structurer le recueil des données empiriques. Dans le cas présent, nous entendons réaliser ce travail au croisement d'un ensemble de méthodes qualitatives et quantitatives. Ces dispositions répondent à une exigence essentiellement discursive. Il s'agit principalement de vérifier, par des entretiens auprès de divers acteurs, le corpus d'hypothèses que nous avons posé. Ce travail de recueil de données vise principalement à inventorier les catégories sociales avec lesquelles les éducateurs spécialisés se décrivent et sont décrits par autrui. Il s'agit de découvrir « l'univers symbolique » construit, mentalement, par ces professionnels en fonction de leur expérience sociale. Cet « univers symbolique » doit être ici conçu « comme la matrice de toutes les significations socialement objectivées et subjectivement réelles. La société historique entière et la biographie complète de l'individu sont considérées comme des événements prenant place à l'intérieur de cet univers »¹⁶⁴. L'exploration de ce monde symbolique des professionnels s'est réalisée par une recherche systématique de leurs « représentations actives ». Ce sont effectivement « ces représentations actives » qui « structurent les discours des individus sur leurs pratiques sociales « spécialisées » grâce à la maîtrise d'un vocabulaire, à l'intériorisation des « recettes », à l'incorporation d'un « programme », bref à l'acquisition d'un savoir légitime qui permette à la fois l'élaboration de « stratégies pratiques » et l'affirmation d'une « identité reconnue »¹⁶⁵. Ces représentations sociales peuvent encore se définir comme « une forme de connaissances, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »¹⁶⁶.

Dans cette perspective, ce sont les quarante entretiens (dont deux exploratoires) qui, réalisés dans le cadre spécifique de ce travail de thèse, constituent les données de terrain sur lequel repose notre enquête. Les catégories d'analyse sont exclusivement constituées à partir de ce corpus empirique. Afin de préciser un peu plus leur « identité objective », un questionnaire a été également distribué et soumis aux professionnels interviewés. Mais nous avons encore jugé utile et nécessaire de reprendre certains résultats de notre travail de recherche réalisé dans le cadre du programme européen Daphné II. Ce matériau empirique repose sur vingt cinq entretiens effectués auprès de professionnels de l'éducation spécialisée (juges des enfants, éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, assistants de service social, professeurs et six éducateurs spécialisés) ainsi que onze entretiens réalisés jeunes ayant des conduites violentes. Cette recherche a donné lieu à la publication, avec nos collègues européens (Allemagne, Pologne, Suède et Suisse), d'un ouvrage collectif sur les jeunes et la violence. Enfin, nous avons formalisé un outil spécifique d'observation participante à

¹⁶³ Dubar C., op. cit., p. 118-119.

¹⁶⁴ Berger P, Luckmann, La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksieck, Paris, 1994, p. 133.

¹⁶⁵ Dubar C., Ibid., p. 126.

¹⁶⁶ Jodelet D. (sous la dir.), Les représentations sociales, Vendôme, P.U.F, 1993, p. 36.

destination des dix groupes d'analyse de pratiques, composés d'une dizaine de professionnels chacun, que nous animons habituellement pour l'I.R.T.S de Bretagne au titre de la formation continue. Les données de terrain ainsi collectées peuvent s'agréger, lorsque cela est opportun, sur le corpus empirique principal de notre thèse. Par contre, nous avons très partiellement intégrer les résultats de notre dernier programme de recherche Daphné III qui a mobilisé la participation de soixante-dix professionnels, répartis en six groupes de travail, de la protection de l'enfance. Il nous reste donc à présenter chacun de ces instruments d'investigation à sa place spécifique dans notre dispositif de recherche

II.4.4. Les entretiens du corpus empirique de référence

Notre démarche de recherche implique de mettre à jour les catégories sociales auxquelles notre population se réfère pour décrire les situations et se définir elle-même. Ces informations sont donc, par essence, principalement qualitatives. La technique de l'entretien s'impose pour accéder à ce type de données. C'est d'ailleurs ce qu'affirment Alain Blanchet et Anne Gotman considérant que « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent »¹⁶⁷. En d'autres termes, si notre « modèle d'analyse » a pour vocation principale de fournir un cadre méthodologique permettant d'articuler et de mettre en liens les données produites, il s'agit d'en revenir à la faveur de ces entretiens à une démarche clairement inductive.

Le choix de la technique d'investigation étant acquis, il nous a fallu déterminer le degré de liberté que nous entendions laisser aux professionnels pendant le déroulement des entretiens. Compte tenu de nos différentes investigations préalables et de la nature des données recherchées, il nous a semblé opportun d'opter pour une approche semi-directive. L'entretien semi-directif se caractérise, dans son utilisation, par sa relative ductilité. L'enquêté peut ainsi répondre aux questions, sous le regard « bienveillant » du chercheur, en laissant libre au cours à sa pensée. Dans cette situation, l'attitude de l'enquêteur consiste principalement à acquiescer ou reformuler les propos de l'enquêté. Au besoin, il laisse l'interviewé développer son discours en dehors du stricte cadre de sa grille thématique. Dans l'éventualité où l'un des thèmes n'est pas abordé, il peut alors interroger l'enquêté sur ce point plus spécifique. En d'autres termes, ce type d'entretien consiste à « faire produire par l'enquêté un discours plus ou moins linéaire avec le minimum d'intervention de la part de l'enquêteur. Il s'agit de provoquer ce discours, après accord de l'intéressé, puis de le faciliter et d'explorer les informations dont dispose l'enquêté à ce sujet, c'est-à-dire ce qu'il peut dire à ce sujet »¹⁶⁸.

II.4.4.1. La population enquêtée

Au premiers temps de notre enquête, et alors même que notre objet de recherche restait relativement indéterminé, nous envisagions exclusivement de réaliser nos entretiens auprès d'éducateurs spécialisés travaillant sur le territoire breton. Cette orientation initiale reposait sur plusieurs préjugés que la réalité nous à obligé à reconsidérer.

Nous pensions d'abord que les éducateurs spécialisés seraient les plus à même de produire le matériau empirique nécessaire à notre enquête. Mais la réalisation de nos premiers

¹⁶⁷ Blanchet A., Gotman A., L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan université, 1995, p. 27.

¹⁶⁸ Durand J.P, Weil R., op. cit., p. 308.

entretiens nous a démontré que ce présupposé n'était pas totalement fondé. Cette investigation initiale nous avait effectivement conduit à poser l'hypothèse de contradictions majeures entre rationalité du système et rationalité de l'action. Ces contradictions peuvent s'avérer parfois manifestes dans le travail d'organisation, du moins tel que nous l'avions alors défini. Cette centralité nouvelle du travail d'organisation dans notre enquête nous avait amené à prendre en considération les glissements progressifs et successifs de notre objet de recherche. D'une part, il est banal mais important de constater que ce travail d'organisation, dans les établissements ou services, n'est pas le seul fait des cadres hiérarchiques mais aussi l'affaire de tous les professionnels. D'autre part, si les éducateurs spécialisés sont à même de dresser le constat des contradictions dans lesquelles ils se trouvent, ils en font une analyse, le plus souvent, partielle et parcellaire. Il nous est rapidement apparu qu'il ne nous faudrait pas surestimer le niveau d'information de la population enquêtée. Prenant acte de cet état de fait, nous avons fait nôtre cette orientation méthodologique formulée, entre autres, par Jean-Claude Kaufmann : « Au niveau de la progression de l'objet, des changements importants peuvent nécessiter une reformulation de l'échantillon en cours d'enquête : il faut en effet toujours essayer de trouver les personnes susceptibles d'apporter le plus par rapport aux questions posées (Rainbow 1988) »¹⁶⁹.

Cette nouvelle orientation méthodologique ne s'est pas réalisée sans interrogations. La première tenait à la « représentativité statistique » de notre échantillon dont nous avons eu grand peine à nous départir tant elle nous semblait être un gage absolu de scientificité. La seconde nous obligeait à abandonner l'idée d'une construction a priori de notre échantillon en faveur de modalités d'élaboration plus souples. Nous avons donc emprunté aux modalités de l'entretien compréhensif une forme d'échantillonnage spécifique. L'idée de représentativité statistique n'y est certes pas abandonnée mais n'intervient plus que comme facteur secondaire de pondération dans les techniques d'échantillonnage. Dans cette perspective, les critères classiques (âge, profession, situation familiale, résidence) servent surtout d'indices. Ils permettent de fixer « le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique. La constitution de l'échantillon devient alors un élément technique moins important. Ce qui ne signifie pas qu'il puisse être formé n'importe comment »¹⁷⁰. L'échantillonnage est directement tributaire de ce que l'on trouve ou non et peut donc être remanié en cours d'enquête. Cette méthode de construction de l'échantillon n'est cependant possible qu'à la condition de situer « celui qui parle » lors de l'analyse des données empiriques. Nous avons donc adopté l'attitude réflexive décrite par Jean-Claude Kaufmann. Cette posture suppose « le croisement permanent entre travail sur le fond, regard sur les conditions de production du discours, et regard sur l'économie générale de la construction de l'objet, prend toute sa dimension dans une perspective évolutive ; plus le chercheur avance, plus les éléments de cadrage s'affinent »¹⁷¹. Adoptant ce précepte méthodologique, nous avons progressivement décidé d'apporter des modifications à la construction de notre échantillon. Nous l'avons, d'une part, élargi en l'ouvrant à quelques experts reconnus de l'éducation spécialisée. Et, d'autre part, nous avons recherché, pour les éducateurs spécialisés, des éléments de cadrage dans nos données empiriques à mesure qu'elles se constituaient.

Dans l'analyse du travail prescrit et de l'identité pour autrui des éducateurs spécialisés, il nous a semblé important de recueillir le point de vue de quelques experts reconnus de l'éducation spécialisée (directeur général d'association, responsable de la formation des éducateurs spécialisés, etc. et eux-mêmes éducateurs spécialisés de formation initiale). Nous

¹⁶⁹ Kaufmann J.C, op. cit., p. 42.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ib.

avons alors constitué un petit échantillon de six professionnels susceptibles d'apporter des points de vue plus spécifiques sur notre objet de recherche. Souhaitant parfaire notre connaissance de la sphère politique, nous avons, par exemple, sollicité un directeur de service éducatif qui a assuré plusieurs mandats politiques en tant que maire et, surtout, comme conseiller général aux affaires sociales d'Ille et Vilaine. Dans le même ordre d'idée, nous avons rencontré le responsable rennais de la formation des éducateurs spécialisés qui a exercé cette fonction durant plus de vingt cinq ans. Occupant un poste d'observation privilégié dans le champ professionnel, nous souhaitons effectivement qu'il nous donne sa propre perception des évolutions du métier d'éducateur spécialisé. En ce qui concerne ces experts nous n'avons pas jugé nécessaire, vu la taille de notre échantillon, d'en appeler à leur représentativité. La question nous paraissait dénuée de tout fondement compte tenu de la place qui leur est impartie dans le dispositif de recherche. Les informations produites seront traitées séparément des données provenant des entretiens avec les éducateurs spécialisés en poste. Afin de situer ces experts dans le champ professionnel, nous présentons néanmoins un « tableau récapitulatif des experts interviewés » (*annexe 1*) à partir des variables retenues pour les éducateurs spécialisés.

La présence majoritaire des hommes dans le groupe des experts recouvre une réalité statistique bien connue à laquelle l'éducation spécialisée n'échappe malheureusement pas. Alors que le métier d'éducateur spécialisé est très féminisé, la proportion de femmes occupant un poste hiérarchique dans les établissements et services s'inverse. Par définition, l'expertise suppose une certaine expérience professionnelle que nous retrouvons dans l'âge de nos interviewés. Ces experts occupent tous des postes à responsabilités et sont fortement intégrés dans des associations régionales, nationales et internationales promotrices d'une réflexion sur l'éducation spécialisée (Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des Etablissements et Services sociaux et Médico-sociaux, regroupement d'associations régionales, etc.). Ils sont issus de secteurs professionnels diversifiés et sont tous, à une exception près, en activité. L'interviewé retraité ne l'est d'ailleurs seulement que depuis une année au moment de la réalisation de l'entretien.

La constitution du groupe des éducateurs spécialisés, s'est appuyée sur une certaine souplesse des modalités d'échantillonnage. Mais nous avons systématiquement recherché à pondérer cette construction avec des critères sociologiques classiques. Ils nous ont permis de préserver la représentativité statistique de notre échantillon. Il importe néanmoins de préciser que ces statistiques sur le corps professionnel des éducateurs spécialisés n'autorisent au mieux que des estimations souvent incertaines. La nomenclature des Professions et Catégories Sociales de l'I.N.S.E.E. ne permet effectivement pas de repérer les différents métiers du travail social. La catégorie des « éducateurs spécialisés » (code P.C.S 4332) regroupe les éducateurs spécialisés, les éducateurs de jeunes enfants, les moniteurs éducateurs et les éducateurs techniques. Il est donc nécessaire, pour identifier les emplois du champ du travail social, de recourir à une approche par libellé en la croisant avec des sources diversifiées. C'est le parti pris par les chercheurs de la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (D.R.E.E.S) dans la réalisation dans l'enquête publiée en 2005 à laquelle nous avons déjà fait référence. Ses résultats nous délivrent des informations relativement fiables sur les critères d'âge, de genre, de structure générale des emplois sur le plan national. Autant d'éléments de cadrage auxquels nous nous sommes référé afin d'éviter tout déséquilibre manifeste ou oubli catégoriel, dans la construction de notre échantillon.

Le « corps professionnel » des éducateurs spécialisés est largement féminisé. En 2002, il était constitué de 62 % de femmes. Notre groupe d'enquêtés est donc constitué pour près de

la moitié de femmes (18 personnes sur 40). Leur légère sous représentation statistique n'est essentiellement imputable qu'à la constitution et la sollicitation d'un groupe d'experts majoritairement masculinisé. De même, l'âge et l'ancienneté dans le métier de nos interviewés nous ont semblé des critères essentiels. A la recherche de « turning points » dans la carrière des éducateurs spécialisés, nous ne pouvions choisir que des professionnels ayant déjà une certaine ancienneté dans le travail. Mais, postulant de la diversité et de variations temporelles dans les modes d'identifications, nous ne voulions pas enserrer notre objet de recherche dans un espace générationnel. Afin de prendre en considération cette contradiction, nous avons opté pour le choix d'une population dont l'ancienneté dans le diplôme d'État d'éducateur spécialisé est comprise entre sept et trente-cinq ans. Ce choix méthodologique nous a ménagé la possibilité d'un regard intergénérationnel sur les formes de négociation identitaire engagées par les éducateurs spécialisés. Mais il nous a également permis d'aménager une certaine représentativité statistique par l'âge. De fait, l'âge moyen des éducateurs spécialisés est de 40 ans en 2002. La proportion des moins de 30 ans est restée stable autour de 18 %, tandis que celle des 50 ans et plus s'est accrue de 9 à 19 %. Dans notre échantillon, si nous n'avons pas de personnes de moins de 30 ans, les moins de 40 ans représentent 21,87 % de l'ensemble (3 personnes entre 30/35 ans et 4 entre 35/40 ans). Notre échantillon est également constitué de 46,87 % de personnes dont l'âge est compris entre 40 et 50 ans. La proportion de 40/45 ans est de 28,12 % (9 personnes) tandis que celle des 45/50 ans est de 18,75% (6 personnes). Enfin, les plus de 50 ans représentent 31,25 % de notre échantillon (8 personnes de 50/55 ans et 2 personnes de 55/60 ans).

Compte tenu de la diversité du champ professionnel, nous avons accordé une attention particulière au secteur d'activité économique de l'employeur. La D.R.E.E.S répartie les éducateurs spécialisés en cinq secteurs d'activités principaux : 18 % dans l'accueil d'enfants handicapés, 15 % pour l'accueil d'adultes handicapés, 15 % pour l'accueil d'enfants en difficulté, 13 % en autres formes d'action sociale, 11 % dans l'aide par le travail et 30 % autres activités. Selon ces mêmes catégories, les personnes interviewées dans le cadre de notre échantillon se répartissent de la manière suivante : 21,87 % dans l'accueil d'enfants handicapés, 18,75 % pour l'accueil d'adultes handicapés, 28,12 % pour l'accueil d'enfants en difficulté, 15,62 % en autres formes d'action sociale (tutelles adultes, mesures d'investigation judiciaire, etc.) et 15,64 % d'autres activités (dont 2 personnes ayant quitté le champ professionnel). La durée du temps de travail de nos interviewés nous est apparue d'emblée comme une variable pouvant être potentiellement révélatrice d'une forme de négociation identitaire. En 2002, il y avait 80 % de contrats de travail à temps plein et 20 % à temps partiel. Nous avons donc choisi des situations où, au moment de l'enquête, certains interviewés travaillaient à temps partiel. Ils représentent 12,5 % de notre échantillon. Mais ce mode pondération n'est nullement exclusif. Il ne tient effectivement pas compte des passages à temps partiel en cours de vie professionnelle de nos interviewés. La naissance et l'éducation des enfants chez les femmes sont assez typiques de ces aménagements, souvent temporaires, de la durée du temps de travail. Nous avons également écarté certaines variables qui ne nous semblaient guère significatives. En 2002, les contrats de travail à durée indéterminée constituaient une norme puisqu'ils représentaient 94 % de ceux qui avaient été signés. De même, le chômage reste, sauf en début de carrière, un phénomène relativement marginal pour les éducateurs spécialisés. Il reste effectivement très en deçà du seuil des 5 %.

S'il existe des variations statistiques sensibles dans notre échantillonnage, elles résultent ainsi des choix et des arbitrages que nous avons opérés au regard de notre problématique de recherche. D'une part, ces diverses variations rendent compte de la difficulté réelle de combiner l'ensemble des variables déjà énoncé. Mais elles sont liées,

d'autre part, à l'émergence de nouveaux facteurs délivrés par notre matériau empirique en cours d'enquête. Elles nous ont rappelé que notre outil statistique de référence peine à rendre compte de la complexité du champ professionnel des éducateurs spécialisés. Il s'est notamment avéré nécessaire de prendre en considération la diversité des postes de travail. Ces derniers dépendent principalement du type de service ou d'établissement et de la population accueillie. Ces postes de travail peuvent en outre s'exercer en milieu naturel ou en internat. Ces caractéristiques sont importantes puisqu'elles modifient substantiellement les tâches réalisées par les éducateurs spécialisés dans le cadre de leur activité professionnelle. Après avoir dressé des profils de postes types, nous avons donc veillé à appliquer ce principe de diversité des emplois occupés par nos interviewés. La variable population, quant à elle, s'est révélée au cours de l'enquête comme un « marqueur identitaire » sensible dans le discours de nos interviewés. Le choix revendiqué d'une population adulte pour un éducateur spécialisé est, par exemple, souvent très significatif d'une forme de négociation identitaire. Nous avons donc pondéré notre échantillon en fonction de l'âge (enfants, adolescents et adultes), du type de difficultés (Handicap, problèmes sociaux, etc.) des populations dont s'occupaient nos interviewés. Nous avons également eu l'opportunité, dans le cadre de notre travail, de dresser un portrait parfois extrêmement contrasté de l'évolution des organisations de l'éducation spécialisée. Sans tomber dans les préjugés les plus éculés, il nous paraissait alors intéressant, de soumettre le critère d'implantation géographique des établissements et services dans une opposition un peu arbitraire entre milieu urbain et milieu rural. Nos observations complémentaires nous ont amené à considérer ce critère comme subalterne.

Il n'en demeure pas moins que cette idée d'évolution disparate de l'éducation spécialisée est actualisée par l'avènement de la loi 2002-2, de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, qui s'applique aux organisations. Ce nouveau cadre réglementaire nous est apparu, à plus d'un titre, essentiel. D'abord, il inaugure la mise en place d'une logique de service avec laquelle ce champ professionnel n'est pas ou peu familiarisé. Ce texte de loi est effectivement à l'origine des mutations du travail que nous entendons observer. Dans les faits, il a surtout plongé les établissements et services dans un réel embarras quant à la faisabilité de son application. Sa mise en œuvre est aujourd'hui encore très inégalement avancée, voire à peine esquissée. Compte tenu de notre problématique de recherche, il nous a paru nécessaire de rencontrer prioritairement des professionnels salariés d'établissements ou services qui étaient engagés dans ce processus de rénovation de l'action sociale et médico-sociale. La loi s'applique à tous et en tout lieu ; son opérationnalisation n'est donc qu'une question de temps. Elle définit de nouvelles normes institutionnelles qui font ou feront référence dans l'organisation du travail. Nous avons également pris en considération que les services et établissements de l'éducation spécialisée sont directement gérés par des collectivités territoriales (Conseil Général) ou, principalement, par des associations privées de type loi 1901 à but non lucratif. Nous avons testé cette variable en interrogeant deux éducateurs spécialisés travaillant dans le secteur public. Nous en avons conclu qu'elle n'influe pas, de manière significative, sur la forme des négociations identitaires. Nous ne l'avons donc introduit dans notre échantillonnage qu'à hauteur de ces deux entretiens déjà réalisés. Compte tenu de notre activité professionnelle, nous n'ignorions pas, par contre, que les formes d'entrée dans le métier d'éducateur spécialisé pouvaient se réaliser selon des modalités diversifiées. Il est ainsi possible d'intégrer la formation professionnelle par alternance sur concours au sortir de ces études mais aussi après une expérience professionnelle plus ou moins prolongée. Considérant que cette variable pouvait être révélatrice de formes spécifiques de négociation identitaire, nous avons donc veillé à la prendre en considération dans le choix de nos interviewés. Enfin, nous pensions initialement que nos ressources matérielles et techniques nous permettraient de mener notre enquête sur l'ensemble du territoire breton. Il

s'est avéré, chemin faisant, que nous avons largement surestimé notre disponibilité. Ce critère géographique est devenu, en outre, progressivement périphérique à notre problématique. Nous avons estimé que le département d'Ille-et-Vilaine nous offrait la possibilité de tester la validité de nos hypothèses de recherche.

Pour conclure, il nous reste encore à nous expliquer de la taille de notre échantillon. Celui-ci est constitué de six experts, de formation initiale d'éducateur spécialisé, et de trente quatre éducateurs spécialisés en poste, dont deux ont été entendus au titre d'entretiens exploratoires. La taille de cet échantillon nous a été dictée par deux raisons principales. D'une part, nos statuts conjugués de salarié à temps plein, créant son poste de formateur-chercheur à l'I.R.T.S de Bretagne, et de chargé de famille rendaient notre disponibilité très problématique. D'autre part, et il s'agit là du motif principal, notre campagne d'entretiens a révélé une saturation rapide de notre matériau empirique. Arrivées au seuil d'une trentaine d'entretiens, les données produites sont devenues fortement redondantes. Il nous a alors semblé qu'il s'agissait d'une indication significative pour clore la constitution de notre corpus empirique. Afin de situer le groupe des éducateurs spécialisés en poste interrogés au cours de notre enquête, nous avons dressé un tableau récapitulatif des personnes interviewées (*annexe 2*). Toutefois, ce tableau synthétique restitue simplement les caractéristiques des professionnels en fonction des variables les plus usitées au sein du champ professionnel : âge, genre, secteur d'activité, type d'établissement ou service, type de contrat de travail et durée du temps de travail. Il ne rend donc que partiellement compte de notre travail d'échantillonnage. Son but n'est autre que de donner une lisibilité immédiate à la configuration de notre échantillon.

II.4.4.2. La conception et la conduite des entretiens

Nous avons simultanément conduit deux campagnes d'entretiens : l'une à destination des experts et, l'autre, auprès des éducateurs spécialisés. Mais les techniques et les instruments sur lesquels s'appuyaient ces démarches conjointes relevaient de principes méthodologiques communs. Nous avons ainsi élaboré des guides d'entretiens spécifiques. Leur conception reposait sur des questions préalablement écrites. Ayant opté pour une forme d'entretien semi-directif, ces questions étaient très ouvertes afin de ne constituer qu'un « simple guide pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème »¹⁷². Nous avons classé et hiérarchisé ces questions en fonction de leur caractère de centralité ou non par rapport à notre problématique. Les relances destinées à approfondir, le cas échéant, certains aspects du discours de l'interviewé étaient elles-mêmes rédigées sous les questions principales. Nous avons également accordé un soin particulier au choix de la première question. De fait, celle-ci détermine souvent la tonalité générale et la cohérence de l'entretien lui-même.

Pour nous assurer de nos choix méthodologiques, nous avons commencé notre travail d'investigation par une brève phase exploratoire par entretiens auprès de deux éducateurs spécialisés. Nous avons ainsi réajusté la nature et l'ordre de nos questions. Et, nous avons opté pour une première interrogation centrée sur la biographie de l'interviewé. Elle s'inscrivait dans la continuité d'un questionnaire que nous leur remettions préalablement. Ce questionnaire était effectivement destiné à situer l'origine familiale et sociale de l'enquêté. Cette première question nous a finalement permis d'être assez peu ... dans le questionnement. Elle impliquait très directement notre interlocuteur qui en passait, le plus souvent

¹⁷² Kaufmann J.C., op. cit., p. 44.

spontanément, par notre grille thématique. Dans la conduite de ces entretiens semi-directifs, nous avons toujours veillé à favoriser les échanges. Nous avons adopté un style oral plutôt enjoué et dynamique pour créer de la proximité et de l'empathie. Si nos guides d'entretien nous ont servi de référence, nous avons surtout privilégié « ce qui était dit » par l'interviewé. Centré sur son propos, nous avons tenté d'y réfléchir en situation afin de formuler des relances ou questions dans la continuité « de ce qui se disait ». Le respect de la dimension discursive du propos de l'interviewé était prioritaire. Enfin, la multiplicité de nos engagements sociaux ne constituant pas un gage de disponibilité, nous avons réalisé un guide de conduite d'entretien (*Annexe 3*) énonçant quelques consignes aussi simples qu'essentielles. Avant chaque rencontre, nous prenions systématiquement le temps de relire ce guide afin de nous concentrer sur notre tâche. Nous avons également gardé une posture critique en systématisant, tant sur la forme que sur le fond, un temps d'auto-analyse de l'entretien réalisé. Les thèmes d'entretiens ont été bien évidemment déterminés en fonction de notre problématique et de nos hypothèses de recherche. Nous avons conçu deux guides d'entretien avec des thèmes différents mais complémentaires. Chacun de ces guides a fait l'objet d'un travail thématique spécifique.

II.4.4.3. Perspective générale dans le choix des thèmes d'entretien

La configuration et le choix de nos thèmes d'entretiens se sont intégrés dans la dynamique générale de notre problématique. Il s'agissait à la fois de se référer à une perspective théorique générale tout en aménageant, à l'intérieur de celle-ci, les conditions d'une démarche de recherche essentiellement inductive. Notre perspective théorique n'a effectivement d'autres fonctions que de clarifier « notre point de vue sans point de vue » sur les données collectées et d'en faciliter une articulation cohérente. Il s'agit moins de les y enfermer que de pouvoir en tirer toute la substantielle richesse. Le choix de nos thèmes d'entretiens a donc déterminé une architecture générale assez ouverte mais néanmoins structurée. Cette structuration, a priori, s'est principalement réalisée en référence aux travaux de Claude Dubar et de Jean-Claude Kaufmann mais, plus largement, aux travaux des « interactionnistes » en sociologie des professions.

Nous avons ainsi déterminé nos thèmes d'entretiens en fonction des deux processus identitaires principaux de notre approche théorique. D'une part, le processus identitaire biographique qui doit être considéré dans les identifications aux catégories jugées attractives ou protectrices par les éducateurs spécialisés ; c'est-à-dire dans leur expérience des stratifications, des discriminations et des inégalités sociales. Et d'autre part, le processus identitaire relationnel qui doit s'évaluer dans les identifications aux institutions qu'ils jugent structurantes ou légitimes ; c'est-à-dire dans leur expérience relationnelle et sociale du pouvoir. En définitive, cette approche implique donc d'explorer à la fois les champs sociaux d'investissement, les normes de comportements relationnels et les valeurs issues du travail dans lesquels sont acquises l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir ainsi que les trajectoires biographiques forgées par la scolarité, la formation professionnelle et la manière de projeter dans l'avenir. En d'autres termes, « le double point de vue défini par les termes d'interactions et biographie implique que toutes les activités de travail soient analysées à la fois comme des processus subjectivement signifiants et comme des relations dynamique avec les autres »¹⁷³.

¹⁷³ Dubar C, Tripiet P, op. cit., p. 94.

II.4.4.4. Les thèmes d'entretien pour les experts de l'éducation spécialisée

Le statut des entretiens réalisés auprès des experts dans le cadre de cette recherche se trouve au point d'articulation d'une double finalité. D'une part, ces entretiens doivent permettre, par leur extériorité, un cadrage du matériau empirique collecté auprès des éducateurs spécialisés en poste. Ils sont centrés, d'autre part, sur la production de données empiriques liées à des thèmes plus spécifiques de notre enquête. Nous n'avons donc eu recours à l'investigation de la dimension biographique de nos interlocuteurs que pour clarifier leur statut, puisque leur formation professionnelle initiale leur confère le titre d'éducateur spécialisé, et engager les échanges.

Après une brève présentation, la tonalité de l'entretien était donnée par la description du poste de travail qui invariablement supposait d'en passer par nos différents thèmes d'entretien. Il s'agissait autant de comprendre la carrière de l'interviewé que d'accéder à sa perception et ses connaissances de l'éducation spécialisée. Cette investigation thématique s'est déployée dans trois directions principales. D'abord, les premiers entretiens réalisés auprès des éducateurs spécialisés laissaient entendre l'existence d'une disjonction fonctionnelle, à l'intérieur des organisations, entre les cadres hiérarchiques et les professionnels de terrain. Nous avons donc cherché à comprendre ce que ces experts, occupant tous des postes hiérarchiques, pouvaient nous dire de leur fonction. Ensuite, il nous paraissait nécessaire d'avoir le regard croisé des acteurs sur les systèmes d'action dans lesquelles ils sont communément engagés. Mais ces « experts » nous ont, plus largement encore, livré leur perception de l'environnement professionnel dans lequel doivent se situer leurs services et/ou leurs établissements. Chacun d'entre eux a également délivré des informations spécifiques dans des domaines aussi diversifiés que la politique (l'action sociale départementale, les relations avec les administrations et les politiciens, les budgets, etc.) les stratégies institutionnelles (l'application des 35 heures, les démarches qualité, l'évaluation interne, etc.) et les techniques (l'organisation du travail et le travail d'organisation avec les éducateurs spécialisés, la régulation des relations professionnelles, etc.). Enfin, l'identité sociale et professionnelle se construit en interactions avec autrui. Parmi tous ces « autres » qui portent une appréciation sur les éducateurs spécialisés, il nous paraissait important, mais aussi délicat, de recueillir le point de vue de ces experts. Nous avons donc pris soin d'approcher ce thème en évitant qu'ils ne l'appliquent directement aux professionnels de leurs organisations. La question était générique mais, finalement, la plupart de nos interviewés ont également fait référence à leurs propres salariés. Enfin, ces trois thèmes majeurs avaient été eux-mêmes déclinés en sous-thèmes destinés à relancer, le cas échéant, nos interlocuteurs. On peut schématiquement présenter notre approche thématique dans le tableau suivant :

La fonction d'encadrement	Système d'action	Le métier et les éducateurs spécialisés
Gestion politique et financière	Dispositions réglementaires et mutations du secteur	Définition
Management	Missions	Attentes de rôle
Organisation du travail et travail d'organisation	Appréciations sur le système d'action	Appréciations sur le corps professionnels et l'utilisateur

Ces thèmes d'entretiens ont été reformulés et écrits sous forme de questions dans un guide d'entretien (*annexe 4*). Dans leur exploitation, les données collectées auprès des experts ont pour vocation d'être utilisées, chaque fois que nécessaire, dans l'analyse du corpus empirique constitué par les éducateurs spécialisés en poste. Ces données empiriques s'avèrent particulièrement utiles pour comprendre, en contrepoint, les catégories d'analyses produites par les éducateurs spécialisés. Mais elles nous ont également aidé, au cours de l'enquête elle-même, dans notre questionnement ou dans la relance des éducateurs spécialisés en poste au cours de leurs entretiens.

II.4.4.5. Les thèmes de l'entretien pour les éducateurs spécialisés en poste

En adoptant l'entretien semi-directif comme instrument d'investigation, nous avons choisi de focaliser notre attention sur les discours produits par les éducateurs spécialisés. Il s'agit, d'une part, d'appréhender leur carrière comme un processus biographique qui construit leur identité tout au long de leur vie. Nous avons recherché dans ce processus biographique les « turning points », les « tournants de la vie » ou bifurcations (réussites, échecs, anticipations) qui constituent autant de moments déterminants dans le processus de négociation identitaire. Mais, d'autre part, nous avons également cherché à identifier, dans le processus relationnel, les stratégies identitaires déployées par les éducateurs spécialisés dans leurs interactions avec les autres.

Il nous a donc fallu observer une certaine vigilance méthodologique quant à l'enchevêtrement des faits, des éléments et des réflexions qui nous ont été délivrés dans le cadre des entretiens. D'une part, la présentation discursive de ces temps de négociation identitaire est toujours personnifiée par l'interviewé. Et, d'autre part, leur énonciation même procède d'un travail subjectif intervenant a posteriori. Il ne s'agit plus d'une construction mais d'une reconstruction discursive dans l'après-coup. Il arrive même, qu'au cours de l'entretien, l'interviewé « entende ce qu'il dit » ou, tout du moins, en prend-t-il pleinement conscience. Il s'agit donc d'une parole qui se cherche et se découvre en s'énonçant. Il est vrai que ce type d'entretien est souvent décrit par l'interviewé comme un moment privilégié de « retour sur soi ». C'est un temps d'expression relevant « d'une immédiateté identitaire » telle que l'ont conceptualisé Jean-Claude Kaufmann et d'autres auteurs. Il n'est pas sûr que les choses pourraient se dire à l'identique avant ou après l'entretien. Pour cette raison, nous avons toujours cherché, en cours d'entretien, à établir de manière descriptive les éléments constitutifs des situations évoquées par nos interviewés. Cette première partie de l'entretien ne nécessitait pas d'approche thématique. Elle nous a permis, en outre, l'évocation plus ou moins spontanée des thèmes que nous voulions aborder au cours de nos entretiens. Ces thèmes reposent sur le postulat que le travail confronte les éducateurs spécialisés à certains problèmes communs : ce qu'est l'espace professionnel, ce qu'est le travail (les tâches), ce que doit être son rôle, ce que sont les carrières possibles et, enfin, ce que l'on est soi-même. Nous avons donc retenu les thèmes suivants :

- L'évocation de la trajectoire socioprofessionnelle
- L'appréciation de la dynamique institutionnelle du service ou établissement employeur
- Le poste de travail et le métier
- Les relations professionnelles (collègues et usagers)
- Les représentations sociales véhiculées par le travail d'éducateur spécialisé
- Les conditions de travail

Nous avons élaboré, sur cette base thématique, un guide d'entretien (*annexe 5*) constitué de vingt quatre questions ouvertes. Nous les avons surtout utilisés, ici ou là, pour relancer nos interviewés.

II.4.4.6. La procédure de réalisation des entretiens

Nos deux campagnes d'entretiens (experts, éducateurs spécialisés en poste), menées simultanément, se sont étendues sur une période couvrant mars 2006 à décembre 2008. La durée de cette période d'investigation est le produit d'un compromis entre des contraintes matérielles, liées aux conditions d'exécution de la recherche, et notre détermination à respecter un ensemble de principes d'investigation. Le mode d'accès aux enquêtés s'est effectué de manière directe. Notre connaissance et notre position dans le secteur d'activité ont grandement facilité ce type de démarche. Avantageux dans le choix des enquêtés, cette méthode n'est évidemment pas sans risque du strict point de vue de la neutralité. Nous avons donc observé une certaine vigilance à l'égard de cette « facilité » dans la constitution de nos groupes d'interviewés.

Lors de la présentation de notre recherche, nous avons longuement insisté sur la distinction entre notre statut de formateur-chercheur à l'Institut Régional du travail Social de Bretagne et celui de chercheur dans notre travail de thèse. Nous nous sommes attaché à bien distinguer nos différents statuts afin de limiter les effets d'interférence. De même, nous avons rappelé la confidentialité absolue de nos travaux en garantissant l'anonymat des enquêtés. Notre propos introductif était le suivant : *« Il s'agit d'une recherche que je réalise dans le cadre de ma thèse à l'université de Grenoble. Ce sont des travaux qui n'ont aucun rapport avec ma fonction formateur-chercheur à l'Institut Régional du travail Social de Bretagne. C'est une démarche strictement personnelle. Tous vos propos seront, si vous en êtes d'accord, enregistrés anonymement sur un magnétophone. Votre identité sera masquée par un nom de code »*. De fait, nous avons systématiquement procédé, avec l'accord préalable de l'interviewé, à l'enregistrement de nos entretiens. La durée moyenne de ces entretiens est d'environ une heure et demie. Puis nous avons énoncé les consignes introductives propres à chacun de nos deux types d'entretiens. Enfin, le choix de l'endroit où se sont déroulés les entretiens n'était évidemment pas sans portée symbolique. Nous avons donc essayé d'être particulièrement vigilants quant aux possibles incidences du lieu sur le bon déroulement de la situation d'entretien. Pour autant, il nous a été bien difficile de déterminer par avance une stratégie. Nous avons surtout pris le parti d'écouter attentivement les propositions de nos interlocuteurs. Nous avons toujours favorisé le choix d'un lieu à leur convenance. Il est effectivement essentiel qu'ils se sentent pleinement autorisés dans leur parole. Sans les proscrire, nous n'avons pas utilisé leur lieu d'exercice professionnel et nous n'avons fait qu'un usage parcimonieux du nôtre. Nous avons réalisé l'essentiel de nos entretiens à notre propre domicile afin de préserver une relative neutralité. Cette distance spatiotemporelle nous est apparue à l'usage aussi nécessaire pour nos interviewés que pour nous-même. Et, si nous avons dérogé pour des raisons de faisabilité à cette précaution méthodologique, elle n'a cessé d'être présente dans les négociations engagées avec les enquêtés.

II.4.5. La méthode d'analyse du corpus empirique

Notre investigation du matériau empirique s'est déroulée selon des procédures identiques pour nos deux groupes d'enquêtés. Elle s'est fortement référée à l'analyse de contenu mais, aussi et surtout, à la méthode comparative continue telle qu'elle a été conceptualisée par Anselm Strauss dans la « Grounded theory ». En dépit de leurs différences,

ces deux méthodes ont pour finalité commune l'étude et la comparaison du sens des discours produits par les interviewés. Elles cherchent à révéler les systèmes de représentations sous-jacents à ces discours. Elles diffèrent, par contre, dans les procédures qu'elles supposent. Ces différences sont loin d'être aussi anecdotiques qu'on pourrait le penser. Elles nous semblent, au contraire, marquées un antagonisme plus fondamental dont la ligne de fracture serait constituée par les hypothèses de recherche. L'analyse de contenu suppose effectivement que les hypothèses soient préalablement posées. Celles-ci commandent les choix opérés au sein du corpus empirique. En sens, elles permettent de réaliser une sélection, a priori, dans les données de terrain. La méthode comparative continue, à l'inverse, dynamise la construction des hypothèses elles-mêmes par une analyse incessante du matériau empirique. L'une privilégie une démarche plutôt déductive alors que l'autre est clairement dans l'induction. Ces polarités contraires posent les bases épistémologiques du travail de recherche lui-même. Notre intention n'est évidemment pas d'entrer dans un débat scientifique complexe dont nous sommes bien loin de maîtriser les tenants et les aboutissants. Nous voudrions simplement signifier que, dans nos précédents travaux de recherche, nous avons plus classiquement utilisé l'analyse de contenu comme méthode d'investigation de notre matériau empirique. A la faveur d'une recherche européenne menée dans le cadre du programme européen Daphné II, nous avons eu l'opportunité d'expérimenter une démarche méthodologique inductive. Nous avons donc tenté, dans cette enquête, de réaliser une synthèse de ces approches méthodologiques dont l'antagonisme nourrit notre propre réflexion. Nous avons eu recours à une démarche par induction dans l'investigation de notre matériau empirique. Mais c'est la confrontation continue entre notre perspective théorique et le travail d'analyse des données qui nous a finalement permis de forger nos hypothèses principales. Ce « bricolage intellectuel » s'est organisé autour d'une procédure comprenant plusieurs phases menées simultanément.

Nous avons d'abord écouté, et réécouté l'enregistrement de chacun de nos entretiens avant de les retranscrire de manière littérale. Nous avons apporté un soin identique à ces deux opérations, sans les hiérarchiser, tant elles nous sont apparues complémentaires pour nous imprégner du contenu de ces entretiens. L'expression orale restituait les rythmes, les intonations et les silences qui constituent autant d'indices pour la bonne compréhension de « ce qui se dit ». L'écrit nous a permis d'assurer la restitution intégrale des propos de l'enquête (*annexe 6 : exemple d'entretien retranscrit par écrit*). Nous avons, pendant la réalisation même de ce travail, accordé « une attention flottante » au discours de l'interviewé. Cette opération nous a permis de consigner nos premières impressions et idées fortes dans des fiches tant individuelles que collectives. Pour la constitution des fiches individuelles, nous avons adopté une attitude critique systématiquement référée à trois questions principales : « Qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle (dimension référentielle) ? Qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il en pense (dimension modale) ? Qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard (dimension illocutoire) ? »¹⁷⁴.

Dans les fiches collectives, nous avons eu une écoute et une lecture plus transversales de nos entretiens. Il s'agissait de consigner les propos convergents ou divergents de nos enquêtés. Nous y ajoutons nos propres réflexions et les commentaires que ces propos nous inspiraient. Ces fiches nous ont également permis d'élaborer nos premières hypothèses, souvent d'une portée plus locale que générale. Elles n'étaient essentiellement liées qu'à certains aspects plus particuliers du matériau empirique collecté. Cette procédure générale s'est appliquée à une douzaine d'entretiens que nous jugeons, a priori, comme étant les plus

¹⁷⁴ Blanchet A., Gotman A., op. cit., p. 78.

contrastés. Ensuite, nous avons décidé de codifier systématiquement les occurrences de tous les entretiens en autant de catégories d'analyse potentielles. Nous avons alors appliqué l'une des règles de base de la méthode comparative continue : « lorsqu'on code une occurrence dans une catégorie, on doit la comparer avec les occurrences précédentes codées avec la même catégorie dans le même groupe et dans des groupes différents »¹⁷⁵. Cette codification comprenait des indications qui nous permettaient, le cas échéant, de retrouver très rapidement l'origine des occurrences, à savoir : le numéro sur l'interviewé, deux lettres stipulant les catégories d'analyse de référence, une numérotation de l'occurrence dans sa catégorie d'analyse et une double numérotation pour les occurrences à codifications multiples.

Nous avons essayé de porter attention tant au « matériau pauvre » (phrases banales, rares et brèves) qu'à quelques outils plus spécifiques (phrases récursives, contradictions ou, encore, contradictions récurrentes). Cette procédure nous a progressivement permis de faire émerger nos catégories d'analyse ainsi que leurs propriétés. Nous avons continué dans le même temps à utiliser nos fiches individuelles et collectives pour consigner nos idées. Puis, nous avons engagé un travail d'interprétation de nos catégories d'analyse et de leurs propriétés. C'est à ce moment que l'élaboration de nos hypothèses s'est réellement finalisée. Nous avons alors déterminé trois hypothèses principales autour desquelles se sont progressivement ordonnées la sélection et l'articulation de nos données empiriques. Nous avons ainsi réduit notre matériau empirique selon deux principes directeurs. D'une part, nous avons fait émerger les uniformités sous-jacentes à nos catégories d'analyse et, d'autre part, nous avons réduit la liste initiale des catégories de codage. Afin de nous prémunir de toute dérive trop subjectiviste, ce travail interprétatif, par réduction du matériau empirique, s'est opéré en référence à notre approche théorique et la biographie de nos enquêtés. Nous avons également pu commencer la phase de rédaction proprement dite.

II.4.6. Le questionnaire

Notre technique d'échantillonnage nous imposait un cadrage de nos données discursives. Il était absolument indispensable d'effectuer « une analyse des conditions de production du discours : qui est celui qui prononce ces phrases et pourquoi les prononce-t-il ainsi ? »¹⁷⁶. Le questionnaire nous a donc permis de produire des données complémentaires sur l'identité réelle des interviewés. Nous avons réalisé un croisement de ces caractéristiques « objectives » avec les éléments de discours de nos enquêtés. Cette technique méthodologique nous a été utile dans l'analyse du contenu de nos entretiens. D'une part, elle a évité toute dérive trop subjectiviste dans l'interprétation du matériau empirique. Et, d'autre part, elle a contribué à l'enrichissement du travail d'analyse des données. Elle a pris toute sa place dans notre problématique puisque nous avons postulé de l'importance de l'identité héritée dans les modes de négociation identitaire observés. Nous avons ainsi constitué notre questionnaire autour de trois thématiques principales : l'identité héritée, la trajectoire socioprofessionnelle et la situation familiale. Ces thématiques étaient elles-mêmes déclinées en variables de la manière suivante :

- L'identité héritée
- L'âge
- Le genre
- La région d'origine

¹⁷⁵ Strauss A. (textes réunis et présentés par Baszanger I.), *La trame de la négociation identitaire, sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'harmattan, 2008, p. 288.

¹⁷⁶ Kaufmann J.C., op. cit., p. 42.

- La profession des parents et leur niveau d'étude
- La taille de la famille d'origine
- La trajectoire socioprofessionnelle
- Le niveau d'étude avant l'entrée en formation et le rapport à la scolarité
- L'âge d'entrée en formation
- Les expériences professionnelles antérieures
- Les emplois autres que celui d'éducateur spécialisé
- L'ancienneté dans le diplôme
- Les formations complémentaires après le diplôme
- Le temps de travail
- Les périodes de chômage
- La situation familiale
- La profession du conjoint
- Le nombre d'enfants.

Nous avons constitué le questionnaire lui-même sur la base de cette grille thématique (*annexe 7*). Compte tenu de notre méthode d'échantillonnage et des objectifs poursuivis, nous n'avons pas rassemblé les données pour en faire une analyse globale. Nous avons consigné ces données des tableaux individuels (*annexe 8*) que nous avons placés au début de chacun de nos entretiens.

II.4.7. Les entretiens du programme de recherche Daphné II

II.4.7.1. Présentation générale de la recherche

Cette recherche, financée par la commission européenne dans le cadre du programme Daphné II, poursuivait comme objectif l'analyse comparative des aides publiques ambulatoires destinées aux familles ayant des enfants et adolescents désignés violents. Alors que diverses enquêtes sur les aides en milieu protégé avaient déjà été réalisées, les mesures publiques ambulatoires ont été très peu analysées tant sur les plans nationaux qu'euro-péens. Ce projet de recherche visait à combler cette lacune par une intensification des échanges européens dans ce domaine de l'intervention sociale. Partant d'une comparaison détaillée des systèmes d'aide à l'enfance et à la jeunesse, il s'agissait d'analyser leur efficacité afin d'établir des recommandations de bonnes pratiques communes aux cinq pays participants. Le projet, qui a débuté en janvier 2006 pour une durée de deux ans, était dirigé par le professeur K. Fröhlich-Gildoff du centre de recherche sur l'enfance et la jeunesse de l'Evangelische Fachhochschule de Freiburg. Il a été réalisé en collaboration avec quatre autres laboratoires de recherche : l'Université de Halmstad en Suède, l'Université de Varsovie en Pologne, la Fachhochschule de St. Gallen en Suisse et l'I.R.T.S de Bretagne en France. Cette recherche était divisée en trois phases majeures définies de manière précise au cours d'un cycle de conférences entre les équipes de recherche de chaque pays.

La première phase consistait en une analyse comparative approfondie des systèmes d'intervention dans les cinq pays. Cette analyse a été réalisée en s'appuyant sur l'étude des résultats d'enquêtes déjà existants ainsi que sur des entretiens complémentaires auprès d'experts exerçant dans différents champs d'intervention (santé, médico-social, social, justice). Afin de s'assurer de la comparabilité des résultats, des questions communes sur les systèmes d'aide avaient été préalablement élaborées. Il était recherché, d'une part, des réponses sur la manière dont l'entourage des familles concernées réagissait avant la mise en place d'une aide publique. D'autre part, il s'agissait d'identifier le moment où l'intervention

d'une institution publique était jugée nécessaire. Des questions annexes avaient également pour objectif de déterminer la manière dont les familles étaient informées de l'existence des institutions publiques, ou encore comment, après un signalement, ces dernières prenaient contact avec les familles. Il convenait, en outre, d'observer le processus d'accompagnement mis en œuvre autour des différentes mesures d'aide elles-mêmes. Ces premiers résultats ont été présentés et comparés par les membres de l'équipe de recherche lors de la deuxième conférence qui se déroulait à Rennes en juin 2006. Ils ont révélé de nombreuses différences structurelles entre les pays qui étaient liées, pour l'essentiel, à des particularismes nationaux tant historiques que philosophiques. Le rôle des diverses institutions, telles que l'école ou la justice et leurs réactions à l'égard des jeunes ayant des conduites violentes, est apparu extrêmement variable d'un pays à l'autre. Certaines similitudes apparaissaient pourtant dans ces résultats. Il s'est notamment avéré que l'âge des jeunes et le moment de l'intervention par rapport à leurs conduites violentes constituaient des « tournants majeurs » dans le succès de l'accompagnement éducatif. Il s'est aussi avéré que l'adéquation des mesures d'aide à la situation individuelle des usagers constituait un point nodal dans les pratiques. Ces premiers résultats ont orienté la poursuite des travaux sur ces deux axes de questionnements avec pour objectif la découverte de « turning points » dans les pratiques professionnelles. Par ce concept « turning points », nous faisons expressément référence à l'entendement qu'en donne le sociologue Anselm Strauss et les interactionnistes symboliques. Il s'agissait donc de déterminer le moment à partir duquel un « cas » devient un « cas » ainsi que les aspects favorisant une adéquation des aides publiques à la situation spécifique des usagers.

La deuxième phase de notre recherche s'est déclinée autour de deux étapes. La première avait pour but d'analyser les « tournants majeurs » dans les aides publiques à partir d'entretiens avec des professionnels de différents secteurs confrontés à cette problématique (juges, travailleurs sociaux, professeurs, policiers, etc.). Dans l'étape suivante, notre attention était plus particulièrement focalisée sur la trajectoire biographique des jeunes. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'une pluralité d'acteurs dont les jeunes eux-mêmes. Cette multiplicité de regards sur les situations sociales a permis d'identifier des « tournants » dans la biographie des jeunes et de les comparer avec ceux identifiés par les professionnels dans les groupes de réflexion et dans les dossiers. Nous avons alors pu vérifier si ces « tournants biographiques » correspondaient aux « tournants structurels » analysés lors de la première phase. Sur la base des résultats ainsi obtenus, des recommandations de bonnes pratiques ont été formalisées dans la troisième et ultime phase du projet. Toutefois, dans le cadre de cette thèse, nous entendons surtout mobiliser, chaque fois que nécessaire, les résultats principalement obtenus lors d'entretiens auprès des vingt cinq professionnels de la protection de l'enfance et de treize jeunes désignés violents.

II.4.7.2. Les entretiens avec des professionnels de la protection de l'enfance

L'objectif principal de cette enquête visait l'analyse des représentations sociales des professionnels de la protection de l'enfance sur les jeunes ayant des conduites violentes. Ce recueil des représentations se déployait dans une double direction : l'identification des causes de la violence et les interventions nécessaires pour y faire face. Cette enquête s'est organisée sous la forme d'entretiens semi-directifs. Nous avons composé un groupe de vingt cinq enquêtés selon deux critères principaux : leur « expertise reconnue » sur les jeunes ayant des conduites violentes et leur diversité d'appartenance aux systèmes de protection de l'enfance. Ce groupe d'interviewés était donc composé de spécialistes appartenant à différents corps professionnels : deux juges des enfants, deux officiers de la brigade des mineurs, cinq professionnels de l'Education Nationale (directeurs de collèges, conseillers d'éducation), deux

psychologues et, sur le plan éducatif, cinq éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (P.J.J) et six éducateurs spécialisés de différentes organisations.

Le déroulement de l'enquête s'est effectué conformément aux principes méthodologiques de l'entretien semi-directif tel que nous les avons déjà énoncés pour le présent travail. Nous n'y reviendrons donc pas. Nous avons notamment établi un guide d'entretien thématique (*annexe 9*) que nous partageons avec l'ensemble de nos collègues européens. Si la première partie de cette enquête ne présente guère d'intérêt pour notre propos, la seconde se révèle, par contre, précieuse quant aux indications qu'elle nous fournit. D'une part, elle engage la perception mutuelle que ces professionnels se font des uns des autres. Elle a ainsi rendu possible l'appréciation des relations professionnelles que les éducateurs spécialisés ont avec autrui dans le cadre de leurs coopérations sur l'accompagnement des jeunes désignés violents. Et, d'autre part, cette enquête est révélatrice de la perception que les acteurs ont « de ce que devrait être » l'intervention sociale auprès de ces jeunes ayant des conduites violentes. Il nous y parlait très concrètement de leur travail et de la manière de le concevoir. Nous avons donc porté un intérêt plus spécifique aux entretiens réalisés auprès des six éducateurs spécialisés de notre groupe d'enquêtés. Le recours à ces données nous a servi d'élément de « cadrage » du discours des interviewés de la présente enquête.

II.4.7.3. Les situations sociales de jeunes ayant des conduites violentes

Cette enquête visait à déterminer les différents « turning points » dans la trajectoire sociale de jeunes ayant des conduites violentes. Une attention plus particulière a été apportée aux effets des aides qui leur ont été octroyées. Cette recherche a nécessité l'élaboration d'instruments spécifiques qui ont permis d'organiser le recueil des données empiriques. Nous avons réalisé un travail d'investigation qui a permis de croiser des données produites à l'aide de méthodes essentiellement qualitatives.

Nous avons eu accès, dans chacune des situations sociales abordées, à l'ensemble des informations disponibles sur au moins l'un des dossiers établis sur la situation du jeune (justice, service social et/ou scolaire). Nous avons accédé, pour chacun d'entre eux, à toutes les informations les concernant de la naissance à aujourd'hui même. Les autorisations sollicitées auprès des instances compétentes nous ont toujours été accordées sous réserve d'un strict respect du principe de confidentialité. Nous avons ensuite réalisé des entretiens individuels ou collectifs auprès de groupes composés de six à dix professionnels (juges des enfants, éducateurs spécialisés du service public ou d'associations habilitées, assistants de service social, animateurs socioculturels, etc.) pendant des séquences de travail d'une durée de trois heures. Puis, nous avons, chaque fois que possible, réalisé des entretiens semi-directifs auprès des jeunes eux-mêmes en respectant la structure thématique d'un guide d'entretien (*annexe 10*) élaboré par l'ensemble des équipes de recherche. Enfin, pour l'une des situations analysées, nous avons également pu nous entretenir avec une mère, son fils nous ayant préalablement donné son accord.

La logique de construction de notre échantillon a scrupuleusement respecté un principe commun de diversification des profils sociaux des interviewés. Nous avons appliqué pour cela des critères de genre, d'appartenance au milieu urbain ou rural ainsi que d'origine ethnique afin de constituer une typologie de jeunes aussi contrastée que possible. Les onze situations sociales traitées, sept garçons et quatre filles, étaient localisées sur deux quartiers rennais et sur deux communes qui se trouvent à une trentaine de kilomètres de Rennes. Les groupes de

professionnels, ayant réfléchi sur chacune de ces situations sociales, ont été constitués sur la base de leur appartenance aux mêmes sites géographiques que ces jeunes. La réalisation de nos entretiens auprès des jeunes s'est opérée en fonction d'un ensemble de dispositions pratiques que nous avons déjà précédemment décrite pour les entretiens directement réalisés pour notre thèse. Le mode d'accès aux enquêtés s'est effectué sur recommandations du professionnel qui présentait la situation sociale du jeune lors de nos travaux de groupe.

L'analyse des sept entretiens réalisés, sur les onze situations sociales investiguées, avait pour objectif principal de répertorier les catégories sociales avec lesquelles ces jeunes se décrivent et sont décrits par les professionnels, voire si possible, par leurs parents (dans les faits, seule une mère a accepté de témoigner). Cette enquête a donné lieu à la rédaction de deux documents : un écrit spécifique sur la situation sociale des jeunes et l'élaboration de critères de qualité pour les pratiques professionnelles. Nous entendons explicitement nous référer à ces deux documents dans le présent travail. D'une part, la seconde partie du premier de ces écrits explore la dimension des relations professionnelles entre les éducateurs spécialisés et les jeunes. Elle révèle certaines caractéristiques du travail éducatif et éclaire utilement le discours des éducateurs spécialisés sur ce sujet dans la présente enquête. Et, d'autre part, le second de ces écrits formalise des références collectives pour les pratiques professionnelles. Ces références énoncent des principes guidant l'action des professionnels. Ils sont très révélateurs, du travail éducatif tel qu'il devrait être habituellement envisagé et donc, tel qu'il ne l'est pas toujours. Nous entendons introduire ces différents éléments dans l'analyse des données produites auprès des éducateurs spécialisés lors de la présente enquête.

II.4.8. L'observation participante dans les groupes d'analyse de pratiques

Au cours de notre enquête, nous avons essayé de tirer parti de notre implication dans le champ professionnel pour y collecter des données complémentaires à celles produites par nos outils méthodologiques principaux. Nous avons ainsi recueilli des informations de cadrage servant principalement d'arrière-plan à nos données principales. Elles nous ont été essentiellement utiles dans l'analyse de contenu de nos entretiens. Pour cela, nous avons réalisé une observation et une prise de notes systématiques dans les dix groupes d'analyse de pratiques dont nous assurons habituellement l'animation. Nous étions ainsi au sein de ces groupes de réflexion directement impliqué dans l'action elle-même. Ces dix groupes, d'une dizaine de personnes en moyenne, sont pluri-professionnels et, généralement, constitués pour plus de la moitié d'éducateurs spécialisés. Ces professionnels travaillent majoritairement auprès de personnes handicapées dans six établissements ou services de la région Bretagne et de la Basse-Normandie.

Le dispositif d'analyse de pratiques utilisé dans chacun de ces groupes de travail repose sur des principes méthodologiques communs. Il mobilise et valorise effectivement une activité discursive qui vise à produire des représentations formalisant les pratiques de manière rétrospective et/ou anticipatrice. Il conduit à développer des connaissances et des savoirs *sur ou pour les pratiques*, de type positionnement professionnel (identité professionnelle) ou processus d'intervention (activité professionnelle). Les connaissances et savoirs d'action *sur les pratiques* se construisent à partir de la description d'une pratique mise en œuvre, celle-ci fonctionnant comme un retour sur la situation. Les connaissances et savoirs d'action *pour les pratiques* reposent sur le travail de formalisation des principes d'actions reconnus et validés pour leur efficacité par le groupe de professionnels. Les professionnels sont donc appelés rétrospectivement à décrire leurs pratiques et les ajuster collectivement. Il s'agit de transformer les pratiques en connaissances individuelles (*par une mise en mots des pratiques*),

en savoirs collectifs partagés sur l'action (*les uns apprennent de l'écoute des autres*) et à produire de nouveaux savoirs pour l'action (*réfléchir à d'autres manières de faire, anticiper*). *La mise en mot* remplit une fonction de transformation de l'action en connaissances ou savoirs d'action (prise de conscience de sa manière de faire). Ce travail a une forte dimension identitaire puisqu'il repose sur une construction de l'expérience individuelle. *L'apprentissage des uns par l'écoute des autres* repose sur le partage des connaissances et des savoirs d'action dès lors que la description réalisée par l'un des participants est repérée par le groupe et validée par lui comme une manière de faire possible et « valable ». Les connaissances et savoirs ainsi produits sont révélatrices de l'identité sociale et professionnelle des participants dans la mesure où les descriptions et les analyses réalisées portent le plus souvent sur le positionnement professionnel, sur les rapports entretenus entre le professionnel et la situation, le public rencontré, le métier, etc. *La diversification des pratiques professionnelles* résulte de la capitalisation par le groupe de la transformation des pratiques en connaissances et savoirs pour l'action.

Dans la dynamique de ce dispositif d'analyse de pratiques, l'animateur et le groupe jouent un rôle de tiers permettant la transformation des pratiques en connaissances et savoirs formalisés. Cette démarche suppose d'allier à la fois la compréhension des comportements de l'utilisateur et ceux du professionnel dans la situation. Elle poursuit huit objectifs principaux : resituer la dynamique d'accompagnement éducatif dans le cadre des missions d'autonomie et de protection des jeunes ; identifier la diversité des profils jeunes handicapés et construire une typologie ; établir des liens entre trois niveaux : représentations fonctionnelles au cours de l'action (représentations de la situation, intentions et actions), représentations formalisantes (connaissances et savoirs d'action sur la situation) et action ; faire prendre conscience aux participants des principes qui guident leur action ; déceler les savoirs et connaissances cachés aussi valides que les savoirs théoriques ; engager un travail de formalisation des principes d'action reconnus et validés par le groupe, se référer à des cadres expérientiels et éthiques dans les pratiques et utiliser les connaissances et savoirs d'action de manière anticipatrice.

Ce dispositif d'analyse des pratiques, fondé sur l'activité discursive du groupe et sur le rôle de tiers tenu par l'animateur, constitue ainsi un instrument pertinent d'observation des milieux professionnels pour notre enquête. Il est néanmoins nécessaire de préciser un peu plus la posture d'observation qu'il sous-tend afin de mieux situer le point de vue de l'observateur lui-même. L'usage de ce type méthode s'inscrit d'abord dans la tradition de l'observation participante. Celle-ci peut être caractérisée par une immersion totale du chercheur sur son terrain d'investigation au risque « des incertitudes dues à la subjectivité de l'observateur, du caractère non systématique des observations et du défaut d'échantillonnage »¹⁷⁷. Mais l'intérêt de cette approche, à partir de groupes de réflexion, repose « moins sur l'établissement d'une collection de faits, que sur l'observation attentive des processus sociaux qui se réalisent à travers les interactions directes des acteurs »¹⁷⁸. Cette observation s'est ainsi avérée particulièrement féconde pour resituer les interactions entre professionnels dans leur environnement institutionnel et, ce faisant, enrichir notre connaissance de l'identité relationnelle des éducateurs spécialisés de notre échantillon.

D'une manière plus générale, la notion d'observation participante recouvre en elle-même une diversité de postures méthodologiques. Alors que certains de ses usages attestent d'une acception limitée de l'observation participante, d'autres traduisent, au contraire, « une volonté de précision méthodologique, en réaction aux délimitations floues et au caractère très

¹⁷⁷ Durand J.P, Weil R., op. cit., p. 171.

¹⁷⁸ Ibid., p. 172.

général de la démarche d'observation participante »¹⁷⁹. Notre propre usage de l'observation participante, dans le cadre des différents groupes de réflexion, suppose ainsi d'en préciser les dispositions spécifiques. Placé dans une posture d'extériorité par rapport aux organisations, nous devons, en tant que tiers-animateur, systématiquement définir avec ces groupes de réflexion un cadre éthique garantissant aux participants l'usage que nous entendons faire de leurs échanges discursifs. Ces derniers sont toujours placés sous le double signe de l'anonymat et de la discrétion professionnelle. La position d'observateur extérieur est ainsi consubstantielle au dispositif méthodologique lui-même et ne permet pas, sauf à générer plus de confusion qu'à en lever, le dévoilement de notre posture de chercheur. En outre, le statut du matériau empirique produit, n'intervenant qu'à titre de cadrage dans notre enquête, ne justifie pas plus, nous semble-t-il, ce dévoilement. En ce sens, il s'agit d'une observation participante que l'on peut se situer à mi-chemin entre une posture « ouverte » (connue des participants) et « à couvert » (souterraine). Elle est effectivement rendue partiellement transparente et déclarée par la nature même d'un engagement professionnel qui s'inscrit dans une perspective redondante avec le positionnement du chercheur.

Dans ces conditions spécifiques, l'observation participante suppose un engagement intellectuel de l'animateur-chercheur dans une visée appliquée qui lui confère un rôle majeur dans la réflexion du groupe de travail. Pour le dire autrement, ce rôle singulier tend à brouiller les frontières existant entre participation et observation. Étant au centre de ces groupes de réflexion, il nous est impossible d'adopter une posture scientifique d'observation du terrain et de nous centrer sur notre fonction de chercheur. De fait, le rôle de tiers-animateur « prend parfois le dessus, empêchant alors de se comporter comme un « vrai chercheur », disposant de temps pour noter des informations, discuter, et prendre du recul vis-à-vis de son objet »¹⁸⁰. Ce n'est véritablement qu'à la faveur d'une écriture, dans l'après-coup, que nous avons pu retrouver une certaine forme de distanciation et d'observation réflexive. Ce travail d'écriture synthétique s'est concentré sur le déroulement et le contenu de chaque séance avec un regard plus spécifique sur les interactions entre les éducateurs spécialisés et les autres participants. Il nous a permis une prise de recul à l'égard des échanges discursifs entre les participants ainsi que par rapport à notre propre implication. Le sociologue américain Everett C. Hughes préconise, en ce sens, *une démarche d'émancipation* visant à trouver un équilibre entre détachement et participation. Pour ce faire, il propose une « approche ressemblant fort à un compromis : être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé. Cette prudence méthodique est selon Chapoulie (1984, p. 598) « le prix à payer pour rester sociologue dans l'aventure de la participation »¹⁸¹. Bref, cette posture d'animateur-chercheur, au regard de ses caractéristiques propres, suppose une recherche permanente de rééquilibration, par l'écriture, de la part corrélatrice de l'observation sur celle de la participation. Si nous ne prétendons nullement y être parvenu, nous pensons que le recours à cette approche de cadrage a été néanmoins fructueuse dans l'interprétation de notre corpus empirique principale constitué par nos entretiens. L'observation participante au sein de ces groupes de réflexion nous a effectivement permis d'appréhender la culture professionnelle des éducateurs spécialisés « de l'intérieur » et dans le cadre de leurs interactions in situ avec les autres professionnels.

¹⁷⁹ Soulé B., Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives* – vol. 27 (1), 2007, p. 127-140.

¹⁸⁰ Ibid., p. 134.

¹⁸¹ Ibid., p. 129.

II.5. Des orientations générales de la recherche à ses résultats empiriques

Au cours de cette première partie de notre travail, nous avons tenté de situer dans une perspective historique les dynamiques de rationalisation qui sont à l'œuvre dans l'éducation spécialisée. Cette approche historique retrace, d'une part, les aspects les plus saillants des mutations institutionnelles et organisationnelles du champ professionnel et, d'autre part, les évolutions de la « profession » d'éducateur spécialisé dans cet environnement mouvant.

Tentant de comprendre les effets de ces différents changements, et notamment les plus récents sur l'action professionnelle, nous postulons que, contrairement à ce que pourrait laisser croire leur rhétorique professionnelle, les éducateurs spécialisés jouent un rôle actif dans les mutations observées au plus près des pratiques éducatives. Cherchant à situer plus précisément leur rôle, nous nous proposons de démontrer que leur propre influence s'exerce dans et par les dynamiques de construction de leur identité sociale et professionnelle. C'est d'ailleurs en sens qu'il nous a paru fondamental de distinguer la rationalisation du système de celle de l'action professionnelle.

Pour ce faire, l'exposition de nos résultats de recherche se décompose en deux parties principales. La première concerne plus directement les formes de négociation des changements institutionnels qui sont aujourd'hui à l'œuvre dans les organisations de l'éducation spécialisée. La seconde, pour sa part, se concentre plus particulièrement sur les dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés que nous avons interrogés dans le cadre de notre enquête.

DEUXIEME PARTIE

TRAVAIL VÉCU ET NÉGOCIATIONS INSTITUTIONNELLES
DANS LES ORGANISATIONS

CHAPITRE I

Relation de service et mutations institutionnelles de l'éducation spécialisée

Introduction

Les modes de négociation identitaire des éducateurs spécialisés s'inscrivent dans la dynamique de structuration du champ professionnel. Notre propos ambitionne, très modestement, de rapporter quelques éléments contextuels du système tel qu'il est vécu par les acteurs sociaux. Il s'agit de tester notre hypothèse portant sur l'émergence d'une régulation de contrôle renouée et du mouvement protéiforme de rationalisation interne qu'elle engendre au sein des organisations. D'un point de vue méthodologique, notre approche présente de nombreuses limites qu'il convient d'emblée de poser. Ces limites tiennent à plusieurs facteurs conjugués. D'abord, il s'agit du discours des éducateurs spécialisés sur leur champ d'activité professionnelle. Ces discours ne sauraient en aucun cas être assimilés à la réalité elle-même des mutations de l'éducation spécialisée. Il s'agit bien de la perception qu'en ont les acteurs, de la position sociale qu'ils occupent avec le niveau d'informations qui est le leur. Mais ces discours nous intéressent au sens indiqué par le sociologue William Isaac Thomas qui a démontré que « si les hommes définissent une situation comme réelle, alors elle est réelle dans ses conséquences ». Ce « théorème » a une double implication pour notre recherche. D'une part, il indique que les représentations des individus ont une influence sur la réalité elle-même. Et, d'autre part, il pose que les comportements individuels ne peuvent être expliqués à partir de la réalité mais plutôt par la façon dont celle-ci est définie par les individus. La portée de notre propos reste néanmoins subordonnée à la dimension de notre échantillon. Elle permet cependant de dresser une cartographie des représentations les plus significatives des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Afin d'en préserver la cohérence interne, l'exposition de notre matériau empirique s'organise dans une logique partant des politiques publiques vers l'organisation interne des établissements et services. L'importance relative des thématiques est soulignée par leur récurrence dans le discours des interviewés. Il s'agit à la fois d'identifier et de « mettre au travail » les représentations qui se dégagent de ces propos. L'analyse de ces représentations s'organise par croisement systématique avec le discours des experts, de connaissances théoriques et de nos observations participantes. Ces dernières ont été réalisées à la faveur d'actions dans lesquelles nous nous sommes engagées auprès des organisations de l'éducation spécialisée.

I.1. Perspectives historiques sur la recomposition des rapports entre pouvoirs publics et associations dans l'éducation spécialisée

I.1.1. L'influence des régulations autonomes dans le champ professionnel

Afin de mieux appréhender l'environnement politique, et donc la distribution des pouvoirs, dans lequel s'enracine la rationalisation progressive du système et des pratiques, quelques interviewés nous invitent à réaliser un détour par l'histoire. Ils soulignent ainsi que le développement de ce champ d'activité professionnelle s'est adossé sur l'initiative privée subventionnée par l'État. Les établissements et services étaient, et sont toujours, majoritairement attachés à des associations de type loi 1901 à but non lucratif. C'est à leur initiative que l'éducation spécialisée s'est structurée, s'appuyant toujours un peu plus sur les financements de l'État. De leur côté, les organismes publics gestionnaires d'établissements et

services, qui ont connu un essor plus tardif, fonctionnent sur le modèle des associations et disposent de conseil d'administrations. Ces interviewés pensent que les mutations de leur champ professionnel sont étroitement corrélées à la redéfinition de la place de l'État dans la société française mais aussi aux évolutions du mouvement associatif lui-même. Ils s'inscrivent dans la perspective des travaux de Robert Castel posant l'hypothèse d'un développement synchronisé entre « l'État social » et l'action sociale (... et donc de l'éducation spécialisée). S'il ne saurait être question d'une stricte détermination mécanique, il reste que, dans la perspective énoncée, ces processus se répondent mutuellement. En ce sens, l'action sociale, et donc l'éducation spécialisée, se formalise surtout après 1945 et connaît son apogée dans les années soixante-dix. Elle « est fille de la période de croissance rapide, même si encore une fois, sa généalogie, surtout du côté de l'assistance publique, remonte aux périodes les plus lointaines, puisque aucune société n'échappe à définir ses rapports avec les « pauvres »¹⁸².

Ainsi au développement de l'État social durant les trente glorieuses a correspondu une forte croissance du nombre des établissements et services. L'un des interviewés rappelle que la période allant des années 1968 à 1977 correspond à la création du diplôme d'État d'éducateur spécialisé et à la démultiplication du nombre des écoles d'éducateurs spécialisés en France qui passe de sept à vingt une. Dans la région Basse-Normandie, il en va de même pour les établissements et services accueillant des personnes en difficulté. A chaque élection, « *les députés élus créaient, nous indique-t-il, leur I.M.P.R.O (établissement accueillant des enfants déficients intellectuels)* ». Son propos est corroboré par les chiffres officiels, puisqu'entre 1960 et le milieu des années 1970, on recense la création de plus de mille établissements pour l'enfance déficiente en France. C'est aussi l'époque d'un premier accord entre les employeurs de l'enfance inadaptée et l'A.N.E.J.I (Association Nationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés) ainsi que de la fondation de la convention collective de l'enfance inadaptée de mars 1966. Mais c'est encore l'apparition des réglementations sur les dispositifs tels que l'A.E.M.O (Assistance Éducative en Milieu Ouvert) et les clubs et équipes de prévention spécialisée (1972). Dans ce dernier cas, il faut se rappeler, par exemple, que la première équipe de prévention spécialisée de Rennes est créée en 1963 sur le quartier de Cleunay. Les réglementations concernant ce type de services n'interviennent donc que douze après leur création, officialisant par là même leur existence. Les associations, s'émancipant progressivement de leurs origines caritatives sont décrites comme dynamiques, autonomes se professionnalisent. C'est l'époque d'un premier accord entre les employeurs de l'enfance inadaptée et l'A.N.E.J.I, puis de l'avènement de la convention collective de l'enfance inadaptée de mars 1966. Si les premiers grands textes de lois réglementant leur activité professionnelle font leur apparition dans cette même période, il reste que l'État n'exerce encore qu'un contrôle centralisé, lointain et finalement peu prescriptif. « *Les associations* », nous dit un autre interviewé, « *étaient très fortes et exerçaient une certaine fascination auprès des fonctionnaires de l'État. Il y avait des personnages charismatiques qui amenaient le pouvoir sur le terrain* ». La régulation des activités reposait principalement sur les logiques autonomes des associations portées par des idéaux de justice et de militantisme en faveur des populations fragilisées. Selon une formulation de l'un de nos experts, il s'agissait de « servir la cause » et de militer en faveur de la reconnaissance des populations prise en charge.

Cette « porosité idéologique » de l'éducation spécialisée par rapport au contexte socio-économique a donné lieu, durant cette période d'après mai 1968, à des débats d'idées souvent passionnés et à une « forte identification aux populations accueillies » mais, aussi, à des

¹⁸² Autès M., op. cit., p. 12.

expérimentations éducatives fortement contrastées. L'un des interviewés témoigne « *d'institutions folles, sans hiérarchie avec un partage intégral des salaires... et des couchedes à tous les étages* ». Portée par une logique autogestionnaire, cette dynamique se retrouve également dans l'école d'éducateurs spécialisés de Caen, très marquée par le mouvement anti-institutionnel et la psychanalyse. Paradoxalement, les recherches théoriques étaient néanmoins importantes et « *les gens s'inspiraient de textes d'auteurs* » dans une ambiance dépeinte comme « *un joyeux bordel* ». Ce développement de l'éducation spécialisée est techniquement empreint de caractéristiques régionales fortement marquées. La région de Basse-Normandie s'est beaucoup intéressée à la folie et la psychiatrie. « *En 1969, on a vidé tous les hôpitaux psychiatriques et on a placé les enfants dans les établissements que l'on ouvrait* ». Dans la région rennaise, ce sont les jeunes délinquants qui ont été au centre des dynamiques de développement de l'éducation spécialisée. Ces différences s'expliquent, pour une part au moins, par les influences de personnages charismatiques appartenant à la magistrature ou à la psychiatrie. Ces pionniers de l'éducation spécialisée, peu nombreux, déployaient une intense activité associative. On les retrouvait dans bon nombre de conseils d'administration et des lieux tel que le Centre Régional pour l'Étude et l'Action en faveur de l'Insertion (C.R.E.A.I) de Bretagne fédérant la vie associative régionale. Ils ont donné une impulsion à l'éducation spécialisée qui, en mal de repères et de références, avait parfois beaucoup de difficultés à concrétiser ce foisonnement d'idées dans la vie des établissements et services.

« En 1973, alors que l'établissement embauche trente trois éducateurs au mois de septembre, dix sept partent en juin. Sur les seize qui étaient restés, huit partent l'année suivante. Tous les deux ans, tu reconstituais des équipes éducatives. Toute tentative de formalisation échouait du fait d'un positionnement idéologique radical : refus du cadre, des modèles, des règles »... Ça à marquer durablement le secteur. Ça fait presque partie de l'essence de l'identité : refus de toute norme qui serait, par définition, une forme d'enfermement. » (ES/17)

Notre propos n'est évidemment pas de réduire la vie associative à ce seul témoignage qui néanmoins, et il s'en faut, n'est pas marginal. Cette période correspond aussi à de grandes expériences novatrices qui restent, aujourd'hui encore, des références pour les praticiens. Mais ces expériences fondatrices, comme nous verrons plus avant, sont aujourd'hui rendues difficiles, selon nos interlocuteurs, par l'importance des réglementations bureaucratiques et la redistribution des pouvoirs entre les administrations et les organisations spécialisées. Nous voulons surtout souligner ici l'importance symbolique et réelle des régulations autonomes dans la culture et l'histoire de l'éducation spécialisée. Prendre en considération l'importance de cet imaginaire collectif nous paraît essentiel pour comprendre et interpréter les propos des interviewés sur le système d'action dans lequel ils se meuvent aujourd'hui.

I.1.2. De la crise de légitimité à l'émergence politique des régulations de contrôle

Cette dynamique originelle de l'éducation spécialisée va être confrontée, selon nos interviewés les plus âgés, à un tournant politique majeur caractérisé par l'adoption, à partir de 1981, des lois Defferre sur la décentralisation visant à « rapprocher les citoyens des centres de décision, responsabiliser les autorités élues et leur donner de nouvelles compétences et favoriser le développement des initiatives locales »¹⁸³. Ces lois Defferre initient effectivement de profonds changements qui vont bouleverser les politiques publiques. L'État transfère ainsi

¹⁸³ Direction de l'information légale et administrative, Politiques publiques, la décentralisation, les premières lois de décentralisation, 2005, p. 1.

des compétences qui étaient jusqu'alors les siennes au bénéfice des communes, des départements et des régions qui sont de facto instituées au rang de collectivité territoriale. En ce sens, l'article premier de la loi n° 82-213 du 2 mars 1982 stipule que « les communes, les départements et les régions s'administrent librement par des conseils élus »¹⁸⁴. Ce premier texte de loi est suivi par d'autres dont l'objet est de déterminer la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État. Ils fixent encore « la répartition des ressources publiques résultant des nouvelles règles de la fiscalité locale et des transferts de crédits de l'État aux collectivités territoriales »¹⁸⁵. Les aides financières accordées aux collectivités locales par l'État deviennent ainsi globalisées sous la forme de dotations (dotations globales de fonctionnement, d'équipement, de décentralisation).

La tutelle exercée par le préfet disparaît alors au profit d'un contrôle de l'État sur les collectivités locales, non plus a priori, mais a posteriori par l'intermédiaire du préfet, des tribunaux administratifs et des chambres régionales des comptes. C'est désormais le Président du Conseil Général qui met en œuvre les politiques du département alors que l'un des mots d'ordre de l'époque devient « qui paye, décide ». Il traduit en lui-même l'esprit de ce texte réglementaire qui va rapprocher géographiquement le décideur des acteurs professionnels. Toujours est-il que dans la dynamique de ces changements institutionnels, l'éducation spécialisée, qui était jusqu'alors une compétence d'État, bascule principalement sous l'autorité des départements. Pourtant, Michel Autès situe cette rupture institutionnelle en amont de celle-ci, et plus exactement après le premier choc pétrolier de 1973. Cette rupture se traduit par une crise financière des modes de financement et marque un arrêt dans le développement expansionniste du social et de l'éducation spécialisée. C'est aussi la période de mise en place du VI^e plan (1971-1975) qui, selon ce même auteur, marque l'avènement « d'une véritable stratégie de développement de l'action sociale »¹⁸⁶. Mais quel que soit le moment où l'on situe de cette rupture institutionnelle, nos interviewés témoignent, pour reprendre leur formule, « d'un resserrement politique ». Celui-ci n'est sans doute pas tributaire d'un événement unique mais plus probablement le résultat d'une succession d'événements, de choix et de réorientations progressives. Il se traduit, disent nos interviewés, par une restriction des moyens, une déconsidération de l'expertise des professionnels et, voire même, par une perte de légitimité. Ces différents aspects se répercutent dans le monde vécu des éducateurs spécialisés par un sentiment de perte de sens et de liberté dans le travail.

« A partir de là, l'inventivité est plus limitée et sous contrôle politique. Les modes de pensée se sont resserrés sur certaines formes d'approches. La créativité s'est élaguée, rabotée : il y a une perte d'inventivité. Mais plus globalement, on vit dans un climat économique qui limite la créativité et l'invention : on se situe dans une logique d'effet miroir par rapport à notre société. » (ES/11)

Cette crise de légitimité de l'éducation spécialisée, perçue par nos interviewés, est corroborée par Michel Autès. D'une manière générale, cette crise se concrétise par l'émergence de déclarations très critiques à l'encontre du travail social. Celles-ci se développent au milieu des années soixante-dix et s'amplifient au début des années quatre-vingt. Elles reposent sur un double postulat : « le social coûte cher, le social est inefficace »¹⁸⁷. Mais cette crise de légitimité du travail social, et de l'éducation spécialisée,

¹⁸⁴ Loi n°82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions (loi Defferre), article 1^{er}, 1982.

¹⁸⁵ Ibid.

¹⁸⁶ Autès M., op. cit., p. 79.

¹⁸⁷ Ibid., p. 84.

correspond à celle de « l'État social » lui-même. Il est d'ailleurs intéressant d'observer qu'elle contribue à « brouiller », aujourd'hui, les rapports qu'entretiennent les associations avec les administrations publiques.

« Il est de bon ton dans les ministères de taper sur les associations et pourtant ce sont elles qui les font vivre. Pour une création de places en Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (I.T.E.P), j'ai rencontré les fonctionnaires de la Direction Générale de l'Action Sociale (D.G.A.S). Ils m'ont dit que leur principal souci, c'est qu'ils n'avaient pas de promoteurs. Je leur ai répondu que si c'était le cas, alors pourquoi ne s'adressaient-ils pas aux établissements publics ? L'État ne veut pas encore remplir directement sa responsabilité. Elle a délégué sa responsabilité de service public aux associations. C'est son choix et il faut qu'il l'assume... Ils ne peuvent pas déléguer et critiquer simultanément. Il y a nécessité d'avoir une éthique commune dans les rapports entre l'État et les associations. L'État doit tenir compte de la manière dont les associations envisagent d'exercer leur mission de service public... Le projet des associations doit permettre une autonomie. » (ES/32)

Cette crise de légitimité se traduit par le retour d'une rationalité économique au cœur même des institutions sociales. Elle correspond aussi à une critique libérale du rôle de l'État. Celui-ci ne doit pas entraver l'initiative et la responsabilité individuelle qui sont au fondement de la croissance économique. En d'autres termes, il s'agit ni plus, ni moins de reconsidérer les principes mêmes d'une rétribution/contribution selon un point de vue principalement libéral. Cette période marque donc l'épuisement du projet républicain centralisé qui s'appuyait sur « une gestion idéale et une maîtrise technocratique du rapport social »¹⁸⁸. Depuis lors, l'éducation spécialisée est traversée par une forme de « rationalisation du social selon un nouveau mode de pensée gestionnaire »¹⁸⁹. Celui-ci se caractérise, plus globalement, par un repli du service public devant les logiques du marché. Ce « turning point » systémique n'a d'ailleurs fait qu'inaugurer cette rationalisation « des images du monde » dans lequel se déploie, aujourd'hui encore, l'éducation spécialisée.

Les différents travaux sur l'histoire de l'éducation spécialisée ont établi que ce « turning point » systémique se situe à la charnière de deux idéaux-typiques de la rationalisation contemporaine. La première période, couvrant l'après-guerre jusqu'au début des années quatre-vingt, peut se définir principalement comme une rationalisation en valeurs. Celle-ci se caractérise par un vaste mouvement de sécularisation au sein même des associations. Elle s'explique par l'institutionnalisation d'une offre éducative spécialisée dans laquelle les associations sont considérées comme des prestataires de services. Ces associations sont, par ailleurs, placées l'égide d'une régulation tutélaire des pouvoirs publics. Ce mouvement de laïcisation est notamment perceptible dans la professionnalisation du personnel éducatif. La présence de sœurs dans certains établissements rennais jusqu'au milieu des années soixante-dix en atteste. Comme nous le verrons plus avant, nos interviewés les plus âgés témoignent encore de cette laïcisation des principes même de l'action dans leur propre vécu professionnel.

La seconde période inaugure, à la fin des trente glorieuses, l'apparition d'une rationalisation instrumentale (fin/moyens) qui est censée maîtriser l'expansion inflationniste du travail social et de l'éducation spécialisée. Ce « turning point » systémique s'intercale très précisément dans l'espace de ce passage d'un modèle de gestion à l'autre. Il marque le « déclin de l'institution » dans le sens indiqué par François Dubet en tant que « processus qui

¹⁸⁸ Autès M, op. cit., p. 78.

¹⁸⁹ Ibid., p. 84.

transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. Le schéma le plus simple en est le suivant : Valeurs/principes → Vocation/profession → Socialisation : individu et sujet »¹⁹⁰. Encore convient-il de s'entendre sur cette notion d'institution. Selon ce même auteur, l'institution doit être clairement dissociée de l'organisation. Toutes les organisations, nous dit-il, ne sont pas nécessairement des institutions. Elles ne véhiculent pas, en tant que telle, des formes de socialisation des individus. Jean-Louis Laville opère également, nous l'avons vu, cette distinction dont le caractère heuristique nous intéresse pour la suite de notre propos. François Dubet soutient même la thèse selon laquelle « la croissance et la complexité des organisations participent de l'affaiblissement des institutions »¹⁹¹. Pour ce qui est de l'éducation spécialisée, il nous paraît utile de relever que l'avènement de cette nouvelle ère se traduit, selon nos interviewés, par l'introduction de régulations de contrôle plus contraignantes et l'épuisement des formes associatives militantes, avec pour toile de fond sociétale un assèchement du débat d'idées. Dans notre schéma d'analyse, les associations, y compris dans le secteur public le plus souvent pourvu de conseils d'administrations, constituent un élément central relayant « le programme institutionnel », tel qu'indiqué précédemment. Elles ne sauraient se confondre avec leurs organisations sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

I.1.3. De « l'essoufflement militant » au modèle gestionnaire dans les associations

Il nous semble utile de référer notre propos à la thèse défendue par l'un de nos experts dans le cadre d'un doctorat en information et communication de l'université Rennes II. Si l'articulation entre les dimensions politique et technique, nous dit-il, s'est complexifiée, c'est que « l'éducation spécialisée s'est professionnalisée en se dépolitisant ». Le statut politique de l'éducation spécialisée, ajoute-t-il, « a été progressivement mis de côté ». Considérant que les pratiques professionnelles sont aujourd'hui très élaborées, il dresse le constat que cette expertise technique n'a pas ou n'a jamais eu d'impact sur les décisions politiques. Ce faisant, il postule de l'existence d'un clivage entre les dimensions politique et technique. De fait, les propos de nos interviewés témoignent d'une réalité qui n'est pas sans résonance avec cette thèse mais qui s'énonce, nous semble-t-il, de manière plus complexe et contrastée.

D'un point de vue diachronique, les phénomènes de « dépolitisation », encore faudrait-il définir cette notion, ont traversé l'ensemble de notre société depuis la fin des années soixante-dix. De nombreux travaux et études attestent d'une crise du politique dans la société contemporaine. L'éducation spécialisée, comme d'autres domaines de la vie sociale, en a certainement été affectée par « un effet de capillarité ». Pour notre part, nous souhaitons adosser notre propre analyse sur la sociologie de la modernité telle que Max Weber ou Jürgen Habermas l'ont développée. Les interviewés de notre enquête évoquent effectivement la transformation des rapports entre les associations, leurs établissements et services comme un processus de désenchantement comportant de multiples facettes. Ils n'établissent pas expressément de liens entre « dépolitisation » et « professionnalisation ». Si l'on observe certaines convergences de points de vue entre le groupe des experts et celui des éducateurs spécialisés, il reste que leurs propos sont empreints des positions sociales qu'ils occupent au sein du champ professionnel. Ce sujet est apparu d'une extrême sensibilité pour les experts alors que seul un éducateur spécialisé sur trois a soulevé frontalement cette question. Cela tient certainement à la manière dont nous avons constitué notre échantillon, à la démarche méthodologique elle-même mais aussi, et sans doute, au rapport qu'entretiennent aujourd'hui les professionnels à la dimension politique dans leur travail. On peut d'ailleurs poser

¹⁹⁰ Dubet F., op. cit. p. 24.

¹⁹¹ Ibid., p. 23.

l'hypothèse que la « dépolitisation » des associations s'accompagne d'un déclin du militantisme des professionnels. Nous aurons l'opportunité d'y revenir plus avant. Mais l'histoire des associations, ou de leur équivalent dans la fonction publique, ramène peu ou prou nos interviewés à développer leurs propos autour de deux aspects principaux. D'une part, la dynamique des associations s'inscrit en parfaite homologie idéologique avec la période considérée. Elle se situe dans la ligne de fracture initiée par le « turning point institutionnel » évoqué lors de notre précédent paragraphe. Et, d'autre part, les rapports entre les membres des conseils d'administrations et les professionnels des services et établissements sont substantiellement empreints du « climat social » de ces deux périodes principales dont le point d'articulation se situe au début des années quatre-vingt.

L'éducation spécialisée, nous disent les experts consultés, suppose de considérer la diversité et l'histoire des grandes associations nationales œuvrant dans ce champ professionnel. De leur point de vue, il n'y a pas deux grandes associations nationales qui se ressemblent tant leurs idéologies fondatrices sont divergentes. Ils citent quelques exemples, parmi d'autres, pour en témoigner. D'une part, l'œuvre des pupilles a été créée en 1915, par des universitaires entourés d'enseignants et d'amis de l'école publique, afin d'aider plus particulièrement les orphelins et victimes de guerre, puis les enfants de mutilés et réformés, fréquentant ou ayant fréquenté l'école publique. Dès son origine il s'agit d'une œuvre de secours et d'assistance mais aussi d'éducation. Dès 1926, cette œuvre se reconstitue peu à peu sous le régime de la loi 1901 auprès des pupilles qui ont « besoin d'assistance matérielle ou morale ». D'autre part, l'Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés (U.N.A.P.E.I), qui vient de fêter ses cinquante ans d'existence, regroupe trente-cinq associations pour la seule Bretagne. Cette association nationale a été portée, disent-ils, par un réel militantisme des parents ayant un enfant handicapé. Ils ont constitué un puissant lobbying au point que la loi n°7 5-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées résulte directement de leur action. Ces deux mouvements associatifs ont donc œuvré pour la reconnaissance de la situation sociale d'enfants présentant des difficultés auprès des pouvoirs publics. Ils ont été portés idéologiquement jusque dans le milieu des années soixante-dix par les causes dont ils se faisaient les hérauts. Mais depuis nos interlocuteurs évoquent un « épuisement associatif » au sens d'un « désenchantement militant » mais aussi d'une perte de sens.

Dans le cas de l'U.N.A.P.E.I, nos interviewés expliquent l'épuisement militant de cette association à la conjonction d'une multiplicité de facteurs. Dans le champ du handicap, les parents ont voulu, sortir leurs enfants des structures asilaires dans lesquels ils vivaient. Les pouvoirs publics ont accédé à leur demande en créant des établissements et services adaptés. Mais cette structuration institutionnelle, résultant des années soixante, est aujourd'hui en crise. D'une part, les effets des mesures de prévention font qu'il y a moins d'enfants trisomiques. Ces établissements et services doivent donc faire évoluer les profils de populations accueillies (des autistes ? des polyhandicapés ?). Ces changements réinterrogent tant les pratiques que les compétences des professionnels. D'autre part, s'il y a moins de parents qui ont des enfants trisomiques, poursuivent-ils, ceux-ci veulent désormais que leur enfant soit directement pris en charge par l'école. Les associations de parents ont d'ailleurs fortement milité sur cette question qui vient d'être entérinée par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. L'un de nos interviewés témoigne de cette situation dans laquelle se trouvent aujourd'hui les associations accueillant des personnes handicapées.

« Les perspectives d'évolutions de l'association vont se traduire par une restructuration à cause des modifications affectant la population accueillie. Cette restructuration prend des formes diversifiées. Il y a des personnes vieillissantes qui vont rester dans l'association mais aussi des personnes plus jeunes qui arrivent. Les effectifs de l'association ne cessent de s'accroître. Les jeunes de l'I.M.E (Institut Médico-Éducatif) qui intégraient le milieu ordinaire se font plus rares. Cela tient à une évolution des profils, des problématiques de ces jeunes accueillis en I.M.E. L'Éducation Nationale a mis en place de nouvelles structures pour les déficients intellectuels. Il y a un « effet domino » sur les populations. Les jeunes qui arrivent en I.M.E ont aujourd'hui des problématiques psychiatriques plus marquées avec une déficience intellectuelle moins harmonieuse. Ces jeunes qui allaient auparavant en I.T.E.P (Institut, Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique) sont accueillis en I.M.E. Nous les retrouvons donc à l'âge adulte. Il va falloir faire évoluer les pratiques professionnelles pour s'adapter à ce nouveau profil de population. » (ES/31)

Cette association nationale se retrouve donc à gérer de nombreux établissements et services qui sont, de fait, couper de leur socle idéologique. La question se pose de savoir aujourd'hui « de quoi est porteur » cette association. Enfin, nos interviewés ajoutent que « l'essoufflement associatif » se matérialise également par des conseils d'administration recomposés. Le profil des administrateurs a évolué avec des personnalités moins directement impliquées par le handicap. Il s'agit aujourd'hui moins pour ces conseils d'administration « d'être porteur d'une idéologie » que d'assurer la gestion des « prestations de services » proposées par les établissements et services de l'association.

En résumé, pour nous inscrire dans la continuité des analyses développées par nos interviewés, « l'essoufflement militant » des associations, à partir du milieu des années soixante-dix, tient à l'effet paradoxal de leur succès même. L'État a largement relayé l'action des associations en engageant lourdement les finances publiques (création d'établissements, professionnalisation de l'intervention, etc.). L'engagement associatif privé a, de ce fait même basculé, dans une logique de service public avec une redéfinition des pouvoirs. Au carrefour de la croissance rapide des besoins d'éducation spécialisée et du premier choc pétrolier, l'État ne pouvait que s'interroger sur la rationalisation des moyens mis à disposition de ce champ professionnel. Les associations se sont donc vidées de leur substance militante en transférant, pour partie, à « l'État social » le pouvoir de donner sens à leur action. « Leur cause » ayant été reconnue d'intérêt général, les associations se sont asséchées idéologiquement. Sur fond de crise économique, il est devenu progressivement moins question de débat d'idées que de gestion des finances publiques. Ce changement est accrédité par les éducateurs spécialisés interrogés qui établissent, par ailleurs, des liens systémiques entre « l'essoufflement militant » et les procès en légitimité dont ils se sentent l'objet.

I.1.4. De « l'essoufflement militant » aux rapports sous tensions entre administrateurs et professionnels

Dans le cadre de notre enquête, la plupart des experts et des éducateurs spécialisés, dénoncent la perte en légitimité de l'éducation spécialisée et des salariés qui y travaillent. Ce « climat de défiance » irradie « en cascade », disent-ils, les différents échelons du champ professionnel. Mais ce procès en légitimité s'avère particulièrement sensible dans les rapports entre les conseils d'administration, les établissements et services. Le renouvellement de certains conseils d'administration s'accompagne, selon nos interviewés, par l'arrivée de nouveaux profils d'administrateurs. Ce sont des personnes, ajoutent-ils, qui adoptent des

postures très critiques, voire désagréables, à l'égard des professionnels de l'éducation spécialisée et de leurs actions.

« La gestion des associations n'est plus assurée par des gens du sérail mais par des cadres en retraite dans des secteurs souvent éloignés de l'éducation spécialisée (Direction des Ressources Humaines, formation, etc.). Ils n'ont pas fait le deuil de leur ancien poste et sont peu compétents. Ils montent en puissance au niveau de la prise de pouvoir. Ce sont des administrateurs qui s'égarer dans le travail social. Il faut sans cesse les convaincre. Ils sont dans des schémas déplaisants à l'égard des éducateurs spécialisés. Ils prennent la posture de ceux qui viennent remettre en ordre le travail social (...) Il y a également un changement des modes de management dans le travail social qui est général. Il se caractérise par une non-prise en compte des remarques des salariés de l'association, et l'absence de participation à l'élaboration des projets » (ES/11)

Si nombre d'éducateurs spécialisés enquêtés regrettent la synergie qui existait entre les administrateurs et les professionnels en d'autres périodes, il reste que tous considèrent cette articulation comme *« un maillon faible »*. Il suffit, disent-ils, que quelques changements interviennent dans la composition du conseil d'administration pour que la dynamique et les orientations de l'association s'en trouvent profondément modifier. Les dissensions entre administrateurs et professionnels sont donc aussi anciennes que l'existence même des associations. Dans le champ médico-social, la sexualité des personnes handicapées a très longtemps nourri des conflits larvés entre professionnels et parents, membres des conseils d'administration. Comme le rappelle l'un des interviewés, *« les innovations sociales passées et présentes ont toujours été très diversement portées par les institutions »*. Il reste que, traditionnellement, les membres de ces conseils d'administration entretenaient une proximité avec l'éducation spécialisée. On y retrouvait le plus souvent des avocats, des médecins psychiatres ou encore des directeurs d'établissements ou de services. Leur connaissance des pratiques et des professionnels leur conférait une compétence qui ne leur était guère contestée. La véritable nouveauté tient effectivement à la venue de personnes *« hors sérail »* qui méconnaissent les métiers, la culture professionnelle des éducateurs spécialisés, voire qui entretiennent de forts préjugés à leur égard. La taille des associations est également évoquée comme un facteur déterminant dans les dynamiques associatives. Les plus importantes d'entre elles sont décrites comme générant des phénomènes de bureaucratisation et d'éloignement entre les membres du conseil d'administration et les professionnels.

En conclusion, on peut dire aujourd'hui qu'il existe une forte distance sociale entre les administrateurs et les professionnels. Les associations constituent de moins en moins des espaces d'identification dans lesquels les professionnels peuvent se reconnaître alors que, conjointement, les administrateurs n'ont parfois qu'une lointaine connaissance des pratiques. De fait, les uns se consacrent à leurs tâches professionnelles pendant que les autres assurent la gestion des établissements et services. Il existe désormais un clivage entre ces rôles qui s'exercent dans des espaces sociaux très différenciés. L'un des experts consultés rapporte une anecdote significative de ces évolutions. *« Dans le cadre d'un cours, dit-il, j'ai posé la question suivante : quelles sont les valeurs de l'institution dans laquelle vous êtes en stage ? Aucun des quatre-vingt étudiants présents n'a été en mesure d'y répondre. Auparavant, on énonçait les valeurs sur lesquelles se fondait l'intervention institutionnelle »*. Notre interlocuteur se laisse ensuite aller à des propos nostalgiques qui sont le plus souvent partagés par les professionnels ayant une forte ancienneté. Nous nous contenterons, pour notre part, de relever l'affaiblissement, déjà énoncé, d'une régulation autonome par le militantisme, partagée des administrateurs et des professionnels, en faveur des populations défavorisées au

sein du champ professionnel. Cet affaiblissement militant participe fortement du sentiment de désenchantement et de perte de sens dans l'éducation spécialisée.

I.1.5. Emergence et reconnaissance du droit dans l'éducation spécialisée

Le développement continu du droit figure sans conteste parmi les évolutions les plus significatives de l'éducation spécialisée. Dès lors, il est pour le moins paradoxal de constater que seuls deux éducateurs spécialisés interviewés en font état dans leurs discours. Au croisement de nos interrogations sur l'évolution des modes de régulation du champ professionnel, les témoignages convergents de ces deux interlocuteurs permettent d'apporter quelques éléments de compréhension sur ce point particulier.

Aucun interviewé ne fait référence au passage de l'action caritative à sa laïcisation dans l'éducation spécialisée. Au vu de l'âge de ces derniers, tout cela n'est guère surprenant. Pour notre propos, il est néanmoins intéressant de relever que cette période était encore très peu réglementée. Les premiers textes de lois n'adviennent que très progressivement dans le champ professionnel. Après l'ordonnance de 1945 pour les mineurs délinquants, celle de 1958 pour l'assistance éducative et le décret de 1959 sur la protection de l'enfance, les lois sur l'intersecteur infanto-juvénile n'apparaissent qu'en 1972 alors que le premier grand texte réglementaire sur le handicap ne voit le jour qu'en 1975. Ces textes de lois présentent la caractéristique commune d'être finalement peu contraignants puisque ne donnant lieu qu'à très peu de contrôles. Dans ces conditions, on ne s'étonnera guère des propos rapportés par l'un des éducateurs spécialisés. Les professionnels disposaient jusqu'au début des années soixante-dix, dit-il, « *d'un droit exorbitant sur les enfants* ». Les inspections de chambres étaient encore la règle et « *les adultes étaient des gens forts qui cassaient du gamin* ». Il dépeint encore les rapports entre professionnels comme étant dans la confusion, parfois violente, entre vie professionnelle et vie privée au sein « *d'établissements sans règles* ». Dans cette période d'engagement militant, les modes de régulation institutionnelle pouvaient prendre des formes pour le moins « *sauvages* ». Dans un autre témoignage, un éducateur spécialisé rappelle que le droit a longtemps été considéré comme un outil parmi d'autres. « *Le fait que le droit s'imposait dans les pratiques*, dit-il, *n'était pas acquis* ». Durant sa formation professionnelle au début des années soixante-dix, il n'a d'ailleurs eu aucun cours de droit alors que, désormais, celui-ci occupe une place centrale dans les programmes de formation.

Après avoir longuement écouté nos différents interlocuteurs, on peut affirmer que les conditions d'émergence du droit dans l'éducation spécialisée ne diffèrent pas fondamentalement de celles qui ont généralement prévalu dans notre société. Il faut d'abord bien dissocier les règles de droit de leur effectivité pour mieux comprendre la faiblesse de leurs répercussions sur les pratiques professionnelles jusque dans les années quatre-vingt. A ce titre, l'anecdote de l'un des interviewés vient nous le rappeler.

« J'ai découvert le droit à Ker-Huel en 1983. Je reçois une jeune qui s'appelait Catherine et lui dis : « Je ne sais pas quoi te dire ! Je vais t'engueuler ». On n'était pas attentif au droit. De temps en temps, une inspectrice D.D.A.S.S (Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale) venait mais c'est tout. Un peu démuni, je prends connaissance de son dossier et je découvre les liens existant entre le texte qui la confie et une lettre des parents demandant une aide temporaire à la D.D.A.S.S. Le placement provisoire avait perduré, faute d'avoir été réexaminé. Je me suis alors dit : « qu'est-ce qu'elle fout là ?... Et les éducateurs sont allés voir les parents ». Je me suis alors mis à réexaminer tous les

dossiers des enfants du centre éducatif. Il y avait une absence totale de choses qui donnait un début et une fin à l'accompagnement éducatif de ces jeunes. » (ES/17)

Cette anecdote démontre, si besoin était, que ce n'est effectivement pas parce qu'une règle de droit existe qu'elle est appliquée par les professionnelles et par les magistrats eux-mêmes. Les règles de droit sont, dit Jean-Daniel Reynaud, en concurrence avec d'autres principes. L'hésitation entre deux règles provient du fait que « chacune est au service d'une conception différente de la légitimité, d'un projet différent d'organisation collective »¹⁹². Et s'il y a, dit l'un des interviewés, une irruption de l'usager et de ses droits dans les lois successives, il reste que « *les théories systémiques ont favorisé la prise en considération des dynamiques familiales* ». Dans la diversité des organisations, certaines dispositions existaient déjà dans les faits. Le droit n'a fait que suivre ces évolutions dans les mœurs et les idées. En ce sens, Jean-Daniel Reynaud nous rappelle que la régulation de contrôle que constitue la règle de droit « agit profondément sur les rapports sociaux. Mais elle ne supprime pas toute autre régulation. Au contraire, la règle de droit est dans un rapport d'échange, de conflit, de négociation avec les règles indigènes. L'effet de contrôle n'en fait pas table rase »¹⁹³. Si nous dit encore l'un des interviewés, « *le droit des usagers constitue aujourd'hui, un pensum, il reste que, dès l'année 1985 et avant même que la loi ne le préconise, les rapports écrits étaient systématiquement soumis à la lecture des parents* ». Pour autant ces pratiques ne constituaient pas, à la même époque, une norme dans les milieux professionnels. En tout cas, cet exemple démontre bien que les contraintes juridiques sont loin de déterminer ce qui est fait. La logique des textes réglementaires n'est pas celle de l'action.

Nous avons souligné, ici et là, l'extrême « porosité idéologique » de l'éducation spécialisée aux mutations de la société. Comprendre le rapport qu'entretient ce champ professionnel avec la régulation juridique suppose de s'attacher à la place du droit lui-même dans la société contemporaine. Paradoxalement, son développement résulte, selon Jean-Daniel Reynaud, d'un « reflux des contraintes de l'État »¹⁹⁴. Ce recul étatique procède, dit-il, « de la volonté des citoyens de conserver ou de conquérir de l'autonomie, de la faire évoluer non seulement vers des formes plus démocratiques mais plus respectueuses des libertés individuelles. Cette évolution est un développement historique et elle en a la fragilité »¹⁹⁵. Dans l'éducation spécialisée, la libéralisation des mœurs à compter des années soixante a imprimé sa marque chez les professionnels et dans les pratiques éducatives avant même que l'on est eu à légiférer. L'évolution des mœurs, et des pratiques éducatives, a favorisé et accompagné l'émergence du droit dans le champ professionnel. C'est, nous le verrons, un aspect sensible que nous retrouvons dans « *les valeurs* » revendiquées par les éducateurs spécialisés.

L'accélération du flux des réglementations au détour des années quatre-vingt n'a dès lors fait que suivre cette tendance lourde de l'État moderne à légiférer. Ce développement du droit dans l'éducation spécialisée répond, dans le cadre de notre enquête, à l'absence relative de son évocation dans nos entretiens. Cela tient, pour partie au moins, à notre approche dans laquelle l'exploration du système d'action n'est qu'un objet de cadrage. Mais nous retiendrons, à titre d'hypothèses, plusieurs axes de réflexion sur lesquels nous aurons ultérieurement l'opportunité de revenir. D'abord, nous avons été souvent surpris, dans nos observations in situ, de la méconnaissance des textes réglementaires dans certains

¹⁹² Reynaud J.D, op.cit., p. 185.

¹⁹³ Ibid., p. 198.

¹⁹⁴ Ib.

¹⁹⁵ Ib.

établissements et services. Il y a vraisemblablement dans cette attitude, dont nous ne garderons bien de dire qu'elle est généralisée, un effet de position du praticien dans l'univers parfois un peu clos sur lui-même des établissements et services. Ensuite, dans la mesure où ces lois ont suivi l'évolution des mœurs et des valeurs, il y a une adhésion spontanée sur la nature de ces textes juridiques. A ce titre, l'exemple de la loi 2002.2, dite de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, est très significatif. Elle entérine, dans un consentement quasi-unanime, les droits des usagers. Il est vrai que ce texte énonce des principes éthiques qui ne sont tout à la fois peu contestables et guère contraignants dans les pratiques institutionnelles. Finalement, ces recommandations vont « *un peu de soi* » jusqu'au moment où l'on va s'intéresser à leur effectivité dans les pratiques. Dans notre travail de consultant, nous avons ainsi eu l'opportunité de réaliser, auprès de deux établissements, une démarche d'évaluation interne dont l'objectif était de vérifier l'application de ces droits dans les pratiques. Dans un cas comme dans l'autre, il existait un écart substantiel entre les droits nouvellement conférés aux usagers et leur application dans les pratiques. Nos préconisations quant à la mise en œuvre d'une enquête auprès des usagers sont restées aussi sans suite. Cette confrontation à la parole de l'utilisateur reste à l'évidence par trop menaçante. Ainsi, la reconnaissance des règles de droit dans les associations n'est, aujourd'hui encore, pas exempt d'ambivalences et de paradoxes.

I.1.6. Les « mondes vécus » à l'épreuve des mutations institutionnelles

Ce détour par l'histoire de l'éducation spécialisée, initié par nos interviewés, nous apparaît relativement conforme à ce que nous-même en savons. Ils nous livrent quelques pistes de réflexion qui mériteraient en soi d'être retravaillées pour être réellement validées scientifiquement. Mais ce n'est pas le propos de cette partie de notre travail dont l'ambition, plus modeste, est de fournir quelques éléments de cadrage sur « la construction sociale de la réalité » par les acteurs. Les faits et les analyses évoqués par certains interviewés suggèrent l'existence d'une redéfinition dans la durée du pouvoir entre les collectivités territoriales (État, puis Conseil Général), leurs administrations et les associations gestionnaires d'établissements et services de l'éducation spécialisée. Cette perspective analytique nous semble cohérente et apporte de précieuses indications sur l'arrière-plan historique et institutionnel qui participe, aujourd'hui encore, à la dynamique de construction identitaire des éducateurs spécialisés.

Il importe effectivement de se souvenir que l'éducation spécialisée doit, à l'origine, son existence à l'initiative d'associations de type loi 1901. Puis ces organisations privées ont recherché des financements publics auprès de l'État qui n'a eu de cesse d'y répondre. Dans le contexte des trente glorieuses, l'essor de l'éducation spécialisée est indissociable du développement de « l'État social » lui-même. Il n'est donc guère étonnant de voir, aux détours des années soixante, l'État créer un ministère, des administrations, ses propres établissements et légiférer sur ces activités qu'il finance. Mais cette première période, allant de l'après guerre au milieu des années soixante-dix, est surtout décrite, par nos interlocuteurs, comme un mouvement de sécularisation de l'activité relayé par l'engagement militant des associations et des professionnels. Cette sécularisation est perceptible par la professionnalisation de l'action éducative elle-même. La création du diplôme d'État d'éducateur spécialisé date de cette époque. Ce mouvement de sécularisation ne marque donc pas la fin d'un « engagement politique » en faveur de la cause de ces enfants en difficulté. Il est plutôt le signe de son renouvellement sous une forme laïque s'inscrivant dans la mouvance sociétale des années soixante. Il n'est donc pas illégitime d'interpréter cette période comme un mouvement de rationalisation en valeurs traversé par la dynamique sociétale dans laquelle il se développe.

Cette « porosité idéologique » de l'éducation spécialisée constitue, comme nous le verrons plus avant, l'une des caractéristiques historiques de ce champ professionnel. Cette « régulation autonome par les valeurs » est d'ailleurs centrale pendant toute cette période. Les associations disposent effectivement d'une grande autonomie d'action tant les régulations de contrôle fonctionnent à la marge. Cette période marque durablement l'imaginaire du champ professionnel, et de ses acteurs, pris dans l'étau de leurs propres contradictions entre initiative privée et subventionnement public.

La seconde période, de la fin des années soixante-dix au début des années quatre-vingt, s'articule autour d'un « turning point » constitué de deux événements décisifs. Le choc pétrolier de 1973 et la loi de décentralisation du 2 mars 1982 insufflent effectivement des changements majeurs dans l'environnement politique et économique. Sur fond de crise de « l'État social », cette loi intronise le département en tant que collectivité de plein exercice. Le président du conseil général, élu parmi ses pairs, préside l'assemblée, prépare et exécute les budgets et les délibérations. Il devient également responsable de l'administration départementale. L'éducation spécialisée, qui était une compétence d'État, passe sous la coupe du département. Cette loi rapproche les décideurs et les acteurs professionnels d'un même territoire. Au regard de l'importance des budgets qu'elle génère, les acteurs de l'éducation spécialisée sont sommés de rendre des comptes sur leurs actions et ses effets. A titre d'exemple, le service de prévention spécialisée, dans lequel nous avons travaillé, a fait l'objet de trois audits en dix ans commandités par le Conseil Général. Les départements veulent très rapidement se doter des moyens de comprendre et d'exercer leur nouveau pouvoir sur les questions sociales. Le temps du militantisme n'est plus pour les associations et les professionnels, il s'agit désormais d'apporter les preuves de sa légitimité et de ses compétences dans une exigence de coûts maîtrisés. Cet affaïssement d'une régulation par le militantisme ne marque pour autant la fin des régulations autonomes mais plutôt leur mise en concurrence avec une régulation de contrôle. Celle-ci prend la forme d'une rationalisation instrumentale (fins/moyens) n'entretenant que peu de proximité avec la culture des professionnels de l'éducation spécialisée. Elle se matérialise, entre autres choses, par l'impact grandissant du droit et de la gestion dans les pratiques professionnelles. Elle marque encore le début d'un phénomène de désenchantement dans les milieux professionnels dont l'autonomie devient, peu à peu, plus soumise à contrôle. Cette évolution nous paraît également inaugurer, au niveau institutionnel, des tensions récurrentes entre deux formes de rationalités. D'une part, une rationalité en valeurs constituant le socle « historique » des régulations autonomes dans les structures professionnelles et, d'autre part, une rationalité instrumentale instillée par les pouvoirs publics.

En résumé, cet arrière-plan social de la « confrontation des rationalités », et des pouvoirs, nous semble l'un des points fondamentaux pour mieux comprendre le « monde vécu » des éducateurs spécialisés. Il vient structurellement reformuler la question de la reconnaissance du champ professionnel au sein d'une société traversée par l'émergence d'une idéologie d'inspiration libérale. Il en va de même des structures professionnelles et de leurs acteurs qui sont contraints de redéfinir à la fois leur place et leurs postures tant symboliques que réelles. Dans ce contexte, leur légitimité ne va plus de soi et leur reconnaissance est discutée. Cette approche historique vécue, c'est-à-dire telle qu'elle se raconte dans les milieux professionnels, permet de comprendre, encore, par l'intérieur, la vacuité relative de tout « cadrage identitaire » par le système institutionnel. Toutefois, il convient immédiatement d'ajouter que cette caractéristique institutionnelle ne saurait s'interpréter sans son pendant, dans la culture professionnelle, d'une forte identification à un système de valeurs. Nous aurons notamment l'opportunité d'y revenir dans la dynamique de construction des identités

relationnelles des éducateurs spécialisés. En attendant, fort de cette mise en perspective historique, nous nous proposons dorénavant d'en revenir à la dimension institutionnelle telle que les interviewés la décrivent et l'analysent aujourd'hui.

I.2. Mutations institutionnelles et recompositions des rapports entre associations et administrations des collectivités territoriales

Après cette brève approche de l'histoire telle qu'elle est vécue et ressentie dans le champ professionnel, nos interviewés ont, ensuite, évoqué le système institutionnel dans ses composantes actuelles et la perception qu'ils en ont. Ils se sont principalement attardés sur les relations entre les administrations de tutelle et les associations ainsi que sur les restructurations internes de leurs associations. Notre matériau empirique est constitué des discours produits par le groupe des experts, par celui d'interviewés occupant des postes hiérarchiques au sein de leur organisation et, à degré moindre, par celui des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Ils se sont montrés parfois plus laconiques sur cette dimension institutionnelle sur laquelle bute leur pouvoir d'agir. Nous y voyons là avant tout un effet de position. C'est l'une des raisons prévisibles pour laquelle nous avons, chemin faisant, diversifié notre échantillon. Nous avons pourtant observé, à la faveur de nos observations in situ, combien le discours des cadres hiérarchiques influence les représentations des éducateurs spécialisés. Mais c'est aussi en ce sens que notre propos suppose également de se rappeler les limites inhérentes à notre démarche méthodologique. Il s'agit d'une analyse microsociologique réalisée sur un échantillon de taille réduite et à l'échelle du seul département d'Ille-et-Vilaine. Ce conseil Général, longtemps versé sous une étiquette politique de centre droit, incarnée par Pierre Méhaignerie, est placé depuis les dernières élections sous l'égide du parti socialiste. Il s'agit donc d'un Conseil Général traditionnellement modéré dans ses orientations politiques. Ce département bénéficie, de longue date, d'un environnement politique favorable quant à la prise en compte des questions sociales et à leur traitement par les organisations dépendant de l'éducation spécialisée.

I.2.1. L'incertaine reconnaissance des acteurs de l'éducation spécialisée par les élus

Avant de déployer leurs analyses et réflexions, nos interviewés nous invitent à nous prémunir de toute généralisation abusive. Les rapports entretenus par les hommes politiques avec le travail social et l'éducation spécialisée sont, disent-ils, très contrastés. Au-delà des orientations générales, ces rapports restent déterminés par une pluralité de facteurs souvent très contextuels. L'un d'entre eux avance, à titre l'exemple, que leurs relations avec le Conseil Général sont largement surdéterminées par l'administrateur en charge de la mise en œuvre de la politique sociale pour l'enfance et la jeunesse. Celui-ci, dit-il, est « *un gestionnaire peu à l'écoute et ayant des conceptions un peu stéréotypées de l'enfance* ». Sa culture professionnelle est très éloignée de celle de l'éducation spécialisée. Pour notre part, nous serions tentés de souligner qu'il a été tout de même nommé à ce poste et que cela ne doit vraisemblablement rien au hasard. Nos interviewés s'empressent d'ailleurs d'ajouter que le contexte politique dans lequel ils évoluent aujourd'hui leur est globalement défavorable. L'idéologie dominante, teintée de libéralisme et d'une forme de rationalisme, rend délicate la reconnaissance des activités de ce champ professionnel. L'éducation spécialisée, qu'ils définissent principalement dans un rapport d'intersubjectivité entre les acteurs, est avant tout un monde de communication avec sa part « *incompressible d'irrationalité* ». Il y a inévitablement un choc des « mondes vécus » :

« La ligne de fond sur le plan politique est très négative pour le travail social lui-même. Il n'y a pas une formation politique (de gauche ou à droite) qui défendrait aujourd'hui la nécessité d'investir dans le travail social et, a fortiori, dans l'éducation spécialisée. On a un gouvernement de droite et le Conseil Général est de gauche mais les réponses sont exactement les mêmes... On est dans des choses cohérentes et le travail social gêne... Il y a un vrai manque de reconnaissance. » (ES 36)

Ce procès en reconnaissance invoqué par les interviewés se décline autour de plusieurs thématiques. Cette crise de légitimité est d'abord imputable au coût que représentent, pour un Conseil Général, les investissements dans l'éducation spécialisée. Ces investissements sont d'autant plus contestés que les résultats apparaissent peu lisibles aux yeux des élus. Nous y reviendrons plus largement dans le paragraphe suivant tant cela constitue une préoccupation majeure pour l'ensemble des professionnels. Mais cette absence de reconnaissance de l'éducation spécialisée est par ailleurs évoquée dans une double dimension. La première d'entre elles tient en ce que les élus semblent dénier la dimension citoyenne singulière des projets associatifs. C'est en tout cas ce qu'affirment plusieurs de nos interlocuteurs dont un qui a lui-même été conseiller général et maire d'une commune de trois mille habitants dans la région rennaise.

« Le projet associatif est de l'ordre de la citoyenneté militante. Ils n'en ont que faire. Avec hypocrisies, on écrit au président de l'association mais on traite directement avec le directeur des établissements ou services. Il y a un problème de reconnaissance des associations par les hommes politiques. Ils ne leur reconnaissent pas de rôle politique (méconnaissance du président d'association) et valorisent la dimension technique (le directeur). Le directeur est là pour mettre en œuvre une politique que l'on délègue et on reconnaît difficilement un projet associatif qui puisse être source de propositions divergentes. On est d'abord dans une logique politique descendante sans logique ascendante, alors que dans les conseils municipaux, on retrouve bien souvent d'anciens présidents d'associations. Les premières bases de la citoyenneté militante sont les associations. » (ES/35)

Dans cette perspective, l'objet même du litige porte sur les conceptions et les représentations de la politique et de la démocratie. Ce point particulier nous renvoie aux modalités de construction historique de l'éducation spécialisée où l'une des composantes de la professionnalité est clairement idéologique. L'association n'y est pas seulement conçue comme un prestataire de services exécutant une commande des pouvoirs publics. Elle est, tout au contraire envisagée, comme un lieu d'expertise pratique et technique en capacité de faire force de propositions pour l'action. Il s'agit là d'une forme de conflictualité largement partagée dans ce champ d'activité. Nous développerons plus spécifiquement ce point dans le paragraphe consacré à l'émergence d'une logique de service. La seconde dimension porte plus particulièrement sur la reconnaissance même de la professionnalité. Le différend porte, selon notre même interlocuteur, sur un arrière-plan purement idéologique :

« Il y a des compétences dans les conseillers généraux mais dans la commission du travail social, cela reste empreint d'une logique « des bonnes œuvres » alors que cela nécessite des compétences métier et une solide identité professionnelle... Cette méconnaissance des élus par rapport à l'éducation spécialisée peut s'illustrer assez simplement. Les fratries en accueil familial sont de plus en plus séparées dans l'intérêt de la construction de chaque membre de la famille. On a du mal à l'expliquer et c'est quelque chose sur lequel nous ne sommes pas entendus. On reste sur des représentations sociétales

déjà anciennes comme quoi les fratries ne doivent pas être séparées. On n'a pas reconnu que le social est un métier qui nécessite des compétences fortes. » (ES/35)

Il est intéressant de relever l'énoncé paradoxal sous-tendant l'exemple évoqué par notre interviewé. D'une part, il expose un principe général d'action sur la séparation des fratries, spécifiant la difficulté de l'argumenter. Et, d'autre part, il révèle que la reconnaissance de ce principe est problématique auprès des élus. Cette formulation nous paraît relativement significative des contradictions internes dans lesquelles se débattent les organisations aujourd'hui. Alors qu'elles revendiquent une expertise technique, elles se retrouvent souvent en difficulté pour la formaliser et donc, de la faire prévaloir auprès d'autrui. Le procès en reconnaissance de la professionnalité se retourne en quelque sorte sur lui-même. Il pose explicitement la question des capacités que les organisations ont elles-mêmes à reconnaître leur propre travail. Ce faisant, les professionnels de ces organisations entretiennent par circularité la question de cette reconnaissance problématique auprès des élus et de leur administration, étant bien entendu qu'il n'y a aucune raison qu'elle s'impose d'elle-même. Cette problématique de la reconnaissance sociale de l'éducation spécialisée traverse, peu ou prou, chacune des thématiques développées par les professionnels de notre échantillon. Tel un système en « poupées russes », ce procès en reconnaissance est toujours sous-jacent dans les divers enchâssements de notre matériau empirique. On le retrouve tout aussi bien dans la question de l'organisation administrative, de celle des financements que dans les stratégies associatives elles-mêmes. C'est que nous allons désormais voir.

I.2.2. Des organisations professionnelles sous le régime d'une « liberté administrée »

Les organisations sont, selon les interviewés du groupe des experts, aujourd'hui enserrées dans un système de « double contrainte ». D'une part, les établissements et services sont fortement encouragés à exercer leur créativité alors que, d'autre part, celle-ci est tenue de s'inscrire dans des schémas d'actions préalablement déterminés par les administrations de tutelles. Ce phénomène paraît notamment très sensible dans les registres de l'innovation sociale et les choix de populations accueillies par les établissements et services.

L'innovation sociale est ainsi devenue plus difficile en raison de l'extrême mouvance des repères réglementaires. Cette instabilité se traduit par une démultiplication des démarches administratives liée au montage de projets et de dossiers qui, par le temps qu'il nécessite, entrave les initiatives. Ce phénomène bureaucratique, ajoutent-ils encore, est d'ailleurs plus astreignant pour les organisations et leurs responsables que pour les éducateurs spécialisés eux-mêmes. Il se caractérise par trois dimensions principales. D'abord, les systèmes de délégation des instances politiques vers les organisations sont désormais plus prescriptifs, remettant fortement en questions le rôle et la place de chacun. Cette évolution se traduit, selon nos interlocuteurs par une perte conjointe de liberté et de sens dans les pratiques. Cette double altération est également ressentie comme une atteinte à la professionnalité et au métier des établissements et services.

« Il y a une perte d'autonomie des praticiens car les contraintes sont beaucoup plus fortes avec une organisation centralisée. Cela engage une perte de sens sur les pratiques. Le politique a aujourd'hui tendance à faire ce qu'il ne devrait pas faire. Il n'est pas assez dans la délégation de compétences. Ils devraient se contenter de « voilà ce que j'attends de vous » et ne pas dire « voilà comment vous allez le faire ». Ils en font trop, sur certains appels d'offres, on dit aux professionnels comment il faut faire... Parfois même jusque dans le détail.

Le politique doit avoir fait la commande politique, dire ce qu'il attend et en rester là. C'est aux techniciens de dire comment faire et on est bien dans une notion de métier. » (ES/35)

Mais cette difficulté devant l'innovation sociale tient également, nous disent les experts, à une réorganisation des administrations elles-mêmes. Celles-ci s'inscrivent aujourd'hui dans une logique de dispositifs plus contraignants avec des conditions de financements très ciblés. L'éducation spécialisée est effectivement soumise aujourd'hui à un double référentiel d'action qui tient, plus globalement, aux changements des modes de gestion de l'intervention sociale. Cette dernière est désormais territoriale, contractualisée et s'appuie sur un double référentiel organisationnel. Le premier est ordonné autour d'une logique verticale dans un univers rationnel légal définissant des ayants droit, des seuils et des conditions d'accès. L'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E) est, par exemple, très représentative de cette logique verticale. Le second se structure, quant à lui, sur une logique de coproduction avec l'usager dans une intervention globalisée. Les dispositifs de développement social urbain et de la politique de la ville en sont des modèles très significatifs. Mais cette « logique des dispositifs » est loin d'être uniforme. Elle s'avère très variable selon les secteurs d'activités de l'éducation spécialisée. Ces référentiels croisés sont surtout à l'œuvre aujourd'hui dans le champ de la protection de l'enfance en milieu naturel ou dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et adultes.

Dans notre enquête, cette logique de dispositifs est d'ailleurs principalement évoquée par les responsables d'équipements éducatifs évoluant en milieu naturel, là où précisément il y a une démultiplication des acteurs de l'intervention sociale. Les enjeux de mise en concurrence et de coordination des actions professionnelles y sont plus sensibles qu'ailleurs. Mais, depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 et son injonction de prise en charge des personnes handicapées en milieu naturel relayée par la création des Agences Régionales de Santé (A.R.S), il est probable que le champ du handicap soit rapidement affecté par cette logique de dispositifs croisés. Nos interviewés émettent plusieurs critiques à l'encontre de ces dispositifs. Ils enferment les initiatives dans des univers normés possédant leurs propres critères d'accès. Chacun d'entre eux possède sa logique propre, souvent hermétiquement repliée sur elle-même et ne permettant plus de prendre les problèmes sociaux dans leur globalité. Le développement des associations dépend, pour partie, de leur capacité à entrer dans la logique de ces dispositifs. Mais ceux-ci auraient tendance à privilégier les établissements et services qui proposent des modes d'actions standardisés. Ainsi, dès que les actions proposées s'éloigneraient par trop des normes et critères du dispositif, les organisations s'exposeraient au refus et à l'échec de leurs initiatives. L'un de nos interlocuteurs, exemple à l'appui, en est intimement persuadé.

« Il existe une circulaire FILLION sur les modes d'accompagnement alternatif des jeunes en situation d'errance. L'association se mobilise et monte un projet. On se propose d'accompagner ces jeunes dans leur parcours de vie personnelle pour essayer de travailler à l'émergence de leur propre potentiel, de leurs ressources. Plutôt que de les sortir des squats, il s'agit de les accompagner dans la logique même de leur squat pour que cela devienne un projet. On passe d'une logique verticale à une logique plus horizontale, il s'agit d'aller vers les jeunes, de les accompagner là où ils sont et non pas à partir de réponses d'experts qu'on va leur proposer. Il s'agissait de faire une proposition dans le cadre de ce nouveau dispositif, sur une commande qui leur avait été passée. La réponse de la D.D.A.S a été de dire que ce n'était pas du tout ce qu'elle souhaitait. Elle voulait un projet d'accompagnement vers le logement. C'est cette proposition plus conventionnelle qu'ils mettent déjà en œuvre et qui nous éloigne du rêve d'un projet véritablement innovant ». (ES/36)

Enfin, l'existence d'un schéma départemental vient contraindre les institutions sociales et médico-sociales dans leurs choix d'orientations et de populations. Il s'agit effectivement d'un document administratif de planification et de mise en œuvre de la politique départementale. Il définit les responsabilités respectives de l'État, des organismes de protection sociale et des départements dans la programmation, les autorisations de création et habilitations, de tutelle et de contrôle (tarification) et de financement à l'égard, notamment, des organisations de l'éducation spécialisée. La loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 précise que les schémas d'organisation sociale et médico-sociale sont établis pour une période maximale de cinq ans. Elle dessine très précisément les contours et les attributions du schéma départemental autour :

- De l'appréciation de la nature, le niveau et l'évolution des besoins sociaux et médico-sociaux de la population.
- Du bilan quantitatif et qualitatif de l'offre de prestations sociales et médico-sociales existantes.
- De la détermination des objectifs de développement de l'offre sociale et médico-sociale et, notamment ceux nécessitant des interventions sous forme de création, transformation ou suppression d'établissements et services.
- Du cadre de la coopération et de la coordination entre les établissements et services mentionnés.
- De l'évaluation des actions mises en œuvre dans le cadre de ces schémas.

De fait, les prérogatives du schéma départemental encadrent fortement l'autonomie laissée aux organisations de l'éducation spécialisée. Toutefois, les institutions sociales et médico-sociales d'Ille-et-Vilaine sont consultées, dans le cadre de commissions spécifiques, afin de participer à l'élaboration de ce schéma départemental. Il s'agit à l'évidence d'une procédure chronophage au point, nous dit l'un des interviewés, que son élaboration étant à peine achevée, il faudrait engager la construction du suivant. Les conditions d'élaboration du schéma départemental rendent son opérationnalité problématique au point d'en limiter l'intérêt même. Il existe, semble-t-il, des écarts très substantiels entre les textes réglementaires et leur application. Il reste que la perte d'autonomie dans le choix des populations est très régulièrement avancée par les interviewés de notre enquête. Cette question est particulièrement sensible dans le champ du handicap et de la déficience intellectuelle. Le développement d'un accueil en milieu ordinaire et l'efficacité des politiques de prévention engendrent une diminution des populations de jeunes déficients intellectuels. Les organisations, qui les accueillaient jusqu'alors, se voient donc dans l'obligation de recevoir des jeunes répondants à la classification du handicap psychique. Ces jeunes, de par la nature de leurs troubles psychologiques, bousculent fortement les pratiques existantes et contraignent ces établissements et services, nous avons pu le vérifier dans notre activité de consultant, à réaménager en profondeur leur projet de fonctionnement. Ces changements affectent fortement les professionnels qui souvent, nous verrons plus avant, choisissent leur poste de travail en fonction des types de populations accueillies. Toutefois, nous engageant à regarder ces difficultés du côté de l'usager, un autre de nos interviewés, travaillant dans le secteur socio-éducatif, dénonce aussi vigoureusement ce qu'il considère être des dysfonctionnements majeurs dans l'accueil des populations.

« C'est parti de là pour mon nouveau projet, je voulais trouver des places pour la douzaine de « jeunes incasables » du département. Dans mon travail, j'ai été quotidiennement confronté à ce problème : trouver une place pour les jeunes. Il y a des institutions qui fonctionnent aujourd'hui à 50% d'effectifs et même moins l'été alors que les établissements

sont censés être ouvert 365 jours. Il y a une hypocrisie énorme dans le secteur de l'éducation spécialisée. Les directeurs d'établissements sont relativement solidaires et complices par rapport à cette situation. » (ES/28)

Ce dernier point sur le choix des populations par les organisations sociales et médico-sociales pose bien les enjeux liés à l'articulation des régulations de contrôle et autonomes. Ces enjeux se situent à échelle du territoire. Alors que l'administration contrôle les flux de populations au niveau du département, les professionnels des établissements et services ne les regardent qu'à hauteur de leurs contraintes propres. Le schéma départemental s'inscrit précisément dans cet intervalle des pouvoirs entre l'administration et les organisations par une régulation de leurs choix et orientations en matière d'accueil des populations.

En résumé, les deux aspects principaux soulevés par les experts interviewés, l'innovation sociale et le choix des populations, dessinent les contours d'une régulation de contrôle territorial. Elle vient manifestement concurrencer les régulations autonomes des organisations professionnelles de l'éducation spécialisée. Dès lors, la contestation de la légitimité de cette régulation de contrôle par nos interviewés peut, au-delà de son bien-fondé, s'interpréter dans une double perspective. Il convient, d'une part, de la comprendre dans la dynamique même de construction historique du champ professionnel. Édifiée à l'origine par les organisations privées, l'éducation spécialisée a fait l'objet d'une prise de contrôle croissante par les pouvoirs publics. Quand bien même s'en défendraient-ils, les différents acteurs sociaux ont érigé une culture de défiance mutuelle. Les pouvoirs publics reprochent aux associations leur côté incontrôlable et se centrent préférentiellement sur leur prestation de services, négligeant souvent leur dimension idéologique, voire politique. Les associations, quant à elles, soupçonnent les pouvoirs publics de ne pas savoir déléguer et de s'être approprié l'éducation spécialisée. Cette critique est d'ailleurs sous-jacente, et parfois même très explicite, dans les propos de nos interviewés. Partant d'exemples concrets, ils laissent effectivement entrevoir une tentation technocratique consistant à privilégier la gestion et le management.

I.2.3. Au cœur des tensions institutionnelles : les rapports au temps et à l'argent

Le système et les acteurs politiques et ceux de l'éducation spécialisée développent des logiques propres qui, par nature, revêtent un caractère fortement antagonique. Il n'est pas véritablement étonnant de constater l'existence de forts points de tensions entre ces deux mondes sociaux. Si l'on en croit les experts interviewés, ces zones de frottements, voire d'affrontements, s'expriment de manière privilégiée autour des rapports au temps et à l'argent. D'une part, le temps des uns n'est pas celui des autres. Et, d'autre part, les priorités budgétaires déterminant les subventions font l'objet d'appréciations contradictoires et paradoxales. Ces deux thèmes sont d'ailleurs fortement entrelacés dans le discours des interviewés tant il est vrai que, dans le monde contemporain, « le temps, c'est de l'argent ». Mais plus fondamentalement encore, l'horizon temporel des élus est structurellement différent de celui des professionnels de l'éducation spécialisée.

Le temps des élus se déploie dans l'espace d'un mandat politique circonscrit par les échéances électorales. La pérennisation de l'action politique repose, pour partie au moins, sur la faculté de convaincre l'électorat de l'efficacité des résultats obtenus dans cet espace-temps contingenté. Cette double contrainte du temps et des résultats apparaît au cœur des difficultés rencontrées par les élus du conseil général d'Ille-et-Vilaine. C'est du moins l'analyse

développée par nos interviewés dont celui qui a été simultanément maire, conseiller général et directeur d'un service de la protection de l'enfance.

« Dans les politiques sociales départementales, il y a un double phénomène. Un phénomène de mesure et d'évaluation et on peut mesurer les résultats... sauf que l'on ne sait pas à qui les attribuer compte tenu de la complexité des dispositifs. Ce qui n'est pas le cas dans la gestion des infrastructures (routes, etc.) : il y a des éléments tangibles qui sont la cause de résultats. Dans le travail social, ce n'est pas le cas. La deuxième chose, c'est la longueur du mandat d'un conseiller général. En tant que maire tu as six ans et tu peux avoir une certaine lecture et lisibilité de ton action. En renouvelant tous les trois ans le mandat des conseillers généraux, les programmes ne sont bâtis que pour cette durée. C'est trop court... et d'une incohérence notoire. Alors que tu commences à prendre la mesure des choses, il faut que tu te prépares à autre chose. Dans le cas d'un changement de majorité, il faut même envisager une éventuelle redéfinition des objectifs. Il faut du temps pour tout le monde : le politique et le technicien. » (ES/35)

Mais les contradictions devant lesquelles se trouvent placés les élus se répercutent plus fortement encore sur les professionnels et les usagers. Le temps et les résultats de l'éducation spécialisée s'inscrivent dans une perspective foncièrement antinomique avec les logiques du mandat politique précédemment évoquées. Dans le cadre du programme de recherche Daphné portant sur les jeunes désignés violents, nos résultats permettent effectivement d'établir que les problèmes posés par ces jeunes s'inscrivent dans une logique de filiation couvrant parfois plusieurs générations. Autrement dit, le temps de l'intervention suppose un investissement dans la durée auquel est nécessairement subordonnée la notion de résultats. De même, les changements d'orientations politiques peuvent placer, selon l'un de nos experts, les praticiens face à des dilemmes complexes.

« Dans les Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale (C.H.R.S) du secteur adultes auprès desquels j'interviens aujourd'hui, lorsque l'on change de politiques, on change de propositions de luttres contre l'exclusion. Le Revenu Minimum d'Insertion (R.M.I), aujourd'hui, quitte l'État pour devenir une compétence départementale. Le département n'a plus de priorités pour le R.M.I et les ateliers d'insertion qui les accueillait se vident. Il faut donc que les C.H.R.S aillent vers les troubles mentaux en quelques mois. Une autre réalité, ce sont les six mois de prise en charge pour remettre sur pied les populations accueillies. On ne garde plus que les gens les plus en difficultés... les autres, qui auraient pourtant besoin d'aide, ne peuvent rester. » (ES/33)

Ces antagonismes structurels entre le système politique et technique s'exacerbent autour de la question du subventionnement des établissements et services de l'éducation spécialisée. Pourtant, aux dires mêmes des interviewés, la question des ressources financières allouées se pose de manière paradoxale. En dépit de variations sensibles selon les secteurs d'activités, beaucoup d'entre eux considèrent que celles-ci sont plutôt conséquentes. Mais elles viendraient, selon certains interviewés, abonder la gestion technocratique des dispositifs plutôt que les établissements et services eux-mêmes. Alors même que le « manque de moyens » est très présent dans les discours, d'autres soulignent encore des situations pour le moins paradoxales.

« La loi 2002.2 favorise l'innovation sociale. C'est une loi qui permet tout. Les financements croisés, les mélanges de public et organise l'expérimentation. On ne l'utilise pas assez ... La caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (C.N.S.A) dispose de 590

millions d'euros qui ne sont pas dépensés. Tout le monde dit « on pas d'argent » mais il n'y a pas de projets innovants. Pour innover, il faut que les services et établissements soient un peu en sécurité. » (ES/33)

Il reste que certains experts déplorent l'idéologie managériale et gestionnaire dominante symbolisée, de leur point de vue, par le « discours économique » de l'homme aux commandes du Conseil Général d'Ille-et-Vilaine. Mais ils soulignent encore que l'État surajoute aux difficultés financières des départements par un désengagement significatif. Ils peinent à comprendre que les budgets des établissements et services soient débattus annuellement. Il leur semble qu'une mission éducative devrait s'étendre, pour tenir compte des logiques professionnelles, sur une durée minimum de trois années. Enfin, d'autres interviewés soulignent des restrictions significatives de moyens. Ces restrictions résultent de choix budgétaires opérés par le département et affectant diversement leurs activités professionnelles. Dans certains cas, c'est le financement des loisirs pour les jeunes placés en établissement qui est fortement affecté. Mais, dans d'autres cas, ces restrictions semblent redessiner les contours mêmes de l'exercice professionnel.

« Les mesures de délégué à la tutelle sont de moins en moins payées. On leur demande de faire de l'accompagnement social, sauf qu'aujourd'hui ce n'est plus possible avec la charge de travail qu'ils ont. Ils commencent à recruter des juristes pour être délégués à la tutelle et du personnel administratif. Le travail social est en train de se déliter là-dessus. On n'a pas le financement sur l'accompagnement social. » (ES/12)

Enfin, la mise en concurrence de l'éducation spécialisée avec d'autres secteurs d'activité, mais aussi en son sein propre, apparaît comme l'un des moyens politiques récemment déployés pour s'assurer de la maîtrise des coûts. D'une part, certains interviewés, dont le secteur d'activité se situe à la marge du champ professionnel, redoutent la mise en concurrence avec le secteur marchand. La recherche de financements incite, disent-ils, à la création d'activités sociales lucratives contrôlées par des entreprises du secteur marchand. Ils citent l'exemple des guichets multiservices (médiation et information) constitués en associations dépendant d'un groupement d'entreprises privées. Le développement de ces services s'appuie sur des emplois aidés dans les quartiers en difficulté. En d'autres termes, ces services se situent dans le champ de l'insertion professionnelle qui constitue à un point de convergence naturelle entre les activités à caractère social et économique. Mais cet exemple nous semble rester à la périphérie du cœur de métier de l'éducation spécialisée et ne saurait traduire une tendance significative dans le champ professionnel. D'autre part, la loi n° 2002-2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale instaure clairement le développement d'une mise en concurrence des organisations de l'éducation spécialisée. Non pas que celle-ci n'existait pas mais elle « l'officialise » par la création d'un système d'appel d'offres mettant en concurrence le projet des uns contre celui des autres. Rien n'interdit toutefois, et les appels d'offres y incitent parfois, aux établissements et services de mutualiser leurs moyens afin de proposer, sur un même territoire, un projet commun d'intervention. Cette forme de régulation par le marché revêt donc un caractère limité et permet, d'une certaine manière, une clarification des « règles du jeu ». Il resterait toutefois à vérifier ce qu'il en est dans les faits mais là n'est pas notre propos.

Par contre, cette concurrence peut s'apparenter, selon d'autres interviewés, à des rivalités entre le secteur associatif et le service public dont les hommes politiques sont tenus pour principaux responsables. Ces rivalités sont sensibles dans plusieurs domaines. Ces interviewés prennent d'abord l'exemple de la nouvelle majorité socialiste fraîchement élue

dont la conception du service public entrave, affirment-ils, les négociations avec les associations. Ces entraves sont notamment perceptibles à travers des joutes sémantiques. Dans le cadre de l'élaboration du schéma départemental, les élus locaux récusent le mot « partenaires » pour les associations au profit de celui de « prestataires ». Les associations, ajoutent-ils, sont perçues comme ayant des « passe-droits », bénéficiant notamment d'un système de rémunérations salariales plus avantageux. Plus encore, d'autres estiment qu'il y a une différence de traitement entre le secteur public et associatif. Ce dernier serait amené à gérer par défaut ce que le service public ne peut ou ne veut pas faire.

« Le service public, puisque le conseil général d'Ille-et-Vilaine a compétence au niveau de l'enfance, est le premier servi... Le centre de placement familial spécialisé est reconnu pour ses compétences dans le traitement des situations les plus lourdes. Mais ce n'est pas sans doute un choix délibéré de conférer au secteur associatif habilité ces compétences spécifiques. » (ES/35)

En résumé, plusieurs interviewés évoquent une disjonction entre la temporalité de l'action professionnelle et celle du mandat politique. Ils situent la brièveté du mandat politique dans une logique antagonique avec celle des missions professionnelles qui, à l'inverse, s'inscrivent dans la durée. Cette disjonction est importante pour les élus eux-mêmes qui doivent composer avec les contradictions auxquelles ils se trouvent confrontés. Elle revêt également un caractère singulier dès lors qu'il s'agit de débattre des résultats de l'intervention éducative spécialisée. Les élus ont effectivement besoin de résultats lisibles dans l'espace de leur mandat politique. Mais ces résultats ne sont mesurables qu'en référence au temps subjectif nécessaire aux usagers et aux professionnels. En outre, certains interviewés évoquent une réelle difficulté d'imputation de ces résultats à l'action professionnelle dans la mesure où une multiplicité de facteurs peut se conjuguer ou s'opposer dans leur obtention. Cet antagonisme des temporalités se rejoue de manière paradoxale sur la scène économique. Alors que des ressources financières sont disponibles, la gestion technocratique de l'offre peine parfois à rencontrer la demande des organisations. Pour certains secteurs d'activité, les restrictions budgétaires semblent néanmoins redessiner les contours des missions et du métier. Enfin, la mise concurrence, interne et externe par appels d'offres, des institutions de l'éducation spécialisée est un moyen de gestion et d'harmonisation de l'offre et de la demande de services qui produit des effets contrastés. En définitive, les différents aspects évoqués par une large partie des interviewés de notre échantillon concourent à souligner des disjonctions institutionnelles qui sont de nature foncièrement structurelle. Ces dernières peuvent être, plus ou moins, renforcées par l'idéologie managériale et de gestion des dirigeants en charge des administrations locales.

I.2.4. Un mouvement généralisé de restructurations internes dans les associations

Les éducateurs spécialisés et les experts interviewés dans le cadre de notre enquête ont abondamment évoqué les logiques de restructuration interne dans lesquelles leurs associations sont désormais engagées. Ces changements organisationnels sont d'une actualité criante tant ce mouvement paraît se généraliser à l'ensemble de l'éducation spécialisée. Ils ont abordé ce sujet selon des perspectives multiples et croisées. Ces regards composites vont d'un questionnement portant sur la structure juridique des associations, en passant par l'évocation de stratégies de lobbying et de regroupement pour finalement témoigner, majoritairement, d'un renouveau institutionnel des associations. Ils affirment, ce faisant, que la crise du militantisme ne marque pas le déclin inéluctable de la vie associative.

I.2.4.1. Rénover le cadre juridique des associations de type loi 1901

Revenant sur la crise du militantisme au sein du mouvement associatif, plusieurs interviewés s'interrogent sur l'efficacité des associations de type loi 1901 à but non lucratif dans la gestion des établissements et services de l'éducation spécialisée. Ils dressent le constat que cette structure juridique sert indifféremment à la gestion d'associations de « *pêcheurs à ligne* » que de professionnels. Il en résulte, disent-ils, une confusion qui participe au brouillage de l'image de professionnalité des organisations. Certains s'insurgent même contre cet état de fait. Rappelant que s'ils ne sont certes pas tenus de faire des bénéfices, ils restent avant tout des professionnels et surtout pas des bénévoles. Dans ces conditions, il leur paraît important de trouver une forme juridique reconnaissant les réalités associatives dans leurs composantes citoyennes, militantes et professionnelles. Un autre interviewé propose de créer des coopératives telles qu'il en existe déjà en Italie. Il lui semble intéressant que les éducateurs spécialisés soient actionnaires, et donc gestionnaires, de leur propre établissement ou service. Il assure même avoir lancé l'idée au sein de sa propre association. Mais, dans un cas comme dans l'autre, nos interlocuteurs, tous deux directeurs généraux d'importantes associations et d'un âge proche de la retraite, font expressément référence, et non sans nostalgie, aux racines originelles et militantes de l'éducation spécialisée. Ces propositions qui, si elles ne sont pas partagées par tous, témoignent de la vitalité du questionnement sur la vie associative dans le champ professionnel.

Ces propositions sont effectivement étayées par des constats récurrents de nos interviewés sur les dysfonctionnements des associations. Ces dysfonctionnements sont d'ailleurs étroitement interdépendants. D'une part, ils évoquent la difficulté de trouver des administrateurs compétents pour gérer les associations. D'autre part, ils soulignent la vulnérabilité des articulations entre le conseil d'administration, l'équipe de direction et les professionnels des établissements et services. Cette problématique centrale tourne peu ou prou autour de la place et du rôle de chacun des protagonistes dans le fonctionnement de l'association. Ce risque leur paraît majorer lorsque le conseil d'administration est principalement constitué de parents. Directement concernés et impliqués, ces parents ont parfois tendance à s'immiscer dans le fonctionnement des établissements et services. Le système de délégation y gagne en opacité, entraînant le risque d'une confusion des registres sentimentaux et affectifs avec ceux propres à la professionnalité. Ils étayaient leur propos par des exemples précis allant de l'interpellation directe des directeurs sur les retards du personnel, sur l'absence de permanence et jusqu'à la mise en demeure de l'application de consignes concernant la vie quotidienne de l'établissement. Face aux constats de leurs contradictions et limites internes, déjà fortement datées, mais aussi et surtout en raison de l'évolution des contraintes de l'environnement socioprofessionnel, les associations déploient, depuis plusieurs années maintenant, de nouvelles stratégies pour « *se faire entendre* » et développer leurs activités.

I.2.4.2. Se rassembler et pratiquer le lobbying

Les stratégies de développement des associations sont évidemment multiples et variées. Nos interviewés ne sont pas employés, dans le cadre de notre enquête, à en dresser un inventaire exhaustif. Nous ne leur demandons d'ailleurs pas. Par contre, ils ont spontanément attiré notre attention sur des initiatives de regroupement d'associations ou de professionnels. Les premières tentatives abouties datent désormais d'une dizaine d'années et sont étroitement liées à l'émergence de pratiques de lobbying. Elles prennent comme modèle les stratégies de l'Association des Paralysés de France (A.P.F) qui leur paraît être, dans ce domaine, une

référence incontournable. Cette association a effectivement tissé des réseaux européens, et plus largement internationaux, qui lui confèrent une influence reconnue. Ses responsables peuvent même jouer de celle-ci pour la nomination d'un ministre ou d'un secrétaire d'État. L'organigramme de cette association, nous assurent-ils, est pourvu d'un directeur politique dont la mission première est d'infléchir les mœurs et habitudes envers les personnes handicapées. Fort de cet exemple, un des experts interviewés nous explique qu'il a pris l'initiative de fonder avec d'autres une association regroupant un grand nombre de professionnels travaillant dans les Instituts Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (I.T.E.P) du grand ouest de la France. Partant du constat que les enfants accueillis dans leurs établissements et services n'étaient pas suffisamment défendus, ce groupement de professionnels a décidé de militer pour « *la reconnaissance de leur cause* ». Ils le font en tant que personne physique, sans mandat de leurs associations respectives. Il nous expose ensuite les conditions dans lesquelles leur action a donné lieu à la rédaction d'un texte réglementaire en faveur de ces enfants présentant des troubles du comportement et de la conduite.

« C'est un travail de lobbying au service de cette population... comme l'A.P.F peut le faire pour les personnes handicapées. Il faut le faire car nos associations respectives ne sont pas portées par les parents de ces enfants. Nous avons joué de notre influence au niveau de l'état qui n'avait pas donné de cadre réglementaire et administratif convenable pour ces jeunes (troubles du comportement et de la conduite). Nous avons exigé que ce travail soit fait ! Et ça marche ! C'est parti d'un constat fait autour d'un repas avec quatre autres directeurs du Finistère. Après l'évocation et le partage d'une plainte de non reconnaissance de notre activité, nous avons décidé de nous lancer. Nous avons fait des journées d'étude en Bretagne qui ont bien marché, puis nous avons étendu notre association à l'échelon national. Enfin, il y a eu une étude nationale réalisée par l'I.G.A.S. qui en a fait une nouvelle urgence sociale. Nos revendications ont abouti. Nous avons demandé et obtenu un texte réglementaire sur le plan national, la création d'un I.T.E.P par département, la création de S.E.S.A.D. (Services en milieu naturel). Aujourd'hui, en Bretagne, 30% des prises en charge se font dans ce type de services sans pour autant avoir dépouillé les internats. Il y a eu un développement des places et ça continue... Ces établissements sont aujourd'hui bien repérés par les pouvoirs publics (...) L'A.I.R.E a été le seul interlocuteur des ministères au moment de la constitution des nouveaux textes réglementaires. L'association a fait force de proposition sur le plan technique. » (ES/32)

Ces stratégies de lobbying ne sont pas pour autant partagées par tous. Certains s'y sont toujours refusés, parfois avec force et conviction, au nom du respect de certains principes éthiques. Ces initiatives, si elles existent, ne constituent pas une posture institutionnelle dominante dans le champ de l'éducation spécialisée. Toutefois, cette logique de regroupement associatif est actuellement renforcée par les mutations institutionnelles récentes de l'environnement socioprofessionnel. Restés longtemps sans organisation professionnelle représentative, les instituts médico-éducatifs de l'ouest viennent effectivement de créer leur propre association. Il est vrai qu'à la différence des Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques (I.T.E.P), ces établissements et services dépendent déjà d'importantes associations gestionnaires. Ce besoin de regroupement devait donc se faire jusqu'alors moins pressant pour ce type d'établissements et de services.

I.2.4.3. Assurer la viabilité et le développement des associations en se regroupant

Dans un tout autre registre, ces mouvements de regroupement associatif devraient connaître en Ile-et-Vilaine, et ailleurs, un nouvel essor sous l'impulsion des Contrats

Pluriannuels d'Objectifs de Moyens (C.P.O.M) délivrés par les Agences Nationales de la Santé (A.R.S). Dans ce cas, il s'agira moins d'exercer des pressions pour peser sur les décisions politiques que d'accéder aux financements publics. De fait, les établissements et services qui atteignent ensemble, en raison de leur taille, de leurs produits, de leur tarification, un seuil arrêté par le ministre, peuvent faire l'objet d'un contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens signé avec leur personne morale gestionnaire. La signature d'un C.P.O.M, nous indique le ministère du travail, de la solidarité et de la fonction publique, « permet de sortir du cycle budgétaire traditionnel qui représente un travail lourd aussi bien pour les organismes gestionnaires que pour les inspecteurs des D.D.A.S.S et D.R.A.S.S. Elle permet une plus grande souplesse de répartition des charges mutualisées et vise à optimiser l'utilisation des ressources afin de permettre d'investir dans le renforcement des activités existantes ou le développement de nouvelles activités. Les organismes qui souhaitent développer leur activité ou qui regroupent plusieurs établissements susceptibles de partager des charges de support (services administratifs et logistiques notamment) seront plus particulièrement intéressés par cet aspect »¹⁹⁶. De manière générale, ce ministère préconise la signature d'un C.P.O.M avec des organisations qui gèrent au moins six à sept établissements ou services, voire avec un regroupement d'organismes gestionnaires, de manière à pouvoir profiter pleinement de l'autonomie de gestion qu'autorise un C.P.O.M. Selon une enquête du C.R.E.D.O.C réalisée en 2001, la moitié des associations gèrent en moyenne de deux à sept établissements et services suivant les secteurs d'activité dans l'éducation spécialisée. Dans ces conditions, on imagine sans peine que les C.P.O.M vont constituer un puissant levier incitatif pour les associations mais pas seulement, puisque les textes réglementaires visent les ensembles d'établissements privés commerciaux gérés par la même personne morale, les établissements publics et groupement de coopération sociale et médico-sociale. Notre travail d'observation participante nous permet d'ailleurs d'affirmer que de nombreuses tractations sont déjà engagées entre différentes associations d'Ille et Vilaine. Il s'agit d'une préoccupation centrale pour les associations de la région rennaise. Ces rapprochements sont d'autant plus prévisibles, qu'au regard des évolutions de la réglementation, nombre d'interviewés travaillant dans de petites associations témoignent ne pas avoir de stratégies alternatives. Mais la réalisation de ces regroupements associatifs oblige les acteurs, nous indiquent les enquêtés, à surmonter une pluralité d'obstacles.

I.2.4.4. Dépasser les rivalités pour permettre les regroupements associatifs

L'état « d'essoufflement militant » dans lequel se trouvent aujourd'hui les associations constitue, avant tout autre chose, la ligne d'horizon commune aux professionnels de l'éducation spécialisée. Cet épuisement des soubassements idéologiques de l'action est caractérisé par le manque d'idées de certains conseils d'administration et la délimitation de leur intervention dans un rôle exclusif de gestion économique et de bonne entente avec les tutelles. Cela suppose, nous disent nos interviewés, de retrouver le goût du débat d'idées et de surmonter la crise générée par ce déclin de l'engagement politique et militant. Cette difficulté sera d'autant plus délicate à maîtriser, estiment-ils encore, que la période de construction dans l'éducation spécialisée est désormais révolue : l'argent se fait plus rare et les procédures administratives sont sans cesse plus exigeantes et chronophages. Les besoins sociaux leur paraissant globalement couverts, ils pensent, en outre, qu'il n'y a plus guère de nécessité vitale à développer des projets innovants. Ce point de vue, quelque peu nostalgique, n'est pas sans contenir sa part de vérité. Il importe cependant de souligner l'existence de réalités institutionnelles très contrastées dans le l'éducation spécialisée. Au-delà de cette ligne

¹⁹⁶ Ministère des solidarités et de la cohésion sociale, Recueil de bonnes pratiques pour la rédaction d'un contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens, 2007, p. 1-9.

d'horizon indépassable, il reste que la majorité des interviewés a surtout insisté sur les rivalités entre associations comme empêchement majeur à leur regroupement.

Ces rivalités entre les associations sont aussi vives que passées sous silence dans le monde du travail. La rhétorique professionnelle sur le partenariat se fait d'autant plus proluxe que les exemples de coopérations réussies ne constituent pas la règle commune. Nos travaux de recherche sur le programme Daphné II concernant les jeunes désignés violents nous ont permis, à la suite d'autres études, d'identifier certains problèmes récurrents. Nous avons ainsi recensé six problèmes principaux :

- Des discontinuités temporelles dans les coopérations institutionnelles occasionnant souvent une absence durable d'accompagnement social,
- Des coopérations institutionnelles caractérisées par la multiplicité des acteurs professionnels,
- Des coopérations institutionnelles favorisant une dilution des aides par manque de projet pour le jeune et de continuité dans les choix d'intervention,
- L'absence d'institutions majeures pour cause de centration excessive sur l'un des acteurs familiaux (par exemple : la mère, la fratrie ou l'enfant),
- L'absence d'interventions institutionnelles dans un « tournant biographique majeur » de la vie du jeune (le début de l'adolescence)
- Et, enfin, une incapacité collective à mettre en œuvre des mesures d'aide, « à entrer collectivement » dans le traitement social de la situation.

Parmi tous ces problèmes entraînant des dysfonctionnements techniques dans les coopérations institutionnelles, on peut affirmer sans crainte que beaucoup procèdent d'un déni de reconnaissance patent entre les établissements et services. D'une certaine manière, nos interviewés donnent ainsi un utile prolongement à ces observations empiriques. Ils accréditent un peu plus encore l'idée selon laquelle ces rivalités entre les organisations se rejouent en premier lieu dans le champ des pratiques professionnelles.

Certaines organisations entretiennent, nous disent les éducateurs spécialisés de notre échantillon, des liens totalement « sclérosés » et ce, alors même qu'ils gagneraient fortement à coopérer dans l'intérêt de l'utilisateur. Il leur apparaît d'ailleurs extrêmement difficile au quotidien de résister à une forme d'enfermement dans sa propre « bulle d'intervention ». D'autres professionnels soulignent, à l'inverse, que les projets personnalisés des jeunes sont souvent réalisés sur la base de critères aussi « cachés » « qu'inavouables ». Ils ne s'élaborent moins tant sur la base d'objectifs éducatifs adaptés à la situation du jeune qu'en référence à des considérations d'ordre fonctionnel. Ces projets personnalisés, généralement élaborés par les éducateurs spécialisés, doivent être effectivement avalisés par le chef de service, voire même par le directeur dans certains établissements et services. Ces projets peuvent alors se trouver pris dans des enjeux stratégiques de positionnement partenarial et faire l'objet d'arbitrages institutionnels en conséquence. Plus que de se centrer sur l'intérêt du jeune, il s'agit alors de préserver de bonnes coopérations partenariales. L'existence de cloisonnements entre différents champs professionnels (école, santé, justice, travail social) est attestée par de nombreuses études. Nous avons pu nous-même le vérifier à la faveur de nos travaux de recherche en Europe. Cet effet « tuyau d'orgues » est aussi fortement attesté par les éducateurs spécialisés dans le cadre de cette enquête. Il génère une perte d'efficacité dans le traitement des situations sociales et se décline autour d'une multitude de problèmes pratiques. Ces cloisonnements sont amplement entretenus, disent-ils, par les préjugés et les rivalités existant entre les membres des différents corps professionnels. Ces antagonismes corporatistes

se retrouvent également à l'intérieur des établissements et services, notamment dans les équipes pluriprofessionnelles du secteur médico-social. Un éducateur spécialisé souligne qu'entre les secteurs thérapeutique et éducatif se pose, dans des termes souvent très vifs, la question de la délimitation des territoires d'action et du pouvoir des uns par rapport aux autres. Pour étayer son propos, il rapporte une anecdote où, dans un groupe de quatorze enfants composé de sept psychotiques, la décompensation psychologique de l'un d'entre eux a fait l'objet d'une interpellation brutale entre professionnels. Le psychiatre a effectivement, en tout premier lieu, sommé cet éducateur spécialisé de lui expliquer ce qu'il avait fait pour que cet enfant décompense. Bref, les exemples de ces difficultés rapportées par nos interviewés ne manquent pas. Ils se montrent particulièrement prolixes et les replacent, plus largement, dans le contexte de tensions institutionnelles qui caractérisent souvent les relations entre les organisations elles-mêmes.

Nos interviewés dressent effectivement une liste non exhaustive de dérives institutionnelles autour de ces rivalités qui scandent la vie quotidienne du champ professionnel. Il y est question de « *concurrence déloyale* » sous la forme de « *pratiques clientélistes* », d'interdiction faite aux professionnels d'adhérer à d'autres associations et bien plus encore. Mais cette concurrence est surtout exacerbée par les projets et les orientations (choix de population, création ou non de services, etc.) des associations sur ce qui s'apparente, toute proportion gardée, au fonctionnement d'un « marché ». Bien que les professionnels de l'éducation spécialisée s'en défendent souvent, de nombreux témoignages en attestent dans notre enquête.

« Il y a une forte concurrence entre les associations. Il y a des jeux de pouvoir. J'ai appris à être prudent dans mes relations avec les autres professionnels. Nous travaillons actuellement sur la création d'un centre d'hébergement sur la ville de Rennes. Ce montage de projet n'est pas sans difficultés de financement... Je vais rencontrer les financeurs avec le chef comptable afin de défendre le montage financier de ce projet devant les pouvoirs publics. Je vais me bagarrer pour obtenir ces financements. Mais avec un projet bien ficelé techniquement, cela va tout de suite mieux. Il y a des opportunités dont il faut savoir les saisir. Dans le département, il y a des projets d'autres associations qui n'avancent pas... Nous nous saisissons de ces difficultés pour proposer nos propres projets. Il faut avoir une vision stratégique. Il faut être à l'écoute, avoir des réseaux professionnels. Il faut être prêt à bondir sur les occasions qui se présentent. Il ne faut pas hésiter à être transparent à l'égard des tutelles (des attachés principaux) et leur dire où on est de notre réflexion dans nos projets et participer aux inaugurations si besoin est. Notre directeur général est dans tous les lieux où il faut être. Notre association est en phase de développement mais il y a des oppositions entre les associations d'un même territoire. Il y a des contrats d'objectifs avec le conseil général d'Ille-et-Vilaine avec une carte qui permet de localiser les territoires de chaque association. Il y a des enjeux financiers importants derrière ces rivalités notamment en termes de remplissage de places des services et établissements. Quand il n'y a pas d'usagers, on condamne les services concernés à la fermeture. » (ES/31)

En définitive, les luttes de pouvoir, servant d'arrière-plan aux relations de travail entre les organisations, traversent, comme partout ailleurs, le champ professionnel. Le secteur marchand de notre société, qui exerce autant de fascination que de répulsion dans les équipes de direction, n'a donc pas le monopole d'un phénomène consubstantiel aux rapports sociaux. Si elles sont exacerbées par les évolutions actuelles de l'environnement socioprofessionnel des organisations, ces luttes de pouvoir face à la concurrence ne sont évidemment pas nouvelles.

I.2.4.5. Rénover le fonctionnement interne pour favoriser le développement associatif

Ces luttes de pouvoir se posent également à l'intérieur des organisations. Deux de nos experts, directeurs d'établissements et services au sein de deux associations différentes, nous rappellent que le « modèle de l'entreprise » est venu, pour reprendre leur expression, « *utilement secoué le social* » au milieu des années quatre-vingt. Ils y font expressément référence dans l'évocation du renouvellement organisationnel de leurs organisations respectives. Il est d'ailleurs intéressant d'observer de quelle manière et à quelles conditions les acteurs institutionnels s'approprient ce modèle entrepreneurial pour leur propre compte.

Ils mettent effectivement le modèle entrepreneurial lui-même au travail sous l'effet conjugué de leur culture professionnelle et des contraintes institutionnelles. Ce nouveau du cadre institutionnel est filtré, d'une part, par le tamis idéologique des valeurs « historiques » de l'éducation spécialisée. Ces organisations, nous indiquent nos interviewés, redécouvrent et revendiquent plus fortement leur dimension citoyenne et militante. Ce changement de posture institutionnelle se traduit concrètement à différents échelons de la vie associative. Les administrateurs affichent leur positionnement sur les orientations des politiques publiques concernant des problèmes sociaux tels que les Sans Domiciles Fixes (S.D.F) ou la création de fichiers à destination des enfants de classe de maternelle. Les directeurs d'établissements ou services font également passer des « *messages politiques* » par le biais de bulletins d'informations internes. Les équipes d'éducateurs spécialisés sont, ajoutent-ils, satisfaites de ce positionnement politique qui contribue à donner sens à leur action de terrain. La mise au travail du modèle entrepreneurial se joue, d'autre part, dans le champ sémantique. Notre second interlocuteur a effectivement, de manière quelque peu ostentatoire, attiré notre attention sur cette question concernant la rhétorique professionnelle. Dans leur association, nous a-t-il dit, on ne parle pas de gouvernance, comme dans le secteur marchand, mais plutôt de dirigeance. Cette distinction sémantique est, nous semble-t-il, très significative des contorsions subjectives réalisées par les professionnels aux seules fins de permettre un ajustement de leurs représentations sociales. Mais cette référence au modèle entrepreneurial se remarque encore très ostensiblement, comme en témoigne notre interviewé, dans l'organigramme et l'exercice pratique du pouvoir dans de cette association.

« Nous avons clarifié le positionnement de l'association auprès du Conseil Général d'Ille et Vilaine. L'association est une et indivisible. Elle répond aux sollicitations et se donne le droit de les refuser. L'organisation prend appui sur différents pôles constitués en fonction de la spécificité des missions et du travail à réaliser. Les membres du conseil d'administration, qui sont plus compétents qu'on veut bien le croire, ont imposé un fonctionnement collégial au niveau des directeurs de services. Il existe un comité de directeurs présidé par le directeur général. Il y a une volonté collégiale dans l'élaboration du projet stratégique et de développement associatif. Cette direction collégiale renforce très clairement la dynamique associative. Il s'agit d'une profonde rénovation de la dirigeance de l'association et de sa vie politique. Nous avons un conseil d'administration réduit... il y a peu de personnes (une quinzaine) avec une durée de vie et de présence assez importante au sein du conseil administration. Les directeurs préparent les dossiers pour le conseil d'administration dans un fonctionnement en binôme avec l'un des administrateurs. Les directeurs ne participent pas au conseil d'administration mais il y a des rencontres régulières et trimestrielles. Il y a un projet stratégique pluriannuel pour la gestion des services. Le collège de directeurs doit porter des projets de développement de l'association. Nous avons un projet stratégique à quatre branches, c'est-à-dire avec autant de directeurs et de ces fameux binômes avec les administrateurs. Les projets de développement ne sont pas

nécessairement dans la continuité de l'activité actuelle de l'association. Nous envisageons, par exemple, de créer un service de médiation entre des parents et des enfants placés. Ces perspectives de création donnent un surcroît de travail mais sont aussi de vraies respirations pour éviter toute forme d'enfermement. Il existe aussi des groupes de veille stratégique sur la démarche qualité, l'évaluation et des travaux de réflexion ont débouché sur l'élaboration d'une chartre de l'engagement associatif, de la dirigeance. » (ES/24)

Cette description un peu formelle de l'organigramme, et nécessairement idéalisée par la conviction de celui qui le présente, ne dit évidemment rien des pratiques du pouvoir au sein de cette association. Celui-ci reste, au bout du compte, le fait d'hommes, et plus rarement de femmes, qui occupent ces postes d'administrateur ou de direction. Mais cet organigramme témoigne de l'effort organisationnel déployé par cette association. Il indique, plus globalement, les voies organisationnelles dans lesquelles s'engagent aujourd'hui majoritairement les dynamiques associatives : la recherche d'une pratique plus centralisée et collégiale du pouvoir, un renforcement des lignes hiérarchiques et une formalisation des procédures internes. C'est ce que d'ailleurs ne manque pas de relever nos interviewés pour en faire immédiatement la critique. S'ils trouvent louables « *la volonté de renouer avec le sens de l'engagement au quotidien auprès des usagers* », ils fustigent également les excès de ce formalisme centralisé qui paralysent la prise de responsabilité des éducateurs spécialisés. Tout semble organisé, disent-ils, pour éviter les prises de risques professionnels. Le premier réflexe des praticiens aujourd'hui est ainsi guidé par l'interrogation suivante: « *est-ce que j'ai le droit ?* ». Dans un tout autre registre, ces préoccupations institutionnelles, qui mobilisent tant les énergies associatives, leur paraissent occulter les pratiques éducatives... et les professionnels. Cette évolution est notamment perceptible dans les journaux associatifs au sein desquels ils observent des contenus moins orientés sur les réalisations et les pratiques. Ces tendances institutionnelles observées dans les associations sont comparables, selon les éducateurs spécialisés enquêtés, à celles qui existent par ailleurs dans les services et établissements du secteur public. Cette notion de service public ne change pas fondamentalement l'organisation institutionnelle des services ou des établissements. Les organisations institutionnelles se structurent selon des références communes, celles du secteur marchand, que ce soit dans le secteur privé ou le secteur public.

I.2.5. La recomposition de l'éducation spécialisée dans une logique de services

Les éducateurs spécialisés de notre échantillon se sont modérément exprimés sur la nature des évolutions institutionnelles à l'œuvre dans leur champ d'exercice professionnel. Cette relative discrétion contraste ainsi avec l'intense activité législative de ces dernières années qui ont vu se démultiplier les nouvelles lois. Elle nous incite à formuler plusieurs observations. La première est que les éducateurs spécialisés ne se sont pas ou peu intéressés à l'évolution des cadres réglementaires de leur champ professionnel. De fait, il nous est régulièrement arrivé d'observer, quatre à cinq ans après la promulgation de la loi 2002.2, que certaines équipes d'éducateurs spécialisés ignoraient jusqu'à son existence même alors que d'autres n'en avaient qu'une compréhension souvent très approximative. La connaissance et l'application des cadres réglementaires semblent aujourd'hui l'affaire des équipes direction plus que des professionnels eux-mêmes. La seconde porte sur l'écart existant, et déjà formulé, entre la promulgation d'une loi et son application dans le champ des pratiques. L'existence de cette loi n'a effectivement pas apporté de bouleversements dans la vie quotidienne des établissements et services. Mais, de toutes les façons, cette discrétion rhétorique constitue une indication sur les rapports que le corps professionnel des éducateurs spécialisés entretient avec ces dernières évolutions juridiques. La loi n° 2002.2, dite de rénovation sociale et

médico-sociale, qui en première lecture semble surtout consacrer les droits de l'utilisateur, apparaît consensuelle car finalement peu contestable dans ses fondements même. En ce qui concerne ce paragraphe de notre enquête, ce sont les professionnels du groupe des experts, et à un degré moindre les éducateurs spécialisés, qui nous ont délivré leurs observations et appréciations sur la dynamique des changements institutionnels en cours. Ces observations se déploient dans des directions somme toute convergentes.

I.2.5.1. L'utilisateur : le retour d'un oublié ?

Les experts interviewés s'accordent d'abord sur l'idée d'une recomposition de la place des usagers dans les différents secteurs du champ professionnel. Cette évolution majeure, entérinée par la loi 2002.2, leur semble sous-tendue par les directives européennes. Ils en situent d'ailleurs plus précisément l'origine dans le modèle suédois qui, disent-ils, constitue une source d'inspiration pour les politiques françaises. Cette recomposition de la place de l'utilisateur s'opère plus particulièrement par l'affirmation de deux nouveaux droits : la liberté de choix et la participation; le reste ne venant finalement souligner que les usagers de l'éducation spécialisée sont des citoyens à part entière. Cette perception de la place réaménagée de l'utilisateur doit beaucoup à la mise en œuvre des nouveaux instruments réglementaires : la démarche projet (projet de vie), la chartre des droits et libertés de la personne accueillie (arrêté du 8 septembre 2003), le règlement de fonctionnement (décret du 14 novembre 2003), la personne qualifiée (décret du 14 novembre 2003), le livret d'accueil (circulaire DGAS/SD 5 du 24 mars 2004), le contrat de séjour ou document individuel de prise en charge (décret du 26 novembre 2004), le conseil de la vie sociale et, à défaut, les groupes d'expression, les consultations, les enquêtes de satisfaction.

Cette évolution est loin d'être anecdotique puisque Vincent Meyer, sociologue de l'université de Metz, a soutenu une thèse visant à démontrer que la professionnalisation des éducateurs spécialisés s'était réalisée par la mise à distance progressive de l'utilisateur. Il reste que nos experts nous invitent à porter un regard critique sur ce changement de paradigme. D'une part, le libre choix des usagers ne leur paraît effectivement pouvoir s'exercer que tendanciellement. La diversité de leurs ressources limite de facto leur réelle possibilité d'exercice de ce droit. En cela, ils abondent dans le sens des critiques formulées par Michel Chauvière autour de l'utilisateur imaginaire de la loi 2002.2. « En réalité, dit-il, le législateur n'a dans la tête qu'un seul type d'utilisateur : c'est la personne âgée dépendante ou la personne handicapée, ou encore les parents plaçant leurs enfants en crèche... évidemment, cet utilisateur imaginaire ne correspond pas ou fort peu aux autres bénéficiaires de l'action sociale, au « social de crise » par exemple (délinquance, protection de l'enfance, probation, S.D.F, immigration chômeurs de longue durée, etc.) »¹⁹⁷. D'autre part, la dimension participative leur semble s'inscrire une dynamique sociétale transcendant très largement le seul champ de l'éducation spécialisée. Il s'agit aujourd'hui, disent-ils, d'appliquer en tous lieux les droits de l'homme. Mais cette dimension participative pêche précisément dans son application car beaucoup craignent d'être soumis à « la loi de l'utilisateur ». S'appuyant sur l'exemple du conseil à la vie sociale, l'un des experts note que si celui-ci est mis en œuvre, les usagers ne savent pas pour autant s'en emparer. Les raisons de ces difficultés leur paraissent résider dans le manque de préparation et de réflexion des professionnels sur les conditions d'une participation effective des usagers. Il n'en demeure pas moins que, dans bien d'autres cas, cette recomposition de la place de l'utilisateur s'opère de manière plus sensible. Ainsi, la sexualité des personnes handicapées était, le plus souvent, l'objet d'un interdit, voire même

¹⁹⁷ Chauvière M., *Trop de gestion tue le social, essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La découverte, 2007, p. 131.

d'un tabou, dans la vie quotidienne des institutions. Fort de l'évolution du cadre réglementaire, l'un des interviewés témoigne des changements opérés dans son propre établissement.

« La place des usagers a beaucoup évolué au sein de l'établissement. Toute sexualité était interdite jusqu'en 2002. Les professionnels ont initié et autorisé un projet qui a rendu possible la sexualité entre les usagers. Les adultes n'avaient pas le droit d'avoir des rapports avec leur conjoint. Ils n'avaient pas d'intimité, les portes devaient restées ouvertes quand ils étaient en présence de leur ami(e). La loi a été une opportunité. Au niveau de l'équipe, cela a été relativement simple. Par contre, le conseil d'administration y était opposé. Le conseil d'administration est composé de parents. Ces parents considèrent leurs enfants comme des petits enfants... qui n'ont donc pas de sexualité. Le directeur général s'est appuyé sur la loi. Il y a des couples aujourd'hui selon des formules d'hébergement variables. Le premier bébé est né l'année dernière. Il y a donc de nouvelles questions à traiter. Il y a du partenariat avec la P.M.I. pour apprendre à s'occuper des bébés. Il est garant de ces nouveaux projets. L'évolution de ces questions se fait de manière très hiérarchique (Président du conseil d'administration ; directeur général ; directeur ; chef de service et E.S). Le conseil d'administration a été plutôt un frein dans l'évolution des mœurs... Mais il y a des phases différentes dans les relations entre le conseil d'administration et les professionnels. » (ES/31)

Mais cette recomposition de la place de l'utilisateur semble, plus largement, préfigurer l'avènement d'une logique de service dont les contours restent néanmoins mal définis. Cette nouvelle logique apparaît effectivement très fluctuante selon les types d'utilisateurs, de prestataires et de financement ou encore des modes de régulation des établissements et services. L'essentiel pour notre propos est, toutefois, moins d'établir sa « réalité objective » que les doutes et interrogations qu'elle instille dans le « monde vécu » des professionnels. De fait, ces questionnements se déploient dans de multiples directions.

I.2.5.2. Un décloisonnement des services administrés et marchands

Selon nos experts, il existe dans le secteur des adultes handicapés un brouillage des frontières entre les services marchands et administrés. Si l'on en croit les témoignages de deux de nos interviewés directement concernés, ce brouillage des repères s'opère à partir d'un double mouvement. D'une part, les associations du secteur de l'éducation spécialisée se tournent vers le marché des services alors que, d'autre part, certaines entreprises s'intéressent aux personnes en difficulté. Le point de convergence de ces démarches asymétriques s'opère autour la notion de services aux personnes. Les travaux sociologiques les plus récents attestent de ces changements. « Depuis les années 1990, nous dit Jean-Louis Laville, le monopole des secteurs associatif et public est remis en cause puisque les services aux personnes s'ouvrent à des entreprises commerciales. Cette marchandisation de services sociaux a constitué partout une rupture par rapport à la « démarchandisation » antérieure »¹⁹⁸. Dans ce contexte, il s'agit pour les associations de développer des stratégies leur permettant de faire face au tarissement des sources de financement public et d'anticiper une mise en concurrence, supposée ou réelle, dans le cadre d'un marché. Cette évolution doit les obliger, disent-ils, à repenser l'accompagnement des personnes handicapées en diminuant significativement leur temps de présence auprès d'elles. Mais les répercussions de cette évolution demeurent complexes à analyser. On peut imaginer, ajoute l'un des interviewés, que beaucoup de parents voudront garder leur enfant chez eux. Ils embaucheront alors une

¹⁹⁸ Laville J-L., op. cit., p. 92.

personne pour qu'elle s'en occupe sur le plan fonctionnel. En cas de désaccord, les parents pourront changer de professionnels. Ce scénario, anticipateur mais plausible, n'est pas sans susciter de l'inquiétude. Notre interviewé en mesure déjà les effets à la mort des parents. Son service récupère alors des personnes handicapées de cinquante ans se trouvant dans des situations souvent dramatiques. Pour autant, les associations pensent déjà à créer leur propre enseigne avec leur chartre déontologique. Il ne reste alors, dit-il, qu'à définir et s'accorder collectivement sur la nature du service rendu aux personnes handicapées. Cette évolution, à la fois redoutée mais attractive pour cet interviewé, se trouve à la convergence du métier pour d'autres. L'un de nos interviewés dirige aujourd'hui, après avoir travaillé plusieurs années dans des associations en tant qu'éducateur spécialisé, un service de l'une des plus grandes entreprises françaises de nettoyage. Ce service doit développer l'emploi des personnes handicapées au sein de l'entreprise. Tentant ainsi d'explicitier les liens qu'il établit entre ses précédents emplois et celui qu'il exerce aujourd'hui, cet interviewé démontre, par l'explicitation de sa pratique professionnelle, la porosité des frontières entre ces deux « mondes professionnels »

« Je suis aujourd'hui dans une relation de service par rapport aux établissements. Elle se joue comme une relation d'aide. Il faut faire un travail d'écoute pour repérer et situer là où la personne en est... puis de déterminer la meilleure voie pour que la personne puisse s'en sortir et y arriver. Le fond de la démarche est d'envoyer un message comme quoi je donne du crédit à la personne. En un mot, où la personne en est et pour mieux la guider et l'orienter. La relation de service dans laquelle je suis engagé se décline de manière différente selon les lieux d'exercice professionnel. Mon accompagnement est variable : avec, sans ou pour... Dans la relation de service, je m'autorise à dire que ça m'emmerde et de demander à la personne de me rappeler lorsqu'elle est décidée. On ne peut pas faire sans l'autre. Le moteur, c'est l'autre. C'est une coproduction et il est difficile de faire sans l'adhésion de l'autre. Il est nécessaire d'obtenir l'implication et adhésion des acteurs : fédérer les gens autour de la démarche d'intégration des personnes handicapées. C'est ce que j'ai réussi à réaliser. Cette capacité à fédérer me vient d'une aptitude à m'adapter à l'autre, comprendre sa réalité, trouver les points d'accrochage et comment donner du sens à la démarche... et surtout ne pas le lâcher : être là, disponible et tenir. Il y a une convergence naturelle du métier d'éducateur vers les métiers de la relation de service. » (ES/20)

Ainsi l'antinomie idéologique entre solidarité et marché, souvent brocardée par les milieux professionnels, ne semble plus aussi assurée pour nos interviewés dès lors qu'on la regarde sous l'angle du métier. Il est également non moins intéressant de relever l'ambivalence de certains propos de nos interlocuteurs. C'est que sans doute les valeurs de l'entreprise, magnifiées par le regard de notre société, garde un caractère hautement attractif et valorisant pour la structuration de leurs identités sociales et professionnelles. Dans un tout autre registre, cette porosité des frontières entre l'éducation spécialisée et le marché est même « naturalisée » par l'un de nos experts. L'intégration d'une activité sociale par le marché lui paraît marquer tout simplement la fin du caractère social de cette activité. L'existence de cette activité, ajoute-t-il, ne justifie plus, tout simplement, son statut d'exception. Les associations ont toujours à se déplacer vers les zones de frottement du social et de l'économique. C'est-à-dire précisément « là où ça reste du social ». Il reste que, pour cet interviewé, directeur général d'une très importante association, cela ne va pas sans poser des questions stratégiques majeures qu'il situe entre la nécessité d'un positionnement affirmée sur le cœur de métier et la diversification des activités. Prenant exemple sur le Portugal, il note que les grandes fondations du social procèdent par le développement d'activités lucratives pour financer leurs activités sociales.

En résumé, cette confrontation entre solidarité et marché fait l'objet de débats dans les milieux professionnels. Elle trouve même une certaine propension à rassembler autour de la figure de « l'entreprise sociale ». Mais cette confrontation se joue, pour le moment, aux confins de l'éducation spécialisée (Insertion socioprofessionnelle, handicap adulte, etc.) et ne saurait être généralisée à l'ensemble du champ professionnel. L'existence de ces zones de frottement systémique nous paraît, par ailleurs, s'inscrire dans la dynamique des segments professionnels diversifiés du secteur d'activité des éducateurs spécialisés. Mais l'émergence de cette logique de service se manifeste également sous d'autres formes.

I.2.5.3. Une redéfinition des compétences entre les champs professionnels

L'aménagement des cadres institutionnels peut prendre la forme d'une redéfinition des domaines compétences entre différents champs professionnels. C'est le cas pour l'enfance handicapée dont les contours ont été récemment redessinés sous l'effet d'une politique d'intégration. L'éducation spécialisée, qui se chargeait traditionnellement de l'accompagnement des enfants présentant une déficience intellectuelle, voit son intervention au moins partiellement relayée par l'Éducation Nationale. La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 rappelle effectivement les droits fondamentaux des personnes handicapées et définit le handicap comme « une limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »¹⁹⁹. Elle promeut, comme nous l'avons vu, un accueil renouvelé de la personne handicapée et ouvre le droit à compensation. Mais sa principale innovation est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Dans un second temps, et si nécessaire, il pourra être accueilli dans un autre établissement conformément à son projet personnalisé de scolarisation. Les parents sont pleinement associés aux décisions concernant leur enfant alors que des équipes de suivi de la scolarisation et des enseignants référents sont mis en place.

L'application de cette loi a eu pour effet immédiat, nous dit l'un de nos experts, de vider les établissements et services de leur population la plus directement scolarisables aux conditions normales. Autrement dit, l'accompagnement des enfants déficients intellectuels « hors murs » prend la forme, selon notre expert, d'une « désinstitutionnalisation faute de raison d'être ». Dans le champ de la protection de l'enfance, la loi n° 2005-102 du 5 mars 2007 incite, comme nous l'avons vu et même si peu d'interviewés y font explicitement référence, à la création de mesures alternatives au placement en internat dans les établissements spécialisés. Beaucoup d'éducateurs spécialisés mentionnent d'ailleurs la création de services de placement à domicile au sein de leurs propres organisations.

En résumé, la promotion de solutions d'accompagnement en milieu naturel constitue une tendance majeure qui traverse l'ensemble du champ professionnel. Elle procède d'une recherche de conditions de vie normalisée pour les personnes en difficulté et présente l'avantage d'être indéniablement moins onéreuse pour les collectivités locales. C'est à ce titre que l'on peut parler, à la suite de nos interviewés, d'un mouvement de « désinstitutionnalisation » de l'éducation spécialisée qui s'était historiquement constituée en France sur une logique d'enfermement des populations en difficulté.

¹⁹⁹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, op. cit., article 1^{er}.

I.2.5.4. Déclin de l'institution, logique de service ou reconfiguration institutionnelle ?

La reconfiguration des logiques institutionnelles, sous l'effet conjugué de lois successives, reste un processus au devenir toujours incertain. Ce mouvement général de déstabilisation des repères institutionnels risque encore, nous dit l'un de nos experts, de s'accélérer avec la création des Agences Régionales de Santé (A.R.S). La loi du 21 juillet 2009 portant sur la réforme de l'Hôpital et relative aux Patients, à la Santé et aux Territoires (H.P.S.T) confie effectivement la coordination du système de santé à des agences régionales. L'article 124 de cette loi (un peu plus de cinq pages dans le Journal Officiel) est consacré aux établissements et services médico-sociaux. L'inclusion du secteur médico-social dans le périmètre des Agences Régionales de Santé doit permettre une meilleure organisation des parcours de soins, accroître la prévention, la veille et la sécurité sanitaire (concentration des compétences et moyens techniques notamment afin d'assurer une capacité d'expertise sur l'ensemble du territoire).

Sous l'effet combiné de la création des Agences Régionales de Santé et de la loi 2002.2, il est désormais acquis, nous dit un expert, que « *l'institution sociale n'existe plus* ». Les organisations doivent effectivement se reconfigurer en fonction d'une demande sociale toujours fluctuante. Il reste que ces futures Agences Régionales de santé vont fortement influencer ce processus d'ajustement sur la demande sociale. Il lui sera toujours possible considérer qu'un Institut Médico-Educatif (I.M.E) constitue un service de l'hôpital. D'ailleurs, Il n'y a déjà plus besoin d'un directeur d'établissement pour diriger un Institut Médico-Educatif : un chef de service est désormais suffisant. Cet interviewé considère que l'introduction de la santé publique est une véritable vague de fond qui a commencé dans les années quatre-vingt. La création des Agences Régionales de Santé constitue une forme d'aboutissement de cette dynamique visant principalement à décloisonner le secteur de la santé et celui du médico-social par : un pilotage unifié, la création de dynamiques communes, la mise en place d'instances de coordination, le développement de passerelles entre les secteurs (gommer l'effet « tuyaux d'orgue »), le développement de la connaissance mutuelle des acteurs et leur coopération, la maîtrise des dépenses. Il s'agit en outre de proposer aux usagers une offre coordonnée et multiservices. En définitive, nos interviewés s'accordent donc sur les tendances qui caractérisent les changements institutionnels à l'œuvre dans le champ de l'éducation spécialisée. Il y a incontestablement une récurrence thématique dans leur propos autour d'une « désinstitutionnalisation » et l'émergence d'une logique de services. Il reste que cette terminologie nous semble recouvrir une pluralité de phénomènes mal définis. En ce sens, l'un de nos experts, qui exerce une fonction de conseiller technique auprès des associations, nous livre une vision prospective qui donne sens aux changements observés.

« Ce n'est pas la fin de l'institué. C'est la fin du modèle de l'organisation derrière des murs qui essayent de grossir toute seule. Tout se développe aujourd'hui avec des connexions. On ne va pas fermer les établissements et services mais on va ouvrir le médico-social à la maladie mentale, au polyhandicap. La déficience légère relève aujourd'hui de dispositifs de droit commun accompagné par des services sociaux. Le projet individualisé traduit bien cette évolution... l'institution est ailleurs... C'est la fin du modèle de 1975, on va vers un modèle de services dont il reste à discerner les contours. Quand on dit service, c'est pour signifier qu'il s'agit d'une entrée par la personne mais il ne faut pas se leurrer non plus dans le cas de handicap lourd. Le mouvement de désinstitutionnalisation peut aussi se comprendre comme un mouvement de ré-institutionnalisation au sens de l'émergence d'une fonction technique. L'exemple de l'évaluation interne est intéressant. L'évaluation interne vient valider ou invalider des pratiques mais on est surtout dans un axe de valorisation des pratiques. Ça

vient démontrer que l'intérêt et la justesse des actions. Si le projet c'est de donner du sens à l'action ou de le rendre un plus lisible. » (ES/33)

Ainsi nous engage-t-il sur la voie d'une réflexion axée sur la notion même d'institution. L'institution ne saurait être effectivement réduite à « l'existence physique » d'un établissement ou d'un service. En guise de première approximation, nous avons déjà retenu que l'institution se définit par « des manières de faire, de sentir et de penser, « cristallisées », à peu près constantes, contraignantes et distinctives d'un groupe social donné »²⁰⁰. Fort de cette définition, il est donc possible d'avancer l'idée que les mutations institutionnelles évoquées par les interviewés marquent moins « la fin de l'institution » qu'un changement de paradigme dans l'institué. Les pratiques sont désormais tenues de s'organiser non pas tant à partir de références internes, d'un « intra-muros » historique propre à la constitution du champ, mais bien autour de la trajectoire sociale de la personne en difficulté et ce, dans le respect des droits prévalant pour tout citoyen. L'individualisation constitue un trait majeur de la modernité à laquelle l'éducation spécialisée et ses usagers ne sauraient se soustraire. L'accompagnement éducatif individualisé trouve sa légitimité dans la notion de « projet individualisé » institué juridiquement. Par ailleurs, l'abondance des textes réglementaire durant cette dernière décennie permet de nourrir l'hypothèse développée par notre interlocuteur d'une forme de « ré-institutionnalisation » de l'éducation spécialisée.

En l'état, l'éducation spécialisée semble être néanmoins dans une période de transition entre deux modèles instituants que tout oppose. Cette période paraît génératrice d'effets pas toujours bien maîtrisés quant à la redéfinition des populations accueillies au sein des établissements et services. Enfin, ces changements institutionnels interrogent fortement le positionnement et les stratégies collectives des acteurs à l'intérieur du champ professionnel. Si l'on en croit notre expert, ces postures et attitudes collectives ont connu des fortunes diverses selon les périodes. Dans les années allant de 1960 à 1980, les administrateurs des Centres Régionaux pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée (C.R.E.A.I), des directeurs généraux le plus souvent, avaient tous été éducateurs spécialisés dans le secteur socio-éducatif et plus rarement dans le secteur médico-social. On retrouvait d'ailleurs ces personnalités de l'éducation spécialisée un peu partout et notamment au C.R.E.A.I de Bretagne. Il en résultait une forte uniformité dans la culture des établissements et services.

A partir du milieu des années quatre-vingt, les professionnels ont adopté des attitudes de repli dictées par l'appauvrissement des subventions dans les organisations mais aussi liées aux modes de subventionnement par projets qui les mettaient en concurrence. Aujourd'hui, il existe un véritable enjeu à retrouver estime-t-il, les chemins de la solidarité afin de faire face au changement d'organisme tutélaire. Ce changement risque effectivement de réorienter la demande de services et ne manquera pas, par voie de conséquence, de modifier la nature même du travail dans les organisations de l'éducation spécialisée. Cette mutation brutale de l'environnement socioprofessionnel est d'ailleurs propice à l'émergence de positionnements idéologiques très critiques. Elle a déjà donné naissance à d'importants mouvements associatifs d'ampleur nationale tels que « Pas de Q de conduite pour les enfants de trois ans »²⁰¹ et quelques autres. Nous avons d'ailleurs retrouvé dans notre propre travail d'enquête ce désaveu idéologique exprimé par l'un de nos experts, directeur général d'une importante association, et reposant une base argumentaire aujourd'hui largement répandue chez les éducateurs spécialisés.

²⁰⁰ Dubet F., op. cit., p. 327.

²⁰¹ Pas de Q de conduite pour les enfants de trois ans, site Internet.

« Le militantisme est nécessaire pour lutter contre l'idéologie dominante de l'individualisation et préserver l'institution de son déclin... Un handicap égale une compensation avec une gestion comme le voudra et de manière individualisée... Il faut se battre contre ça. Dans la logique de compensation et de prestation handicap des enfants, ce sont peut-être les parents qui vont directement payer l'éducateur. C'est déjà réclamé... On va vers de la prestation de service, autrement dit l'autre serait en capacité de dire ce dont il a besoin... et dans le handicap psychique, c'est encore plus grave car la personne ne reconnaît pas qu'elle a une difficulté. Elle ne peut pas le faire. C'est porté à un niveau international par des associations telles que l'Association des Paralysés de France ... et en particulier par les américains. On aura la prestation d'un éducateur sans passage par une dimension institutionnelle et c'est un problème. Il faut de l'institution, étant bien entendu que l'institution ce ne n'est pas des murs mais ce qui la fonde ce sont les organisations, les projets, les groupes de personnes (...) mais aujourd'hui, il y a un travail qui ne va pas dans ce sens-là : c'est je veux, j'ai le droit, etc. puisque je suis handicapé. Dans ce contexte d'individualisation, la souffrance des usagers n'est pas prise en compte. Elle ne peut se résumer à « j'ai le droit et je veux ». (ES/32)

Le « déclin du programme institutionnel », au sens que lui accorde François Dubet, et l'émergence d'une logique de service sont étroitement liés dans la critique de notre expert. Ce faisant, il dénonce avec vigueur une forme de relation sans médiation qui dessert les usagers eux-mêmes. Ce risque a d'ailleurs été énoncé par François Dubet: « Le programme institutionnel construit la relation à autrui sur un centre et sur un tiers culturel indépendant et supérieur aux protagonistes : la science, la culture scolaire, la loi, les principes indiscutées... L'affrontement pur des personnes et des personnalités est ainsi évité, à l'opposé de ce qui se passe dans la sphère de l'intimité amicale ou amoureuse L'affaiblissement de ce modèle dans le monde post – institutionnel a décomposé cette relation en trois dimensions : le contrôle social, la relation de service et ce que les acteurs appellent « la relation ». Le risque majeur, dont on observe déjà quelques conséquences, est celui d'une dissociation radicale de ces dimensions. Les uns se chargent de la pure répression, certains se consacrent à la satisfaction de demande de services, les autres enfin s'engloutissent dans une relation intersubjective »²⁰². Cette logique de service émergente est donc porteuse de ses propres contradictions qui ne sont autres que celles de la modernité elle-même.

En résumé, au terme de ce paragraphe, il est possible de statuer sur l'émergence d'une logique de service aux contours encore incertains. Elle engage une rationalisation systémique introduisant une forme de régulation par l'usager. En ce sens, elle épouse les grandes orientations des politiques publiques sur l'aménagement du territoire. En 2006, le département d'Ille-et-Vilaine a ainsi créé sept agences départementales qui suivent les périmètres des pays et de l'intercommunalité. Ces agences départementales répondent à une volonté des élus de rapprocher l'administration des territoires, de déployer les politiques départementales et les services au plus près des habitants et de décloisonner l'administration. Selon Jean-Louis Tourenne, président du Conseil Général, « notre projet politique repose sur des objectifs d'égalité des chances, de solidarité et d'équilibre entre les territoires. Nous voulons que tous les habitants, quels que soient leurs conditions de vie et le lieu où ils habitent, disposent des mêmes chances de s'épanouir. Pour mettre en œuvre ces objectifs, il fallait rompre avec la logique de saucissonnage des populations – personnes âgées, enfants, familles, personnes en insertion...- et simple juxtaposition de services : le transport, la culture, le social, etc. On ne fait pas de la culture pour faire de la culture. On ne peut pas non plus « faire du social » sans

²⁰² Dubet F, op. cit., p. 379-380.

se demander ce qui constitue la réalité globale d'un individu... Nous devons prendre les territoires dans leur globalité et avec leurs spécificités. Cette réorganisation est aussi un acte fort d'aménagement du territoire. Quand l'État déménage les services au public, nous nous rapprochons de l'utilisateur pour apporter des réponses mieux adaptées »²⁰³. Le service « vie sociale », regroupant la protection de l'enfance, la lutte contre les exclusions et l'aide sociale aux personnes handicapées, se déploie dans ce nouveau schéma organisationnel. On le voit, que ce soit dans les associations ou le service public, ce mode de rationalisation systémique traverse l'ensemble de l'éducation spécialisée et se diffuse, selon des formes et des modes disparates, dans le « monde vécu » des professionnels.

Faut-il à la suite de Michel Chauvière y voir une vérification de son hypothèse de la chalandisation qu'il formule en ces termes : « il ne s'agit pas d'une rupture brutale du pacte social, mais des résultats de plus en plus explicites d'un travail idéologique, longtemps voilé, de manipulations en profondeur des représentations de la question sociale et des moyens légitimes et nécessaires d'y faire face. Un travail d'abord discret puis de plus en plus ostensible, parfois même agressif, qui prépare tout un chacun à la philosophie indépassable de la privatisation et de la marchandisation, sans nécessairement y conduire à tout coup »²⁰⁴. Au regard de nos résultats, nous pouvons établir qu'il existe encore un écart très substantiel entre la rhétorique institutionnelle et les représentations des professionnels de l'éducation spécialisée. Ces résultats préfigurent un avenir plus qu'ils n'engagent encore la réalité présente des acteurs institutionnels. Il reste que l'histoire de ce changement de paradigme institutionnel est incontestablement amorcée. Mais il convient, à la suite de Jürgen Habermas, de se garder de placer sur une même ligne d'horizon rationalisation systémique et rationalisation de l'action. Les acteurs et leurs stratégies nous invitent à travers de multiples exemples à les dissocier strictement.

I.2.6. Des mutations institutionnelles protéiformes et incertaines

Les changements institutionnels, mentionnés par les experts et les éducateurs spécialisés interviewés, sont contraints par l'avènement « de nouvelles règles du jeu » qui, dans leur mise en œuvre sur les terrains professionnels, se déploient dans des directions encore peu stabilisées. D'une part, ces changements affectent le cadre institutionnel par la transformation des politiques publiques, des règles de droit et des modes de régulation de l'activité professionnelle. Les relations entre les administrations des collectivités territoriales et les organisations professionnelles s'en trouvent, par voie de conséquence, profondément bouleversées. Celles-ci se caractérisent notamment par le développement d'une régulation de contrôle et l'antagonisme des logiques politiques et professionnelles. Les techniciens de l'éducation spécialisée y voient d'ailleurs une contestation de leur légitimité professionnelle. Face au renouvellement de ces contraintes administratives tutélaires, les associations engagent des mouvements de restructuration interne qui affectent leur organisation et leurs stratégies de développement. D'autre part, la logique institutionnelle prévalant jusqu'alors dans l'éducation spécialisée connaît un véritable « retournement historique ». D'une logique de prise en charge des populations en difficulté « dans les murs », elle s'organise progressivement autour du parcours personnalisé de l'utilisateur en priorisant les actions éducatives « hors murs » et ce, dans le strict respect des droits dévolus à tout citoyen.

En résumé, ces changements institutionnels inaugurent une période transitoire où les nouvelles formes institutionnelles cohabitent, sans s'être totalement imposées, avec les

²⁰³ Nous, Vous, Ille, n° 89, avril-mai-juin 2010.

²⁰⁴ Chauvière M., op.cit., p. 14.

anciennes. Ces formes institutionnelles émergentes transforment les plus anciennes qui, à leur tour, les soumettent aux contraintes des établissements et services ainsi qu'aux stratégies des acteurs professionnels qui les infléchissent dans de multiples directions. Ces directions restent encore incertaines tant les segments professionnels, dans lesquels travaillent les éducateurs spécialisés, comportent des variables spécifiques (type d'utilisateurs, type de financements, type de prestataires, modes de régulation, etc.) et une pluralité d'acteurs institutionnels.

I.3. Des mutations réglementaires à l'émergence d'une relation de service

Dans ce chapitre, nous entendons tester et vérifier, dans les limites étroites de notre approche méthodologique, l'hypothèse de mutations institutionnelles, à la fois protéiformes et multidimensionnelles, ressenties et vécues par nos interviewés dans leurs pratiques. Cette hypothèse comprenait différents aspects sur lesquels nous nous proposons de revenir plus largement afin d'en éprouver la validité. Avant d'aller plus avant dans notre propos, une remarque formelle, et néanmoins significative de la nature de notre matériau empirique, s'impose. La connaissance des aspects les plus caractéristiques de l'histoire institutionnelle, ancienne ou présente, du champ professionnel est très inégalement partagée, voire méconnue, par les éducateurs spécialisés de notre échantillon. Dans ce contexte, les entretiens auprès d'experts, tous de formation initiale d'éducateur spécialisé, nous ont permis d'enrichir très significativement nos investigations et d'éclairer utilement notre hypothèse se rapportant au « vécu institutionnel » des éducateurs spécialisés. On peut d'ailleurs affirmer que leur « vécu institutionnel » repose le plus souvent sur des connaissances aussi diffuses que fragmentaires. Ces représentations sociales des éducateurs spécialisés ne sauraient être d'ailleurs assimilées aux réalités de l'éducation spécialisée elles-mêmes. Mais elles participent pleinement et entièrement à leur culture professionnelle. Notre postulat est effectivement que ce « vécu institutionnel » des éducateurs spécialisés, dont les conséquences sur les pratiques restent souvent mal établies, affecte, en tout premier lieu, l'ordre symbolique et imaginaire de leur dynamique de construction identitaire. Il reste bien évidemment que nos conclusions sur les principaux résultats de ce chapitre sont également tributaires, dans leur présentation tout du moins, de la construction de notre réflexion.

Nous postulons d'abord que les interviewés témoignaient dans leurs pratiques d'une redistribution, au cours de l'histoire de l'éducation spécialisée, des pouvoirs entre les associations, les organismes publics gestionnaires d'établissements et services et les collectivités territoriales (État, puis Conseil Général). Il est révélateur à cet égard que certains d'entre eux, parmi les plus âgés de notre échantillon, nous aient résolument engagé dans une mise en perspective historique des organisations et des pratiques dans le champ professionnel. Durant cette période, l'éducation spécialisée se professionnalise dépassant son affiliation originelle à l'action caritative. On assiste à la création du diplôme d'État d'éducateur spécialisé, à la démultiplication du nombre des écoles d'éducateurs spécialisés. Cette professionnalisation s'accompagne d'une sécularisation de l'éducation spécialisée, la redéfinissant dans ses fondements idéologiques. Ces interviewés ont beaucoup insisté sur l'importance des dynamiques institutionnelles qui sont à l'origine de la constitution du champ professionnel. Celui-ci doit beaucoup aux initiatives privées, portées par les associations de type loi 1901 à but non lucratif, progressivement soutenus par l'État sous forme de subventionnements publics. Ces associations ont pleinement bénéficié du contexte socio-économique des trente glorieuses et du développement de « l'État social ». Elles ont longtemps puisé leur légitimité auprès de l'État, voire de leur aura professionnelle aux dires de certains, dans leur engagement militant auprès des populations en difficulté. Durant cette

période l'état subventionne plus qu'il ne contrôle et régule l'activité de ces associations. Si les premiers grands textes de lois réglementant leur activité professionnelle font leur apparition aux détours des années soixante-dix, il reste que l'État n'exerce encore qu'un contrôle centralisé et peu contraignant. La régulation des activités professionnelles s'appuyait principalement sur les logiques autonomes des associations portées par leurs idéaux de justice et de militantisme en faveur des populations fragilisées. Considérer l'importance de cet imaginaire collectif nous paraît essentielle pour comprendre et interpréter les propos des interviewés sur le système d'action dans lequel ils se meuvent aujourd'hui. Il importe effectivement de relever que, jusqu'au milieu des années quatre-vingt, les éducateurs spécialisés bénéficiaient d'une grande liberté d'action et qu'ils étaient, en outre, dépositaires du sens à donner à leurs pratiques. La dimension institutionnelle du travail prescrit s'est longtemps limitée à l'énonciation des missions associatives, au respect de valeurs humanistes et de références éthiques. Les régulations institutionnelles reposent alors essentiellement sur une rationalité en valeurs qui s'est longtemps positionné culturellement comme antagonique à toute forme de rationalité instrumentale. Elles s'inscrivent également dans la dynamique de construction de « l'État social » durant la période des « trente glorieuses ».

La fin de cette période de forte croissance économique, après le premier choc pétrolier de 1973, marque l'entrée en crise de « l'État social ». Ce sont les fondements mêmes d'un modèle politique et social qui vont progressivement se déliter sous l'effet des enjeux économiques. Alors que l'éducation spécialisée s'est fortement développée et institutionnalisée, elle va connaître à son tour une crise de légitimité portant sur son coût et son efficacité. Les lois de décentralisation de mars 1982 instaurent, par le rapprochement des élus et des professionnels, de profonds changements dans les politiques publiques. Le financement des établissements et services de l'éducation spécialisée ne peut plus se justifier au seul titre des valeurs humanistes et de solidarité revendiquées par les professionnels. Pire encore, alors même que les dépenses sociales représentent plus de la moitié du budget des départements, le doute et, parfois même, la suspicion s'instaure dans les relations entre les milieux politiques et professionnels. Les uns éprouvent effectivement des difficultés à comprendre ce que les autres sont bien en peine de leur expliquer. Cela se traduit par une crise de confiance, voire même selon les départements, de défiance réciproque qui affecte l'ensemble de la chaîne institutionnelle. Même si les difficultés initiales de communication ont été largement levées, l'empreinte de cette crise de confiance reste, aujourd'hui encore, perceptible dans notre matériau empirique. Il reste que ce nouvel ancrage territorial de l'éducation spécialisée constitue, selon nos interviewés, un « turning point » institutionnel. Il va contribuer à une importante redistribution des pouvoirs, avec l'émergence du droit et des régulations de contrôle, entre les associations, les organismes publics gestionnaires des établissements et services de l'éducation spécialisée et les collectivités territoriales (État, puis Conseil Général)

Ce « turning point » institutionnel va durablement affecter les relations entre les associations et les collectivités territoriales, entre les élus et les professionnels. Sur fond de crise économique, cette redistribution des pouvoirs vers les collectivités territoriales se nourrit de conflits dans l'investissement spatio-temporel du champ social. D'une part, les associations entendent occuper l'espace public en s'appuyant sur leurs propres engagements citoyens que les collectivités territoriales, affirment nos interviewés, leur dénie. Les associations aspirent à être traitées en partenaires alors même qu'elles sont principalement attendues dans leur rôle de prestataires de services par les pouvoirs publics. D'une certaine manière, ces lois de décentralisation ont ainsi contribué à mettre un terme à « qu'on pourrait nommer la

concurrence dans la représentation »²⁰⁵. Ces associations ne peuvent plus guère face aux élus, ces représentants de tous les citoyens se poser « en concurrents, en mandataires de l'expression et des intérêts de ceux qui, juridiquement (les étrangers, les mineurs) ou, de fait (les exclus), ne sont pas représentés »²⁰⁶. D'autre part, les interviewés soulignent une disjonction entre la temporalité du mandat politique et celle de l'action professionnelle. Cette disjonction revêt un caractère sensible dès lors qu'il s'agit de débattre des résultats de l'éducation spécialisée. Les élus sont en attente de résultats lisibles dans l'espace de leur mandat politique alors même que les effets des actions engagées par les professionnels ne sont, au mieux, mesurables que dans la durée. Bref, « le temps des du politique n'est pas celui du professionnel »²⁰⁷. Ces contentieux récurrents dans l'investissement de l'espace public et du temps accréditent l'hypothèse de disjonctions institutionnelles de nature structurelle. Ces disjonctions institutionnelles sont aujourd'hui renforcées par les évolutions les plus récentes des politiques publiques.

Ces politiques publiques contribuent aujourd'hui à favoriser, ce qu'il est convenu d'appeler à la suite de nos interviewés, l'avènement d'une « logique de service » ou, mieux encore, d'une « relation de service ». Il convient pour en saisir les enjeux de la replacer dans le contexte des nouvelles orientations réglementaires sur le plan national. La Loi Organique relative aux Lois de Finances (L.O.L.F), du 1^{ier} Août 2006, préfigure une nouvelle architecture budgétaire de l'État s'organisant autour de missions, de programmes et d'actions. L'action publique des administrations suppose désormais de déterminer des stratégies, des objectifs mais aussi d'obtenir des résultats et d'en faire l'évaluation. Toute une terminologie qui emprunte à ce qu'Eric Hazan a appelé la langue de la V^e République (L.Q.R) ou encore la « novlangue néolibérale »²⁰⁸. Pour le dire autrement, les administrations doivent aujourd'hui intégrer une culture de la performance les contraignant à en passer par des budgets de résultats qui se substituent de facto aux budgets de moyens. Plus récemment encore, la Révision Générale des Politiques Publiques (R.G.P.P), dont les objectifs visent principalement le respect des critères de Maastricht par une réduction des dépenses publiques, renforce ces dispositions réglementaires. Elle préfigure en arrière-fond « le modèle d'un État devant être décentralisé, déconcentré et libéral »²⁰⁹.

Mais ces nouvelles orientations politiques se nourrissent des ambiguïtés de la territorialisation résultant de la loi du 13 août 2004 sur la deuxième décentralisation. L'Assemblée des Départements de France (A.D.F)²¹⁰ recensait, dès janvier 2010, vingt cinq départements ayant des difficultés à clore leur budget. Ces constats ont été récemment confirmés par la Direction Générale des Collectivités Locales (D.G.C.L) selon laquelle plus des deux tiers des départements pourraient être dans cette situation budgétaire à l'horizon 2011. Une étude de l'Assemblée des Départements de France (A.D.F), passant au crible les dépenses de vingt trois départements, et leur évolution depuis 2001, évalue à 90 % l'augmentation des dépenses liées à des décisions nationales. Cette augmentation est principalement imputable aux effets de la décentralisation, ou de la conjoncture socio-économique (augmentation du nombre de bénéficiaires du R.M.I et des familles en difficulté, vieillissement de la population ...). Cette étude souligne aussi une croissance de 30 % par an,

²⁰⁵ Ion, J., *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Privat, 1991, p. 129.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Ib., p. 131.

²⁰⁸ Hazan E., cité par Curie R. in *Le travail social à l'épreuve du néo-libéralisme, entre résignation et résistance*, Paris, l'harmattan, 2010, p. 67.

²⁰⁹ Ibid., p. 58.

²¹⁰ Assemblée des départements de France, *Regard financier sur les départements - étude ADF / Dexia*, juin 2011, 12 p.

entre 2001 et 2004, des dépenses d'aide sociale à l'intérieur de l'ensemble de ces frais généraux. Cet accroissement rapide des dépenses de solidarité s'explique en partie, selon l'Assemblée des Départements de France, par le désengagement budgétaire de l'État. Celui-ci, estime-t-elle, se décharge de nouvelles compétences sur les conseils généraux sans leur donner les moyens de les assumer : R.M.I, routes nationales, personnels techniciens, ouvriers et de service (tos) des collèges, fonds d'aide aux jeunes, nouvelle prestation de compensation du handicap (PCH). Pour sa part, Michel Chauvière considère qu'il « revient désormais aux collectivités locales d'assumer les écarts entre les recettes – qu'elles soient locales ou de transfert – et des besoins sociaux en constante progression, tout en répondant à une commande centrale d'efficacité gestionnaire, d'activation des dépenses et de productivité des agents. La réforme initiée par la L.O.L.F y veille. Le nouvel esprit public est ainsi devenu plus utilitariste que jamais »²¹¹. Si l'Ille-et-Vilaine ne fait pas partie des départements les plus en difficultés, il reste néanmoins fortement traversé par cette crise budgétaire générale. Elle nous paraît fondamentale pour comprendre le contexte politique et économique dans lequel émerge la « relation de service » évoquée par nos interviewés.

Cette « logique ou relation de service » aujourd'hui balbutiante présente, à écouter ce qu'en disent les professionnels de notre échantillon, des caractéristiques mal stabilisées. Ces caractéristiques sont clairement identifiables car elles traversent l'ensemble de l'éducation spécialisée. Mais elles se déclinent, aux dires des enquêtés, de manière variable selon les segments professionnels. La première de ces caractéristiques tient en une recomposition de la place de l'utilisateur. L'accompagnement de l'utilisateur se doit désormais d'être à la fois individualisé et respectueux de ses droits de citoyen. Il valorise notamment la participation et l'exercice du libre arbitre de l'utilisateur. Mais cette nouvelle logique connaît également des fluctuations sensibles selon les types d'utilisateurs, de prestataires et de financement ou encore des modes de régulation des établissements et services. La seconde caractéristique consiste, aux franges de l'éducation spécialisée (insertion socioprofessionnelle, handicap adulte, etc.), en un décloisonnement des services administrés et marchands. Ce décloisonnement ouvre sur une confrontation entre solidarité et marché qui fait débat dans les milieux professionnels. Si elle tend à rassembler les professionnels autour de la figure de « l'entreprise sociale », elle introduit surtout un mode de régulation des activités professionnelles par le marché, par les lois de l'offre et de la demande. La troisième caractéristique découle d'une redéfinition des compétences entre différents champs professionnels (Éducation Nationale, santé, social, médico-social, justice). L'orientation vers des solutions d'accompagnement en milieu naturel, fondée sur recherche de conditions de vie normalisées pour les personnes en difficulté, redéfinit les compétences entre les différents champs professionnels. Elle renouvelle les lieux d'inscriptions institutionnelles de l'action. L'exemple des enfants déficients intellectuels dont la scolarité est aujourd'hui directement prise en charge au sein des écoles est très significatif.

Certains de nos interviewés parlent ainsi d'un mouvement de désinstitutionnalisation de l'éducation spécialisée. Mais ils évoquent surtout implicitement les conditions historiques de son émergence dans une logique d'enfermement des populations en difficulté. En définitive, les caractéristiques évoquées par nos interviewés autour de l'avènement d'une « logique de service » recouvrent des réalités somme toute très disparates. Au regard des éléments dont ils font état, ces changements institutionnels renvoient plutôt à une diversité de logiques certes convergentes idéologiquement mais aussi protéiformes dans leurs conséquences pour l'éducation spécialisée. Ces mutations institutionnelles initient de nouvelles formes de rationalisation systémique et instrumentale fondées sur des modes de

²¹¹ Chauvière M., op. cit. p., 142.

régulation par l'utilisateur, le marché et les contrôles (...l'évaluation). Ce changement de paradigme institutionnel modifie « les règles du jeu ». Il légitime de nouveaux mécanismes décisionnels qui, peu ou prou, redéfinissent progressivement les relations entre les collectivités territoriales, leurs administrations et les associations ou les organismes publics qui gèrent les services et établissements de l'éducation spécialisée. Enfin, il laisse ouvert le débat entre déclin de l'institution, logique de services et ré-institutionnalisation de l'éducation spécialisée. Nous ne pouvons effectivement développer, dans le cadre de notre enquête, qu'une analyse limitée aux faits et éléments de réflexion rapportés par nos interviewés. Les choix méthodologiques opérés dans cette enquête ne nous autorisent aucunement à statuer sur cette problématique institutionnelle. Notre enquête nous a permis, au mieux, d'en mesurer à la fois l'existence et les représentations qu'en avaient les professionnels de l'éducation spécialisée. C'est ce qui nous intéressait en tout premier lieu.

Ces mutations de l'environnement institutionnel contraignent, par ailleurs, les associations à s'engager dans de lourdes restructurations internes. Celles-ci visent principalement à favoriser l'évolution de leur organisation ainsi que leurs stratégies de développement. Les interviewés de notre échantillon témoignent de cette préoccupation majeure traversant l'ensemble du champ professionnel. Le matériau empirique collecté recouvre de multiples aspects. Ainsi, beaucoup s'interrogent sur la nécessité d'une rénovation du cadre juridique servant de référence aux associations de type loi 1901. Ces interrogations statutaires reposent sur des constats récurrents de dysfonctionnements dans les associations et de leur vulnérabilité. Ce contexte institutionnel favorise également le développement de stratégies de lobbying qui n'est pas, pour autant, dominante dans le secteur d'activité. Mais cette logique de regroupement associatif, si elle est actuellement amplifiée par les incertitudes du contexte institutionnel, est aussi encouragée par de nouvelles normes administratives. Les Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens (C.P.O.M), délivrés par les Agences Nationales de la Santé (A.R.S), visent effectivement à faciliter l'accès des associations aux financements publics. Les effets de cette loi récente sont déjà très perceptibles sur les terrains professionnels. Il reste aux associations souhaitant se regrouper à surmonter, pour y parvenir, leurs rivalités et leurs craintes. Ces dynamiques de regroupement, déjà bien engagées, contraignent les associations à rénover leur fonctionnement institutionnel interne. Il est étonnant, pour l'observateur que nous sommes, de constater la récurrence des caractéristiques de ce mouvement de réorganisation institutionnelle. La recherche d'une pratique plus centralisée et collégiale du pouvoir, le renforcement des lignes hiérarchiques et la formalisation des procédures internes sont autant de caractéristiques majeures que nous pouvons invariablement observer. Il reste que ces préoccupations institutionnelles mobilisent fortement les énergies associatives et tendent à se décentrer, selon nos interviewés, de l'intérêt pour les pratiques ... et les professionnels. Il est d'ailleurs surprenant d'observer que, dans la majorité des associations, cette rationalisation institutionnelle s'emploie prioritairement à répondre à des contraintes externes plus qu'à la nécessité d'une rationalisation interne des pratiques.

En définitive, le matériau empirique collecté dans notre enquête accrédite notre hypothèse d'une redistribution dans la durée des pouvoirs entre les associations, les organismes publics gestionnaires des établissements et services de l'éducation spécialisée et les collectivités territoriales (État, puis Conseil Général). Cette mise en perspective historique permet à la fois de comprendre les mutations institutionnelles les plus récentes et de donner sens aux dynamiques de construction identitaire des éducateurs spécialisés. Elle nous incite à dissocier trois périodes principales.

La première s'inscrit dans la dynamique économique et sociale des « trente glorieuses » avec le développement de « l'État social ». Les interventions à destination des populations en difficultés, sous l'impulsion des initiatives privées, se constituent progressivement en champ professionnel autonome. Dans ce contexte, les associations et leurs acteurs bénéficient d'une légitimité leur conférant liberté et maîtrise du sens de l'action. Cette période historique coïncide parfaitement avec l'engagement politique et militant tant des organisations elles-mêmes que des éducateurs spécialisés dans leur travail.

La seconde période commence là où s'achève la fin de la croissance économique rapide. La crise de « l'État social », et la charge économique de ce champ professionnel désormais constitué, incite les pouvoirs publics, qui les financent, à une « reprise en main » administrative et gestionnaire. Elle instille le doute sur le coût et l'efficacité de l'éducation spécialisée qui devient, avec la loi de décentralisation du 2 mars 1982, une compétence des départements. Cette crise de légitimité de l'action spécialisée va marquer durablement les relations entre les collectivités territoriales et les associations, entre les élus et les professionnels. Elle correspond à l'émergence d'une régulation de contrôle par le développement du droit et des pratiques d'évaluation (audits, etc.) dans le champ professionnel. Mais cette période marque encore le déclin graduel des engagements politiques et militants des organisations et des éducateurs spécialisés.

Faute d'une réelle distanciation historique, la troisième et dernière période est plus difficilement identifiable, y compris pour les acteurs eux-mêmes. Elle est étroitement liée aux dynamiques de modernisation des politiques publiques et à leur évaluation. Elle peut schématiquement être rattachée à un faisceau convergent de réformes juridiques qui ont récemment traversé l'ensemble du champ professionnel : loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance et loi n° 2009-879 du 23 juillet 2009 instaurant les Agences Régionales de Santé (A.R.S.). En contrepoint de cette intense et récente actualité juridique, il convient de se rappeler que les derniers textes de lois dataient, pour les plus récents, de 1989 et consistaient essentiellement en « un toilettage » des textes fondateurs du milieu des années soixante-dix.

Ces textes juridiques récents semblent dessiner les contours d'un véritable « retournement historique » comportant deux facettes majeures. D'une part, avec l'affirmation des droits citoyens de l'usager, les logiques de prise en charge « dans les murs » sont aujourd'hui réorientées vers des mesures privilégiant l'accompagnement éducatif « hors murs ». D'autre part, on assiste à l'introduction de « pratiques managériales » fondées sur la croyance que le marché constitue un moyen de coordination des activités humaines beaucoup plus efficace que l'organisation bureaucratique. Selon nos interviewés, on peut se demander si cette nouvelle gestion publique ne renouvelle pas la bureaucratie plus qu'elle ne rationalise le travail. En l'état, la validation de notre hypothèse nécessiterait néanmoins de vastes investigations complémentaires. Tel n'était pas notre propos qui, infiniment plus modeste, visait à apporter des éléments de compréhension sur la situation de travail et l'institution comme contexte dans lequel évoluent les éducateurs spécialisés. Et, on le voit celui-ci connaît, selon nos interviewés, des évolutions majeures et déjà perceptibles dans les pratiques quotidiennes des établissements et services de l'éducation spécialisée.

Dans notre approche de « l'environnement socioprofessionnel vécu » des éducateurs spécialisés, nous avons tenu à différencier la dimension institutionnelle de la dimension

organisationnelle et, ce faisant, de distinguer le « contexte structurel » du « contexte de négociation » dans lesquels se réalise la construction de leur identité sociale et professionnelle. Il nous paraît effectivement essentiel d'associer les interactions qui s'exercent entre les acteurs sur leur lieu de travail avec les rapports sociaux qui les sous-tendent. Pour le dire autrement, nous avons ainsi considéré que « l'attention soutenue au contexte structurel ainsi qu'au contexte de négociation accroît la probabilité de situer précisément l'analyse des déroulements particuliers de négociation « à l'intérieur » de la structure sociale plus large (on ne cherche ici aucune réification) »²¹². Il nous apparaît effectivement que « les préoccupations relatives à l'ordre social sont d'une importance capitale »²¹³.

Or nous venons précisément de constater que l'émergence institutionnelle d'une logique de service engageait un vaste mouvement de restructuration interne des organisations. Toutefois, nous retiendrons encore, au-delà de la vérification proprement dite de notre hypothèse, les rapports pour le moins lâches des éducateurs spécialisés de notre échantillon avec la dimension institutionnelle de leur travail. Cette caractéristique de leur identité sociale et professionnelle nous paraît effectivement constituer l'exact pendant des mutations institutionnelles esquissées au cours de notre enquête. Les deux phénomènes semblent effectivement se répondre mutuellement. Nous postulons donc que la rationalisation institutionnelle de l'éducation spécialisée va symétriquement de pair avec une forme de « désengagement institutionnel » des éducateurs spécialisés. Elle contribue en ce sens au désenchantement politique et militant de « l'institution » dans l'acception que lui donne François Dubet. Cette dépossession de la « chose institutionnelle » participe, comme nous le verrons dans la troisième partie de notre enquête, d'un enfermement du métier dans le colloque singulier entre l'éducateur spécialisé et l'usager. De ce point de vue, on pourrait considérer d'ailleurs que les éducateurs spécialisés orientent leur travail dans une direction où leur pouvoir d'agir peut être maximalisé.

Mais dans l'immédiat, après nous être appesanti sur la dimension institutionnelle vécue par nos interviewés, nous nous proposons maintenant d'observer en quoi et comment la déclinaison organisationnelle de ces mutations institutionnelles participe ou non, avec l'individualisme contemporain, du désengagement institutionnel des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Pour ce faire, nous n'oublierons cependant pas que « la dimension institutionnelle encadre la dimension organisationnelle qui correspond aux modes de division et de coordination régissant la production et le travail »²¹⁴.

²¹² Strauss A., op. cit., p. 262.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Laville J.L., op. cit., p. 22.

CHAPITRE II

Entre tendances gestionnaires et restructurations organisationnelles : une recomposition contrastée des dynamiques professionnelles

Introduction

L'investigation réalisée autour de la dimension institutionnelle vécue par nos interviewés, nous a permis de préciser « les processus de mise en forme des relations sociales » qui, dépassant les coordinations immédiates et les interactions locales, stabilisent l'action dans le champ de l'éducation spécialisée. Nous avons évoqué l'émergence d'une logique de service qui redéfinit les cadres institutionnels dans laquelle se déploie l'action professionnelle des associations, de leurs établissements et services. Cette logique de service, dont nous avons dit qu'elle comportait des contours incertains, suppose, pour aboutir au résultat escompté, une coproduction entre les éducateurs spécialisés et les usagers. C'est en cela que l'on peut parler d'une relation de service, si tant est que l'éducation procède du service à autrui. Mais la forme du travail éducatif et les interactions entre les professionnels dépendent également de l'organisation dans laquelle ils s'insèrent. Le travail éducatif ne saurait effectivement se réduire aux seules interactions directes, il ne se limite pas aux relations entre deux ou plusieurs personnes.

L'exploration de la dimension organisationnelle doit nous permettre de décrypter les modes de division et de coordination prévalant, ou émergeant actuellement, dans le travail éducatif. Nous avons posé l'hypothèse que les modalités de restructuration interne des associations renvoient à des conceptions du travail et des modes de gestion différents pouvant s'entremêler de manière parfois contradictoire. Reprenant à notre compte les travaux de Jean Gadrey (1996), nous pensons que l'on peut schématiquement ordonner nos observations autour d'une typologie comprenant deux formes principales de rationalisation organisationnelle : la rationalisation taylorienne et la rationalisation professionnelle. Cette investigation sur les schémas organisationnels des associations s'est structurée, à l'initiative des interviewés, dans une dynamique diachronique, majorant de ce fait même le regard porté sur les changements organisationnels. Mais cette focalisation sur les mutations de l'organisation doit aussi beaucoup au choix opéré dans notre guide d'entretien sur l'application et les effets de la loi n° 2002.2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale sur l'organisation des établissements et services. Ainsi notre propos dans ce chapitre se structure-t-il autour de trois aspects principaux : les changements organisationnels, l'application de la loi n° 2002.2 et les procédures de mise en œuvre de l'évaluation interne.

D'un point de vue méthodologique, il convient également d'ajouter que notre matériau empirique s'appuie plus fortement sur les entretiens réalisés auprès des éducateurs spécialisés. Plus directement située dans le champ immédiat de leur pouvoir d'agir, « l'organisation vécue » des établissements ou services a permis à nos enquêtés de se situer plus spontanément que sur les mutations institutionnelles à l'œuvre dans l'éducation spécialisée. Cette indication méthodologique nous paraît d'ailleurs très révélatrice des mécanismes mêmes d'identification des éducateurs spécialisés à leurs propres établissements ou services. Les entretiens auprès de ceux qui font aussi partie du groupe des experts ont encore permis d'apporter des éléments de cadrage complémentaires sur l'organisation des associations, des établissements ou des

services. Enfin, l'ensemble des données ainsi collecté, par voie d'entretiens individuels, fait l'objet d'un croisement systématique avec nos propres observations réalisées in situ.

II.1. Développement du champ professionnel et recomposition organisationnelle des associations, de leurs établissements et services

Parler de l'organisation des établissements et services aujourd'hui oblige d'abord à s'intéresser à l'histoire du champ professionnel lui-même. Il s'agit d'une condition sine qua non donner sens aux propos recueillis auprès de nos interviewés. Se confiant à un formateur-chercheur lui-même fortement impliqué dans le champ professionnel, le discours de nos interviewés comporte des informations implicites qui méritent précisément, compte tenu de cette connivence virtuelle, d'être sans cesse explicitées. Comme nous l'avons déjà vu, la structuration de l'éducation spécialisée s'est effectivement réalisée, à partir des années soixante, autour de variables telles que les types de population, des notions d'espace et de temps. Il faut effectivement ne jamais oublier que l'éducation spécialisée s'est constituée autour de deux grands segments professionnels jusqu'alors relativement cloisonnés : le « milieu naturel » et, par opposition, « le milieu fermé ». Le premier regroupe tous les services intervenant dans l'espace social de l'enfant et de sa famille. Le second rassemble tous les établissements d'internat réalisant un accueil quotidien auprès des populations. Nous y reviendrons plus avant. Ensuite, nos interviewés nous ont résolument lancé, dans un tout autre registre, sur la piste du droit social. Il a été notamment question de convention collective, du passage aux trente-cinq heures, de l'augmentation des taux d'encadrement des populations, du développement de nouveaux métiers et de la recomposition de nouvelles lignes hiérarchiques comme autant d'évolutions organisationnelles majeures.

II.1.1. De l'internat traditionnel à la diversification des mesures éducatives

Nous avons évoqué l'existence de deux segments professionnels principaux. Le premier, dit « milieu ouvert », est une création ex nihilo qui comprend tous les services agissant dans le milieu naturel de l'enfant et de sa famille. La première équipe de prévention spécialisée sur Rennes a ainsi vu le jour dès 1963 sur le quartier de Cleunay, d'autres ont rapidement suivi. Constituées en association, ces équipes de prévention spécialisée ne doivent leur reconnaissance « officielle » qu'à l'arrêté ministériel de 1972 définissant et réglementant leur activité. Le premier service d'Assistance Éducative en Milieu Ouvert (A.E.M.O) sur Rennes a été créé en 1970. De même l'Association Pour l'Action Sociale et Éducative (A.P.A.S.E) relève de loi de 1901. Cette association est issue de la Caisse d'Allocations Familiales (C.A.F) et de la Mutualité Sociale Agricole (M.S.A) qui géraient auparavant elles-mêmes les tutelles aux prestations sociales et aux allocations familiales. L'organisation actuelle de ces services n'a finalement été que marginalement évoquée par nos interviewés. Si l'on en juge par nos propres observations, cela peut essentiellement tenir au fait que les principes cardinaux de leur organisation, reposant le découpage de l'intervention en secteurs géographiques ou quartiers, ont perduré. En définitive, les fondements organisationnels originels n'ont pas connu de bouleversements majeurs. L'histoire de l'éducation spécialisée a plutôt conforté les choix organisationnels passés et présents.

Le second, dit « milieu fermé » par opposition au premier, est l'héritier direct des grandes œuvres caritatives. Les organisations de ce secteur d'activité se sont constitués, à l'origine, sur des configurations de type internat nécessitant une présence quotidienne auprès des populations ayant des problèmes sociaux ou un handicap. Au début des années soixante, ces internats étaient le plus souvent hébergés dans d'imposants bâtiments, relevant souvent

d'un héritage des structures de type asilaire. Ces établissements ont progressivement évolué, au cours des années soixante-dix, d'un hébergement en dortoirs à la constitution de groupes de dix à quinze personnes avec des chambres de quatre en moyenne. C'est de ces grands établissements dont nos interviewés nous ont principalement parlé. Non pas que les autres secteurs d'activité n'aient connu quelques évolutions, mais vraisemblablement parce qu'ils sont emblématiques des changements engagés dans l'éducation spécialisée. Les mutations mêmes de ces établissements tendent fortement à estomper, aujourd'hui, le clivage originel entre le « milieu ouvert » et le « milieu fermé » dans le champ professionnel. On assiste effectivement à une accélération du brouillage des frontières entre ces deux segments professionnels historiques.

Depuis le début des années soixante, c'est effectivement à une véritable déconstruction de l'internat éducatif, celui des grandes structures asilaires, à laquelle nous avons assistée. Les raisons en sont d'abord idéologiques. Souvenons-nous, par exemple, des travaux de Michel Foucault et de sa critique des institutions sociales telles que la psychiatrie, la médecine ou encore le système carcéral. Ces écrits constituent des références, parmi d'autres, qui ont beaucoup inspiré la réflexion des premières générations d'éducateurs spécialisés. Le mouvement de sécularisation de l'éducation spécialisée s'est aussi nourri d'une critique radicale de l'organisation caritative de l'action. Mais, alors que cette déconstruction était déjà bien engagée, elle a connu un nouveau « turning point » au détour des années 1980. Celui-ci est amplement commenté par nos interviewés et, pour certains d'entre eux, de manière extrêmement critique. Ils ne contentent pas d'invoquer les ressorts idéologiques de la lutte contre l'enfermement des populations en difficulté de période précédente qu'ils jugent révolue. Leurs propos vont bien au-delà.

« Les raisons de l'essoufflement technique de l'éducation spécialisée en internat éducatif tiennent, pour une large part, à l'absence de formalisation des pratiques. Nous étions dans une tradition du non partage, avec peu de publications et une culture qui ne s'extériorise pas. Il n'y avait pas de grandes têtes pensantes qui étaient en mesure de vulgariser leurs travaux. Nous étions incapables de dire ce que l'on fait en internat. On s'en remettait à des formules faciles du type : « je travaille avec des jeunes » ou « on va sauver ces jeunes ». On n'expliquait pas grand-chose... On était dans une transposition laïque de la mission caritative qui avait précédé. (...) La logique d'enfermement des internats éducatifs s'est retournée sur elle-même et a favorisé l'entre-nous des éducateurs spécialisés. Dans ce secteur, l'innovation est problématique... Il est très résistant au changement comme si la relation était immuable. Mon hypothèse est qu'il y a l'idée d'une protection : protéger les plus faibles et soi-même pour rester dans un entre-nous. Tout ce qui vient de l'extérieur fait peur et va nous faire prendre des risques. » (ES/19)

En d'autres termes, notre interviewé établit implicitement, ce que corroborent nos propres observations in situ et d'autres enquêtes, des liens entre « l'épuisement militant » des associations, déjà abondamment commenté, et « l'essoufflement technique » de l'internat éducatif. Il établit encore de fortes corrélations entre ce phénomène « d'essoufflement » et le repli, faute d'être en capacité d'expliquer leur travail, des éducateurs spécialisés sur leur sphère professionnelle. L'effritement des références idéologiques de l'action a donc non seulement fragilisé les associations mais aussi les fondements d'une professionnalité peu formalisée. Les éducateurs spécialisés travaillant en internat éducatif se retrouvent, si l'on en croit ces interviewés, en « panne d'idées » dans un contexte où leur légitimité est contestée par les élus des collectivités territoriales. Ce ne sont doute là, bien évidemment, que quelques facteurs parmi d'autres mais qui ont cependant le mérite de renvoyer les éducateurs

spécialisés de l'internat éducatif à leurs propres responsabilités. Il reste que celui-ci va connaître, dans cette période des années quatre-vingt, des évolutions qui vont conduire à l'éclatement des grands bâtiments d'internat en petites unités éducatives, hébergeant en moyenne de six à douze usagers dans des maisons individuelles ou des appartements. Ces grands bâtiments d'internat, qui étaient localisés à la périphérie des lieux d'habitation, sont progressivement remplacés par des maisons ou des appartements situés au cœur des villes. La portée symbolique de ces réaménagements géographiques et organisationnels est pour le moins sensible. Les populations en difficulté ne sont, de facto, plus mises au ban de la société. Mais ce changement peut en cacher d'autres qui se répondent et s'expliquent mutuellement. Il marque effectivement le passage d'une action éducative centrée sur la dynamique du groupe à une individualisation de l'accompagnement éducatif.

« A « Ker-Goat », nous sommes passés de grands groupes à des petites structures éclatées. Ce passage marque l'évolution d'une structure asilaire vers une logique pavillonnaire... Les fugues étaient fréquentes auparavant et nous recherchions une logique d'insertion sociale. Entre 1984 et 1988, nous nous sommes engagés dans une période de forte restructuration avec beaucoup d'interrogations sur la manière de prendre en charge les jeunes. On est passé de l'intervention à l'accompagnement, du « faire avec collectif » à « l'entretien individuel et la parole ». (...) Ce mouvement de restructuration a été apprécié : il a changé les pratiques pour aller vers l'accompagnement et être plus en prise avec l'extérieur... Mais ce passage d'une logique d'intervention à une logique d'accompagnement met les jeunes les plus en difficulté... en situation de vulnérabilité accrue. Pour les jeunes les plus en difficulté, cela se termine par un arrêt de la mesure. Il est remplacé par d'autres. Il a introduit implicitement des changements de population : plus d'autonomie pour les populations suppose qu'ils puissent totalement assurer leurs propres responsabilités individuelles. Ce n'est pas le cas des jeunes les plus en difficulté. Si les internats sont décriés aujourd'hui, ils ne tarderont pas à retrouver un rôle plus important car beaucoup de jeunes restent sans solutions. Le partage quotidien avec le jeune répond à des objectifs de socialisation. » (ES/6)

Cet interviewé nous explique que l'évolution du modèle de l'internat en grande structure vers celui des petites unités éducatives n'est pas dépourvue d'ambiguïtés. Ces propos sont d'ailleurs très majoritairement confirmés par les autres enquêtés et nos propres observations in situ. Elle procède d'une pluralité de logiques dont les fondements éducatifs, au sens d'une centration sur l'intérêt principal de l'utilisateur, sont diversement établis. Elle marque néanmoins la fin de l'enfermement de l'utilisateur, mais aussi des professionnels, sur des structures peu perméables à leur environnement social. En dépit de la persistance du regard stigmatisant des autres, l'insertion sociale des usagers constitue, à ce titre, une incontestable avancée. Par ailleurs, si des résultats sensibles semblent avoir été notamment mesurés, par « la fin des fugues », il reste que cette évolution a tout particulièrement « soulagé » les éducateurs spécialisés des pesanteurs de la vie en groupe. Du « faire avec au quotidien », les pratiques professionnelles se sont engagées sur la voie de la « parole et de l'entretien ». Pour le dire autrement, la socialisation des usagers dans et par le quotidien, qui constituait l'un des fondements du travail des éducateurs spécialisés, s'est effacée au profit de pratiques dont la pénibilité est bien moindre. Notre interviewé en souligne d'ailleurs les contradictions éducatives, stipulant que cette évolution joue en la défaveur des jeunes les plus en difficulté. Elle a induit des changements dans l'accueil des populations en privilégiant les jeunes ayant le plus de ressources identitaires. Bon nombre d'interviewés abondent d'ailleurs en ce sens.

« Un jeune en appartement, ce n'est pas forcément simple : la solitude, l'addiction, l'invasion des copains... Ça répondait à des besoins car il y avait des jeunes qui posaient de plus en plus de difficultés sur les collectifs mais cela pose des questions : est-ce que ce sont les jeunes qui posaient des problèmes ou est-ce que ce sont les professionnels qui n'y arrivaient plus ? Il y avait trois structures d'internat, dont une qui était en perpétuelles difficultés dans les accueils collectifs... d'où la réorganisation. Ce foyer arrête d'ailleurs les prises en charge collectives. » (ES/13)

Nos propres travaux de recherche, réalisés dans le cadre du programme européen Daphné II, corroborent ces questions et observations. Ils interrogent fortement la rationalité pratique des actions éducatives engagées auprès des jeunes ayant des conduites violentes. Ils révèlent notamment que les pratiques de l'intervention éducative sont traversées par des paradoxes mettent en tension technicité et valeurs. L'avènement de l'individu dans le monde contemporain valorise la subjectivité et la liberté du sujet. Ces notions sont aujourd'hui autant de références axiologiques pour les professionnels de l'éducation spécialisée. Dans le cas des jeunes ayant des conduites violentes, il apparaît que le recours parfois stéréotypé à la responsabilité, la réflexivité, la prise de conscience de soi et de ses comportements peuvent paradoxalement générer plus de difficultés qu'elles n'en résolvent. Il en résulte effectivement, sous couvert d'idéologie, une standardisation des méthodes d'accompagnement qui survalorise la place des mesures en milieu naturel, de l'entretien et de la parole auprès des jeunes concernés. C'est tout le processus d'intervention, et de ses composantes (types de mesures, observation, évaluation, décisions, projets, etc.), qui se trouve ainsi réinterrogé dans ses fondements mêmes. L'appel verbal à la responsabilité individuelle, pour des jeunes qui n'en ont précisément pas les capacités, ne leur permet pas de se socialiser et d'apprendre la maîtrise de soi.

Dans le cadre de la présente enquête, les éducateurs spécialisés sont nombreux à prôner la réhabilitation des internats éducatifs. Il leur apparaît, aujourd'hui, que l'éclatement des structures d'internat en petits collectifs n'a pas été suffisamment pensé par les professionnels et qu'ils en sont les premiers responsables. Il concentre à lui seul toutes les contradictions qui secouent fortement le champ professionnel : idéologie, conditions de travail des professionnels, rationalisation managériale et gestionnaire, etc. En ce sens, l'internat éducatif s'inscrit en parfaite homologie avec les évolutions du champ professionnel où la diversification des mesures, des établissements et services prévaut. Éloignant toujours un peu plus l'éducateur spécialisé de la socialisation de l'utilisateur par le partage du quotidien, on assiste plus globalement au décloisonnement des frontières entre le « milieu ouvert » et le « milieu fermé ».

En définitive, ces mutations du travail éducatif démontrent que son organisation ascendante ne procède pas seulement d'une rationalisation professionnelle, au sens d'une centration sur les pratiques professionnelles et le métier. Non pas que celle-ci soit totalement absente mais elle est fortement contrariée par nombre d'enjeux périphériques. Il est notable que nos interviewés soulignent, rétrospectivement, que les éducateurs spécialisés, se centrant sur leurs conditions de travail, en sont les premiers responsables. Faute d'un travail sérieux de formalisation des pratiques, par la typification des situations sociales des usagers par exemple, on a tendance à appliquer à tous les usagers des méthodes éducatives identiques dont ils ont tendance à croire, de manière paradoxale, qu'elles se diversifient. C'est que la rationalisation organisationnelle de l'éducation spécialisée, par la diversification des mesures éducatives, ne saurait être assimilée à la rationalisation de l'action elle-même. De fait, ce sont les finalités éducatives qui connaissent aujourd'hui une profonde redéfinition, passant d'une

dévalorisation de la socialisation en faveur d'une célébration de la liberté individuelle portée par une relation de service. Mais « le problème posé par cette évolution douce et qui s'impose par la force des choses revient, nous dit François Dubet, à une suite de services. L'acteur fait le choix qui lui est le plus favorable et le plus utile et réduit sa relation aux institutions aux services rendus. Tout se joue autour du service et les projets éducatifs apparaissent comme de vieilles lunes encombrantes »²¹⁵.

S'interrogeant sur ce principe désormais érigé au rang de valeurs dans les milieux professionnels, l'auteur souligne que celui-ci laisse en suspens les questions les plus classiques de la sociologie. Nous serions d'ajouter à sa suite que, ce faisant, ce principe axiologique n'est pas non plus sans réinterroger les fondements de l'éducation contemporaine. Nous ne pouvons effectivement que nous accorder avec l'auteur sur le fait que « les acteurs « doivent déjà être socialisés et constitués comme des acteurs sociaux »²¹⁶ pour s'impliquer dans un échange de services. C'est bien loin d'être toujours le cas pour les usagers de l'éducation spécialisée qui ont précisément recours à ses services en raison même de leur difficulté à se constituer comme acteurs sociaux. Cette problématique est d'ailleurs parfaitement perceptible dans leurs difficultés à faire des projets, à négocier avec les professionnels et, le plus souvent », à s'inscrire dans la dynamique des rapports sociaux. Il est aussi vrai que bon nombre de ces usagers ne disposent des ressources cognitives ou morales leur permettant d'élaborer des choix et des stratégies. Ils se s'inscrivent le plus souvent, pour appliquer la typologie de d'Albert Hirschman, dans des modèles d'expression identitaire plus proche d'*exit* et *voice* que de celui de *loyalty* qui suppose une capacité solidement établie de négociation avec les institutions. De fait, ces modèles d'expression identitaire ont plutôt tendance à engager les usagers de l'éducation spécialisée sur « les tangentes de la modernité »²¹⁷ ou sur les voies d'un retrait par rapport au processus identitaires lui-même. C'est aussi en sens que l'on peut conclure avec Jean-Claude Kaufmann que « la modernité ne condamne pas irrémédiablement à l'identité, au travail sur lui-même du sujet lui-même »²¹⁸.

Faisant référence aux travaux de Michael Walzer, François Dubet rappelle d'ailleurs que « l'aporie de la pensée libérale vient de ce qu'elle met en scène un sujet armé, déjà socialisé, déjà possesseur de ressources sociales et d'orientations culturelles »²¹⁹. En tout état de cause, cette orientation axiologique qui sous-tend ces mutations organisationnelles du travail éducatif est également relayée par une évolution constante du droit social dans l'éducation spécialisée. Ces deux niveaux, droit social et organisation du travail éducatif, nous semblent d'ailleurs se répondre mutuellement tant les évolutions réglementaires contribuent aux mutations des pratiques elles-mêmes.

II.1.2. De nouvelles réglementations redéfinissant l'organisation du temps de travail

Le droit du travail dans l'éducation spécialisée est traditionnellement structuré autour de dispositions conventionnelles. Il existe plusieurs conventions collectives de travail mais celle qui fait référence date du 15 mars 1966. Cette convention « s'applique aux établissements et services et aux directions générales et / ou sièges sociaux des organismes agissant dans l'ensemble des champs de l'intervention sociale et médico-sociale couvert par la législation sur les institutions sociales (en particulier la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative

²¹⁵ Dubet F, op. cit., p. 388.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Kaufmann J.C., op. cit., p. 222

²¹⁸ Ibid., p. 227.

²¹⁹ Dubet F, Ibid..

aux institutions sociales et médico-sociales, modifiée par la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions) »²²⁰. Tous établissements et services investis de missions telles que la protection sociale et judiciaire de l'enfance, celles auprès des mineurs, des adultes handicapés et de l'accompagnement des personnes en difficultés sociales ou encore de soins à caractère médico-social peuvent donc être concernés par cette convention collective. Elle est restée longtemps indiscutée et indiscutable.

Mais, en juillet 2005, la fédération des employeurs, comprenant le syndicat national des Associations de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (S.N.A.S.E.A), le Syndicat général des Organismes Privés sanitaires et sociaux à but non lucratif (S.O.P) et la fédération nationale des associations Gestionnaires au service des personnes handicapées (F.E.G.A.P.E.I), a souhaité notamment engager une « refonte des classifications » de cette convention collective par une modification significative du système de rémunération. L'ensemble des syndicats salariés s'est rapidement opposé à une rémunération individualisée qui, disait-il, mettrait les professionnels en compétition. D'autres aspects de cette convention ont également prêté à discussion tels que l'éventualité d'un lissage et l'augmentation des évolutions de carrière (actuellement comprises entre 24 et 28 ans, elles devaient passer à 30 ans en plafonnant à 30 %), l'introduction du salaire au mérite jusqu'à 7 % du salaire global. La suppression des annexes à la convention relatives aux congés trimestriels (de 9 à 24 jours maximum selon les associations), aux transferts, à la majoration familiale ou la prime d'internat, résultant de sujétions de travail spécifiques, faisait également l'objet d'un vif débat. Il avait été initialement prévu que la renégociation de la convention du 15 mars 1966 s'organiserait autour de quatre étapes principales : filières et métiers, rémunération, modalités de reclassement des personnels en activité et intégration des dispositions adoptées dans le cadre de la convention actuelle. Le passage d'une étape à l'autre ne devait se réaliser qu'avec l'assentiment des partenaires sociaux. Ces négociations entre les partenaires sociaux se sont déroulées dans un climat social de vives tensions et, aujourd'hui encore, elles n'ont toujours pas abouti et ne devraient pas connaître de dénouement rapide. Elles ont instillé doutes et suspicions dans les relations entre les employeurs et leurs salariés. Elles ont parfois débouché sur des mouvements de grèves tant nationaux que locaux qui laissent des traces sociales durables.

« On a eu une grève en 2005 qui a duré trois semaines. Ce qui n'est pas rien. Nous sommes passés outre notre culpabilité « d'abandonner les familles »... L'objet de la grève, c'était un changement de convention collective. Notre service bénéficie d'une convention collective relativement intéressante puisque c'est celle des organismes de sécurité sociale. Lors de la fusion de notre service avec un autre qui était sous la convention 1951 ... tout le monde est passé sous notre convention. En 2005, le projet de la direction, c'était de repasser tout le monde sous convention 1951. L'argument de la direction était « son intime conviction » sans développer plus que ça. Il n'y a pas eu de dialogue avec le conseil d'administration et la Direction ; y compris lors du dépôt de l'avis de grève. Aujourd'hui, on ne nous parle plus que d'économique : L'argument sur le changement de convention, c'était qu'économiquement, c'était beaucoup plus intéressant : à l'embauche de jeunes professionnels, en début de carrière, cela permettait de gagner 400 Euros. Depuis, nous avons des relations tendues avec la direction et le conseil d'administration. » (ES/12)

²²⁰ Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966, Legifrance, mise à jour au 15 septembre 1976.

Mais cette tentative de renégociation de la convention collective, avortée dans le cas présent, est d'autant plus difficilement compréhensible par les éducateurs spécialisés que ces fondements ne sont pas clairement lisibles. L'équipe de direction, aux dires de notre interviewé, semblent effectivement en appeler à l'argument économique de manière souvent contradictoire.

« On n'a pas le financement sur l'accompagnement social, c'est le conseil général. À côté de ça, il y a des services qui se créent et d'autres qui disparaissent. L'accompagnement social au logement démarre sans avoir les financements qui permettraient de recruter les deux postes de travailleurs sociaux demandés. Le directeur a accepté que l'activité soit déficitaire et, à côté de ça, pour des collègues qui veulent créer un espace de rencontre parents/enfants, il dit que ce n'est pas financé, et que donc qu'on arrête. On n'a pas de locaux pour les accueillir. Récemment, il a modifié les règles de prise de congés... et, du coup, on perd deux jours par an. » (ES/12)

Il nous paraît indispensable, si l'on veut comprendre ces tensions sociales autour de cette convention collective du 15 mars 1966, de les resituer dans la dynamique des changements récemment intervenus dans le droit social. Nous pensons, en tout premier lieu, à la réforme des 35 heures qui est une mesure de politique économique mise en place par le gouvernement de Lionel Jospin à partir de l'année 2000. Elle repose sur deux lois, votées en 1998 et 2000, qui fixent la durée légale du temps de travail salarié à temps plein à 35 heures par semaine, en moyenne annuelle, au lieu de 39 heures précédemment. Cette réduction du temps de travail a eu de multiples effets parmi lesquels nos interviewés mentionnent une importante évolution, avec les embauches qui en ont résulté, du nombre d'éducateurs spécialisés composant les équipes professionnelles.

« Les taux d'encadrement ont considérablement évolué : de 4 éducateurs par groupe, on est aujourd'hui à du un pour un. Le service va passer de huit à dix éducateurs... Une réunion d'équipe à dix sous la pression du droit du travail : ça pose question ! » (ES/28)

« Nous sommes neuf professionnels : sept éducateurs spécialisés, un moniteur-éducateur et un psychologue à mi-temps pour assurer un accueil 24h/24H et 365 jours par an auprès de six jeunes en structures collectives et six jeunes en appartement. » (ES/29)

L'impact économique et social de cette mesure politique sur le budget et l'organigramme des établissements et services est considérable. Il faut ajouter à cela les directives européennes en matière de droit social qui limitent strictement l'amplitude du temps de travail des salariés ainsi que le recours aux horaires de nuit. Alors que les éducateurs spécialisés pouvaient travailler plusieurs jours de suite, nuits comprises, ces nouvelles dispositions réglementaires ont amené les internats éducatifs à revoir l'organisation de leur temps de travail.

« Le passage aux 35 heures et l'arrivée des surveillants de nuit dans les internats socio-éducatifs constituent des faits marquants dans l'évolution du métier d'éducateur spécialisé. L'organisation du temps de travail est devenue extrêmement complexe à gérer. Jusqu'alors, les emplois du temps étaient organisés sur un principe de continuité horaire. Désormais, il faut procéder à des découpages qui remettaient en cause le principe d'une continuité éducative auprès des jeunes. Les éducateurs fonctionnent sur des horaires très découpés. Le passage aux 35 heures coïncide avec une perte de moyens : toutes les heures n'ont pas été remplacées. Mais il y a eu des embauches d'éducateurs : les équipes sont

passées de quatre à six personnes. Il y a moins de temps de travail en doublure et une fermeture du service le midi. Les trente-cinq heures ont amélioré les conditions de travail des éducateurs d'internat (en fatigabilité et en qualité de travail). Pour les usagers, cela oblige à faire des choix sur les types d'action à mener. La rigidité de la législation ne donne plus aucune souplesse de fonctionnement. La législation européenne prévaut sur les dispositions conventionnelles. Elle contraint à des calculs horaires à la demi-heure près. Après les dispositions conventionnelles qui prévoyaient un forfait par nuit effectué, il faut désormais compter chaque heure de nuit comme un temps de travail effectif. Une personne à mi-temps doit réaliser 17h30. Si elle fait une nuit, elle ne pourra pas assurer la référence des jeunes. De ce fait même, le travail de référence a été modifié : là où il y avait un seul professionnel à rencontrer les parents, ils sont désormais trois à assurer un accompagnement en discontinu. » (ES/7)

Ces bouleversements dans l'organisation du travail affectent principalement les établissements et services du « milieu fermé », et à un degré moindre, ceux exerçant en « milieu naturel ». Ce ne sont, ni plus, ni moins que les missions des établissements et services qui s'en trouvent changées ainsi que l'exercice du travail d'éducateur spécialisé, tout particulièrement en internat éducatif. On a effectivement assisté au découpage et la répartition entre plusieurs professionnels des tâches habituellement assurées par un seul éducateur spécialisé. Le travail de nuit est désormais dévolu à un nouvel acteur, le surveillant de nuit, alors que la responsabilité de l'accompagnement de l'utilisateur est aujourd'hui assurée par deux, voire trois éducateurs spécialisés. Sous l'effet de ces nouvelles réglementations, les évolutions constatées ont favorisé le contrôle des coûts et accentué la division du travail en tâches toujours plus spécialisées.

Selon les interviewés de notre échantillon, cette tendance organisationnelle n'est pas la marque d'une professionnalisation accrue des éducateurs spécialisés, ni des établissements et services qui les emploient. Elle fragilise l'action éducative dans ces principes fondamentaux comme la continuité des personnes et des projets autour de l'utilisateur. Ces découpages de la fonction éducative induisent également un travail de régulation accrue entre les acteurs qui rend souvent délicate la cohérence du travail en équipe. Pour autant, si l'on en croit nos interviewés, « *la corporation des éducateurs spécialisés* » est restée muette alors que la qualité même du travail éducatif a été affectée. Ils ajoutent que si cela « *fonctionne aujourd'hui* », c'est au détriment du métier. En dehors de quelques pétitions circulant quasi confidentiellement sur Internet, il est vrai que nous avons surtout observé, pour notre part, une absence totale de débats dans le « corps professionnel ». Pour tout dire, cela ne nous surprend guère tant les organisations professionnelles rassemblant les éducateurs spécialisés se sont, depuis fort longtemps déjà, délitées. Les lieux manquent cruellement pour que de tels débats puissent advenir. Mais il serait tout aussi juste de dire cette absence d'organisations professionnelles est significative de la dynamique des changements observés dans l'éducation spécialisée.

Si l'absence de positionnement professionnel du « corps des éducateurs spécialisés » sur le plan national mérite d'être soulignée, il reste que des débats ont eu lieu à l'échelle locale au sein des associations, des différents syndicats d'employeurs et de salariés. Les éducateurs spécialisés de la région rennaise n'ont pas tous, à la suite de l'adoption de la législation sur les trente-cinq heures, voulu opter pour la présence de veilleurs de nuit. C'est le croisement de cette législation nationale avec les dispositions du droit social européen qui est venue à bout des dernières résistances institutionnelles. Ce débat s'est cependant déroulé dans la plus totale confusion et a relégué les considérations métier au second plan. Le syndicat de la

Confédération Générale du Travail (C.G.T) a effectivement porté, au nom des dispositions du droit social européen, la revendication d'une rémunération de chaque heure de nuit travaillée par les éducateurs spécialisés. Certaines associations n'ont alors pas hésité à porter ce débat sur le bureau de la commission européenne. Elles proposaient de maintenir le forfait horaire de trois heures par nuit prévu par les dispositions de la convention collective du 15 mars 1966. Le droit social européen prévalant sur les réglementations nationales, les associations ont été déboutées. Les conséquences budgétaires de cette décision n'étaient pas soutenables dans le sens d'un maintien du travail de nuit des éducateurs spécialisés. Elles se sont progressivement toutes alignées sur l'embauche de veilleurs de nuit. Elles ont, de gré ou de force, entériné une organisation du travail des éducateurs spécialisés toujours plus découpée au détriment de la continuité d'intervention auprès de l'usager. Alors que certains témoignent d'un passage aux trente-cinq heures sans « *aucun problème* » (pour qui ?), cette évolution majeure du droit du travail en a placé d'autres devant des contradictions sur la qualité du service rendue aux usagers.

« Les trente-cinq heures et les conséquences sur la prise en charge des résidents sont importantes... Il s'agit d'effets de contexte, celui de mon établissement, et donc on ne peut pas généraliser. Les choix de gestion des emplois du temps ne respectent pas strictement les préconisations de la loi pour des raisons professionnelles (l'intérêt de l'usager). Il y avait un consensus de l'équipe d'éducateurs spécialisés qui a été mis à mal par l'inspection du travail demandant une mise à la norme. L'amplitude horaire et le temps de travail hebdomadaire posaient problème. Un de nos axes de travail est le respect du statut d'adulte des résidents : refus de mettre des horaires de coucher collectifs, adaptation individuelle de la gestion du temps. Du coup, nos horaires de travail en soirée sont variables... Il y a une contradiction réglementaire importante entre le respect le droit du travail et les droits des usagers préconisés dans la loi 2002.2... Que faire ? Les séjours : temps fort d'observation des usagers... Ils continuent... Mais la détermination des modalités de gestion des emplois du temps reste problématique. » (ES/21)

En définitive, nos observations in situ nous permettent d'affirmer que les contradictions des uns sont aussi le fait des autres. Nul ne peut prétendre y échapper. Il est certain, par contre, que l'intérêt des usagers, au sens d'une prise en considération du sens éducatif des choix organisationnels, a pesé d'un poids inégal selon les associations, leurs établissements et services. Les termes du débat social autour des nouvelles réglementations du travail, et les contradictions des acteurs sociaux, ont largement concouru à en promouvoir une approche prioritairement gestionnaire. L'application des nouvelles dispositions réglementaires est effectivement dictée par une recherche de contrôle des coûts générant une accélération de la division sociale du travail éducatif.

Cet accroissement de la division sociale du travail éducatif s'opère dans deux directions principales. D'une part, elle s'organise verticalement par l'émergence de nouveaux professionnels spécialisés dans la gestion des nuits. D'autre part, elle se structure horizontalement avec la multiplication du nombre d'éducateurs spécialisés au sein des équipes professionnelles. La combinaison de ces deux logiques procède plus d'une organisation économique du travail que d'un travail d'organisation centré sur l'intérêt de l'usager. Elle désorganise le métier dans sa capacité à produire une continuité d'action des professionnels et des projets autour de l'usager. Elle complexifie également le travail de régulation des équipes de professionnelles. Elle contribue encore à renforcer l'orientation des finalités éducatives dans le sens d'un déclin du travail de socialisation, du « *faire avec* » et du quotidien, pour instaurer le primat d'un discours prétendument centré sur la valorisation de l'autonomie de

l'usager, par l'entretien d'aide et l'accompagnement. Les changements évoqués dans l'organisation du travail concernent en premier lieu les internats éducatifs. Mais ces évolutions de la législation du travail viennent également en renforcer d'autres qui, sur les mêmes fondements économiques, avaient déjà contribué ou contribuent encore à modifier l'organisation du travail dans les établissements et services. Ces évolutions sont particulièrement perceptibles dans la structuration des organigrammes des associations et leurs modalités de fonctionnement.

II.1.3. Une démultiplication des niveaux hiérarchiques dans l'organisation du travail

Au-delà des évolutions récentes du droit social, il n'est pas inutile de réaliser un nouveau détour par l'histoire afin de prendre l'entière mesure des évolutions de l'organisation du travail éducatif dans les établissements et services pendant ces quinze dernières années. C'est, en tout cas, ce que n'ont pas manqué de nous rappeler les éducateurs spécialisés de notre échantillon.

Des interviewés, parmi les plus âgés de notre échantillon, témoignent d'une structuration des organisations auparavant peu hiérarchisée. Mis à part le conseil d'administration des associations, il y avait traditionnellement trois niveaux de responsabilités : le directeur, « l'éducateur chef » et l'équipe d'éducateurs spécialisés. Ils évoquent des organisations très dépendantes de la personnalité du directeur, souvent décrit comme un « *homme à tout faire* » dont la présence dans la vie quotidienne de l'établissement ou du service est significative. Le directeur n'était pas, ajoutent-ils, d'une « *essence différente des autres* ». Certains interviewés adressent néanmoins deux critiques majeures aux organisations du travail de cette époque encore récente. La première est celle d'un déficit d'arbitrage dans les conflits entre collègues et la seconde, d'un défaut d'analyse des pratiques pour s'en distancier et leur donner du sens. À l'inverse, d'autres regrettent cette époque pour l'implication et la dynamique participative dans laquelle se trouvaient placés les salariés : « *Tout le monde était engagé à des niveaux différents dans l'action et il y avait une communauté d'action* ». Autrement dit, selon les associations et les moments de leur histoire, on pouvait alors observer des dynamiques organisationnelles peu formelles et très contrastées. Il est également notable que, dans le discours de nos interviewés, cette période soit celle d'une culture professionnelle rejetant toute formalisation des procédures par écrit. Cependant, si les règles de fonctionnement n'étaient pas consignées par écrit, elles n'en étaient pas moins partagées en raison de la prégnance d'une forte culture orale.

Même si les organisations que nous venons de décrire existent encore, elles sont rapidement appelées à disparaître sous l'effet des évolutions réglementaires. Aujourd'hui, pour paraphraser l'un de nos interviewés, « *l'empilage des niveaux hiérarchiques devient impressionnant* ». Les associations se structurent selon un schéma type qui comprend parfois jusqu'à huit niveaux de responsabilités différents pour le seul secteur éducatif : un directeur général, des directeurs d'établissements ou de services, des chefs de service éducatifs, des coordinateurs, des éducateurs spécialisés, des moniteur-éducateurs, des Aide Médico-Psychologiques (A.M.P) et des veilleurs de nuit. À cela, il faut ajouter le secteur thérapeutique composé de cadres non hiérarchiques (orthophonistes, psychomotriciens, psychologues, psychiatres, etc.) et pédagogique qui inclut les instituteurs, les éducateurs techniques spécialisés et les moniteurs-éducateurs. Ces configurations organisationnelles, avec l'ensemble de ces niveaux hiérarchiques, existent principalement dans le champ du handicap. Mais, d'une manière plus générale, les organisations composées de cinq niveaux de responsabilités différents deviennent actuellement la norme dans le champ professionnel. Ces

évolutions organisationnelles sont évidemment à relier avec nos analyses sur le rôle des conseils d'administration que nous avons, par ailleurs, déjà amplement développées.

Mais d'autres évolutions viennent s'ajouter à celle-ci. On assiste également, avec l'introduction de pratiques collégiales, à la constitution de véritable équipe de direction dont les acteurs se spécialisent sur certaines fonctions : direction de projets, direction administrative et financière, etc. Ces quinze dernières années ont également vu l'émergence d'un nouvel acteur : le chef de service éducatif. Bien qu'existant depuis de nombreuses années, la reconnaissance de cette fonction en « profession » est désormais définitivement acquise avec la création, par le décret 2004-289 du 25 mars 2004 (paru au Journal Officiel du 28 mars 2004), d'un nouveau diplôme social de niveau II : le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (C.A.F.E.R.U.I.S). Ce certificat atteste des compétences nécessaires pour animer une unité de travail dans le champ de l'intervention sociale et conduire son action dans le cadre du projet et des missions de l'employeur »²²¹. Le référentiel d'activités identifie six fonctions qui sont, selon les organisations, plus ou moins mises en valeur ou pondérées : pilotage de l'action, encadrement d'équipes et de professionnels, gestion administrative et budgétaire d'une unité, communication interne, participation au projet de la structure, partenariat d'actions et travail en réseau.

Ces chefs de service éducatifs, ou responsables d'unité d'intervention sociale, font désormais partie de « l'équipe de direction ». Du fait de cette position, ils se retrouvent bien souvent « à distance » des éducateurs spécialisés et de leurs pratiques professionnelles. Mais, plus encore, ce sont les pratiques de direction qui ont profondément changé. Alors que la faible structuration hiérarchique des organisations et le relatif isolement du directeur favorisaient des pratiques managériales participatives, on assiste aujourd'hui à une délimitation prononcée entre les domaines de compétence des équipes de direction et du personnel salarié. Elles confinent les uns et les autres, selon nos interviewés, à un cloisonnement hermétique des domaines de compétence dans les prises de décision. Les contradictions entre les impératifs institutionnels et les pratiques ne font plus guère l'objet d'arbitrages participatifs avec les éducateurs spécialisés. Les décisions se prennent dans les nombreuses réunions d'équipes de direction qui émaillent la vie institutionnelle. Les membres de l'équipe de direction sont le plus souvent tenus à une injonction de discrétion sur les modalités de leur élaboration et leur nature stratégique. Cette évolution soulève de fortes interrogations chez bon nombre de nos interviewés.

« Cette pyramide hiérarchique qui devient de plus en plus pointue, avec la graduation des responsabilités... Ça crée de l'éloignement entre le terrain et l'équipe de direction. Ça a des incidences sur les espaces de décisions... il y a des écarts qui se créent et qui se traduisent en problèmes de communication, de compréhension et de reconnaissance mutuelle. On n'arrive plus à se comprendre ... On parle plus de la même chose sans qu'il y ait de la mauvaise volonté de part et d'autre. Chacun se trouve cantonner dans son contexte, même avec la volonté de faire avancer les choses, mais si on ne se comprend pas... On est en décalage et notre système opérationnel ne le devient plus trop car on n'est pas efficient. A certain moment, on a de la perte... Les problèmes de terrain remontent plus difficilement... Il n'y a pas de communication ascendante. Ça descend facilement mais le contraire n'est pas vrai. Le contexte posé empêche ça... Le contexte, ce que l'institution nous demande de faire et dans la manière de le faire. » (ES/16)

²²¹ Décret n°2004-289 du 25 mars 2004 portant création du certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale, Legifrance, 2004.

Cette structuration hiérarchique pyramidale et ces méthodes de direction découplées des praticiens, et de leurs pratiques, se matérialisent symboliquement par « *un éloignement géographique et fonctionnel des instances décisionnelles* ». Le directeur et son équipe de direction ne sont plus, tels qu'ils pouvaient l'être auparavant, des acteurs de proximité, au sens d'un engagement quotidien auprès des praticiens. La taille sans cesse croissante des associations, et l'augmentation proportionnelle du nombre des salariés, ne fait en outre qu'ajouter à ce phénomène de cloisonnement des responsabilités. Il y a désormais l'équipe de direction et celle des praticiens. Le « territoire social » des uns et des autres est clairement délimité. Cette organisation du travail s'accompagne, selon la majorité de nos interviewés, d'une communication principalement descendante alors que toute forme de communication ascendante semble désormais aléatoire.

Tout se passe comme si le mouvement de restructuration interne des associations avait pour corolaire une recentralisation du pouvoir, se démarquant ainsi des dynamiques participatives de naguère. Sans idéaliser le fonctionnement passé, beaucoup d'interviewés notent que les orientations stratégiques concernant l'avenir de leur établissement ou service « *ne se discutent plus en équipe* ». Ces discussions, qui visaient auparavant à traiter les contradictions entre les niveaux politique et pratique, sont aujourd'hui remplacées, par des réunions institutionnelles où nos interviewés disent « *être informés* » des orientations et décisions de l'équipe de direction. Alors que traditionnellement la recherche de décisions consensuelles pouvait conduire à une forme d'immobilisme, certains professionnels de notre échantillon observent que ce nouveau type d'organisation du travail ne facilite pas pour autant les prises de décisions. Les systèmes de délégation de responsabilité n'ont effectivement pas été clarifiés et la culture professionnelle perdue.

« C'est trop politique et institutionnalisé. Le contexte fait que la relation professionnelle avec l'utilisateur ne peut pas être spontanée. Les organigrammes, trop pyramidaux, paralysent la prise de décision et retarde la mise en action. Ce n'est pas qu'organisationnel, c'est aussi culturel... La question du rapport à la prise de décisions reste posée. Quand il faut passer par le directeur, puis par le chef de service jusqu'à l'équipe pour décider et agir : cela devient difficile. Une bonne partie de l'énergie de l'éducateur est absorbée par tout ce qui est structurel et non pas au service de l'utilisateur. Il y a des lourdeurs importantes. Du coup, les éducateurs ne sont pas assez centrés sur la tâche mais sur ce qu'untel a dit sur untel autre. Plutôt que de parler de ce qui a été bien avec l'utilisateur, on parle des relations professionnelles au sein de l'établissement. » (ES/20)

Si nous convenons de la pertinence d'une distinction entre « équipe de direction » et « équipe de praticiens », il faut également ajouter que cette division des tâches et des fonctions, et donc ce mouvement de spécialisation, s'observe également au sein même des équipes de praticiens. Il s'agit là d'une tendance qui n'est cependant pas récente puisque les diplômés d'État de Moniteur-Educateur (M.E) et d'Aide Médico-Psychologique (A.M.P) existent depuis le début des années soixante-dix. Traditionnellement, ces « métiers » étaient d'ailleurs peu en concurrence puisque s'exerçant le plus souvent dans des organisations et près de populations différentes. Mais le mouvement de professionnalisation, et son corolaire d'un accroissement du niveau d'exigences, n'a pas joué en défaveur des éducateurs spécialisés. Ils se sont effectivement implantés dans des environnements professionnels plus diversifiés, et tout particulièrement dans le champ du handicap où ils intervenaient en moins grand nombre. Ainsi, depuis le début des années quatre-vingt dix, on assiste à l'émergence d'une nouvelle fonction de coordinateur venant en soutien d'équipes composées de professionnels d'une qualification subalterne à celle d'éducateur spécialisé. Outre leur

implication dans les pratiques quotidiennes, les éducateurs spécialisés faisant fonction de coordinateurs ont le plus souvent en charge la responsabilité, non hiérarchique, du suivi et de l'écriture des projets individualisés des usagers. Même si la qualité des accompagnements peut favorablement s'en ressentir, il n'est pas certain pour autant que cette tendance organisationnelle, se jouant moins dans la verticalité que l'horizontalité des fonctions, facilite la réactivité dans les prises de décisions. Elle contribue effectivement à démultiplier les intervenants autour d'un même usager avec pour corolaire la nécessité d'une harmonisation de leurs différents points de vue.

« Le travail de coordination de projets est pertinent pour les éducateurs spécialisés. Ils sont deux pour quarante huit résidents. Ils coordonnent chacun vingt quatre projets. En ce qui concerne la coordination en équipe, il y a une réunion de projets tous les quinze jours. Ils animent la réunion. Il y a une infirmière, les référents puis les adultes après... Ils ont un outil qui permet la rédaction du projet à l'issue de la réunion. En tant que chef de service, j'en fais partie et je le valide, sur la forme principalement. Le positionnement professionnel de coordinateur est clair : c'est un rôle de coordination par rapport aux M.E et A.M.P. Les professionnels étaient en quête de sens par rapport à leur propre boulot. Ils sont preneurs de ce que les coordinateurs peuvent leur proposer... Il y avait des gens qui étaient en demande pour donner du sens au travail, qu'on s'intéresse et valorise leur travail. Ils ne l'avaient pas... La prise décision ? Ils n'ont pas de pouvoir de décision. » (ES/18).

Il reste que ces nouvelles organisations du travail, prévalant surtout dans le champ du handicap, contribue au brouillage des identités professionnelles entre les différents métiers de l'éducation spécialisée. Cela se vérifie d'autant plus que, si l'on en croit certains de nos interviewés, les éducateurs spécialisés ont souvent été de piètres ambassadeurs dans la valorisation de leur propre professionnalité. Sous prétexte d'égalité, ils ont souvent été, nous disent-ils, les premiers à affirmer *« que tout le monde fait la même chose »*, quand bien même les fiches de paie attestent du contraire. Dès lors, ce vaste mouvement de spécialisation en fonctions différenciées engage des revendications dans les positionnements identitaires des autres corps professionnels. Il tend également à désengager l'éducateur spécialisé du quotidien au profit d'un travail d'organisation et de conception de l'accompagnement personnalisé de l'utilisateur. Cette évolution tend à dresser, ce faisant, une barrière entre conception et exécution du travail.

« Si l'éducateur spécialisé veut avoir une place dans le quotidien, il va falloir qu'il rende visible ses pratiques, notamment auprès des financeurs. La structure de plus en plus pyramidale des organisations l'oblige à cela. La représentation du métier n'est plus adaptée à la réalité des pratiques.... Il y a les Auxiliaires de la Vie Sociale (A.V.S) qui arrivent en dessous des Aides Médico-Psychologiques (A.M.P). Il y a des effets d'apprentissage entre les A.M.P et les éducateurs spécialisés. Les A.M.P cherchent à évoluer en reprenant à leur compte les pratiques de l'éducateur spécialisé. Il faut faire évoluer l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés dans les foyers d'accueil médicalisé... On peut plus se dire qu'on fait la même chose. Il y a un clivage entre conception et exécution dans ce secteur. Aujourd'hui, on voit arriver des A.M.P en M.E.C.S... Qu'est-ce que les éducateurs spécialisés mobilisent en plus ? Il y a un effet domino entre les métiers du social : cela pose la question des références ? Il ya un déplacement dans le jeu des places ... Mais ce mouvement général est freiné par la démarche qualité et ses exigences d'évaluation. » (ES/14)

En définitive, les limites inhérentes à notre travail d'enquête ne nous autorisent guère à tirer de conclusions définitives. Mais le croisement de ces données avec nos observations in

situ nous engage à souligner quelques tendances qui mériteraient vérification pour être validées. L'une de ces tendances est que le mouvement de restructuration organisationnelle des associations paraît s'accompagner d'une forte spécialisation du travail. Cette spécialisation se traduit, en premier lieu, par une construction hiérarchique pyramidale s'appuyant sur la création de nouveaux postes à responsabilité. Parallèlement, des équipes de direction se constituent pour développer des pratiques collégiales du pouvoir. Elles assurent la gestion et le management du développement stratégique et politique des associations, de leurs établissements et services. Elles se constituent en cénacles relativement fermés sur eux-mêmes, rompant peu à peu avec la culture participative de l'éducation spécialisée. Elles s'éloignent progressivement des praticiens et de leurs pratiques. L'émergence de ces équipes de direction s'accompagne aussi d'un déficit d'arbitrage des contradictions générées par l'articulation du niveau politique et pratique de l'action. Pourtant, il n'existe pas encore une différenciation significative entre conception et exécution du travail. Faute d'une réelle formalisation des pratiques par les éducateurs spécialisés, la construction technique des métiers reste traditionnellement déficitaire dans l'éducation spécialisée. Ce clivage entre le travail de conception et celui d'exécution s'observe principalement dans le champ du handicap à la faveur d'une spécialisation des fonctions éducatives.

Si l'on se réfère aux travaux Jean Gadrey sur la rationalisation des organisations, le développement de nouvelles lignes hiérarchiques, les mouvements de spécialisation, la séparation hésitante entre exécution et conception du travail plaident plutôt en la faveur de l'hypothèse d'un développement organisationnel taylorien des associations, au moins temporairement, plus qu'à leur professionnalisation. Les logiques économiques de maîtrise des coûts semblent effectivement prévaloir sur toute autre considération. Il est vrai que les changements réglementaires accélérés de ces dix dernières années n'ont guère laissé de répit aux associations. Mais ces mutations ne sauraient pour autant absoudre les dirigeants et leurs équipes de leurs propres responsabilités. Les éducateurs spécialisés interviewés de notre échantillon sont nombreux à formuler une plainte à ce propos. Cette plainte est d'ailleurs corroborée par nos observations sur les terrains professionnels.

« C'est une évolution dramatique... Le terrain ne doit pas prévaloir sur la gestion de l'établissement mais il faut une forte prise en compte, même si elle a des limites, de l'expertise des professionnels. Je crois, comme c'était le cas dans un passé récent, à une expertise de terrain qui doit être travaillée par une réflexion constante. » (ES/11)

Avec nos interviewés, on peut se demander si cette évolution est inéluctable ou si, à l'inverse, il existe des alternatives ? Nous nous proposons maintenant d'apporter quelques éléments de réflexions à ce propos en nous centrant plus particulièrement sur l'application des dispositions réglementaires de la loi n° 2002-2.

II.2. Des outils de la loi 2002-2 à la pluralité des dynamiques professionnelles

La loi n° 2002-2, de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, comporte de multiples facettes le plus souvent méconnues des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Ces professionnels témoignent unanimement d'une loi consacrant les droits des usagers. Pourtant, les articles qui leur sont dédiés ne représentent, selon nos experts, que 25% du contenu de ce texte réglementaire. Celui-ci instaure, pour l'essentiel, de nouvelles règles de gestion et de régulation des activités développées par les associations. De ce point de vue, l'utilisateur (et ses droits) constitue un nouvel acteur de cette régulation systémique. Force est de constater, par ailleurs, qu'un rapprochement statutaire entre usager et client tend à s'opérer

dans la classe politique. Les interventions de certains élus, lors de la journée interrégionale sur l'implantation de l'évaluation dans le secteur social et médico-social²²² du 14 janvier 2010 à Rennes, en attestent. Un conseiller général du Finistère a publiquement affirmé que la responsabilité des décisions concernant l'intervention sociale revient avant tout aux usagers et aux politiques. Les professionnels sont, selon ce même dirigeant politique, responsables des propositions, de la mise en œuvre et de l'évaluation de l'intervention sociale. Cette position politique, qui était soumise au vote dans un auditoire composé de trois cents professionnels, n'a recueilli qu'un tiers d'avis favorable.

Il reste que ce débat sensible n'a pas retenu l'attention de nos interviewés, pas plus d'ailleurs que les principes éthiques énoncés par cette loi. Ces principes fondamentaux, qui visent à renforcer le droit des usagers, leur apparaissent effectivement légitimes. On ne voit pas comment il pourrait en être autrement, qu'on en juge : le respect de la dignité, de l'intégrité, de la vie privée, de l'intimité, de la sécurité de la personne, le libre choix entre une prestation à domicile ou en établissement, un accompagnement individualisé et de qualité dans le respect d'un consentement éclairé, la confidentialité des données concernant l'utilisateur, l'accès à l'information, l'information sur les droits fondamentaux et les voies de recours et la participation directe au projet d'accueil et d'accompagnement. En d'autres termes, ce sont autant de principes que les éducateurs spécialisés de notre échantillon ont déjà l'impression de partager et de mettre en œuvre dans leurs propres pratiques. En définitive, ils se sont montrés plus prompts à réagir sur les différents documents rendus obligatoires par la loi. Cet intérêt pour la réalisation de ces documents ne nous a guère surpris. Les éducateurs spécialisés ont effectivement une culture traditionnellement orale et sont peu portés sur le travail de formalisation des pratiques. Ces aménagements réglementaires bousculent leurs habitudes professionnelles et suscitent leurs interrogations. Ils témoignent au demeurant que, dans les établissements ou services dans lesquels ils travaillent, les pratiques d'élaboration de ces documents écrits suivent des procédures extrêmement diversifiées. L'enjeu principal de ce travail est effectivement moins l'écriture elle-même que l'amélioration des pratiques professionnelles au sein des établissements et services de l'éducation spécialisée.

II.2.1. Le passage de l'oral à l'écrit, lieu de résistances au changement

Les éducateurs spécialisés de notre échantillon ont tous souligné, pour reprendre leur propre expression, « *la multiplication des écrits* » induite par la loi 2002.2. Ils nous indiquent ce faisant que l'application de ce volet du texte réglementaire est très largement engagée en Bretagne. Deux études, respectivement réalisées par le Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptées de Bretagne (C.R.E.A.I) et l'Agence Nationale de la qualité et de l'Evaluation des Etablissements et services Sociaux et Médico-sociaux (A.N.E.S.M) sur le plan national, corroborent ces observations. Ces documents exigés par la loi ont explicitement pour vocation la régulation des relations entre les usagers et les professionnels des établissements ou services. Ils sont au nombre de six et concernent plusieurs domaines de la vie institutionnelle. D'une part, le livret d'accueil, la charte des droits et libertés de la personne accueillie et le contrat de séjour visent à préciser les droits et devoirs de l'utilisateur et des professionnels au sein des établissements ou services. D'autre part, le règlement de fonctionnement, le projet individualisé et le projet d'établissement ou de service déterminent les règles de vie en vigueur et les finalités de l'intervention dans les institutions. À cela, il faut ajouter la reconnaissance d'une personne qualifiée pour arbitrer les conflits d'intérêts et

²²² Journée interrégionale, L'implantation de l'évaluation dans le secteur social et médico-social : enjeux et préconisations, Rennes, 2010.

l'instauration d'un conseil de la vie sociale qui, à défaut d'écriture, suppose au moins un travail de réflexion collectif. Cette démultiplication des écrits est d'autant plus conséquente que les pratiques antérieures s'adossaient, pour l'essentiel, sur des échanges verbaux entre les usagers et les professionnels. En outre, ces documents de référence génèrent une dynamique de création de documents intermédiaires. Le projet individualisé suppose, dans bon nombre d'établissements et services, l'écriture systématique de comptes-rendus sur les réunions concernant l'utilisateur ou sur les entretiens. L'effet de rupture, d'un passage de l'oral à l'écrit, est donc bien réel et suscite des réflexions de nature fort différentes chez les éducateurs spécialisés interviewés.

Ce « matériel documentaire légal » est, d'abord, disqualifié par un bon tiers des personnes interrogées pour son « inadéquation avec la réalité des pratiques professionnelles ». Les arguments développés ne sont néanmoins pas toujours probants pour en apporter la démonstration. Alors que certains reprochent à cette loi son manque d'ambition, d'autres trouvent certains documents obligatoires peu adaptés. Il en est ainsi du projet individualisé qui, forçant un découpage de l'action par objectifs, ne permettrait plus de « s'intéresser à l'utilisateur dans sa globalité ». Ce type d'argumentation, énoncé sans réelle conviction et reposant sur une facilité de raisonnement réduisant l'outil à son usage, masque mal d'autres préoccupations bien plus réelles.

« La loi 2002.2... (De longs silences)... l'outil n'est pas puissant. Ça fait un peu hôpital de tout formalisé... Les injonctions et obligations sont plus contraignantes, le projet en est un exemple. Il y a une obligation légale de rédiger un projet individualisé pour chaque enfant. C'est un type d'écriture qui nous est imposé de l'extérieur. J'aime écrire et formaliser ma pratique mais cet écrit me pose problème. Le projet nous impose de définir des objectifs prioritaires alors que « tout est à faire » avec les jeunes enfants. Il faut définir des objectifs très précis, avec des échéances et une évaluation... C'est totalement dépourvu de sens. On passe à côté des besoins véritables de l'enfant ou, alors, ces objectifs sont mal fixés. Il est essentiel de s'intéresser à l'enfant dans sa globalité... L'enfant qui avait le plus évolué l'année écoulée n'avait pas de projet ». (ES/5)

Les propos de cet interviewé sont, tant dans leur forme que sur le fond, très représentatifs des réactions que nous avons pu recueillir auprès d'un tiers des personnes interrogées. Ils sont essentiellement le fait d'éducateurs spécialisés acceptant difficilement que ces dispositions soient décidées par voie légale. De fait, elles introduisent la dimension d'un travail prescrit, perçu comme une atteinte à leur autonomie professionnelle. Si tel est le cas, il reste que ces orientations réglementaires n'imposent pas un outil standardisé, ni de préconisations pratiques. En d'autres termes, elles autorisent les établissements et services à user de leur liberté tant dans la conception que l'application de ces documents. Ainsi, sans même débattre de leur utilité ou de leur pertinence, ces dispositions légales présentent un caractère contraignant, sans doute nouveau, mais très relatif dans ses effets. Mais ces formes de résistance au changement se déclinent, pour les deux tiers restant des interviewés de notre échantillon, autour d'un spectre thématique plus étendu. Si l'on se réfère aux propos de certains de nos interlocuteurs, ces résistances trouvent également leur origine sur des conceptions du métier qui divisent les éducateurs spécialisés eux-mêmes. Le métier se définit, pour les uns, dans un colloque singulier entre l'éducateur spécialisé et l'utilisateur alors que, pour les autres, parfois qualifiés par certains interviewés de « légalistes » ou de « légitimistes », il ne peut s'envisager que « dans un cadre institutionnel » qui donne pleinement sens aux interactions avec les usagers. La conception d'un métier sans médiation institutionnelle, très

largement répandue aujourd'hui dans les milieux professionnels, et pour paradoxale qu'elle soit, s'oppose ainsi à une vision qui le définissant comme un « métier en organisation ».

Toujours est-il que ces résistances adossées aux conceptions du « métier » renvoient implicitement, dans les débats d'actualité, à la problématique de la désinstitutionnalisation et de l'émergence d'une logique de services. Pour les uns, c'est l'institution qui constitue le socle irréductible de l'éducation spécialisée alors que, pour les autres, ce sont les relations avec les usagers qui sont fondatrices de l'action éducative. Si la question du rapport aux documents écrits des éducateurs spécialisés ne se réduit pas à ce seul débat, il reste que ces représentations du métier participent indubitablement des réticences observées dans les milieux professionnels. Plus classiquement, nos interviewés en appellent encore aux dynamiques relationnelles entre les équipes de direction et leurs professionnels pour expliquer les difficultés de mise en œuvre des outils de la loi n° 2002-2. La problématique du changement est effectivement liée à celle de la mobilisation des ressources humaines dans une dynamique de projets. Lorsque les conditions ne sont pas réunies, on peut imaginer sans peine que ces nouveaux impératifs réglementaires viennent potentiellement renforcer les conflits préexistants. Nombre d'interviewés font état de ces difficultés dans les relations professionnelles au sein de leur établissement ou service. Il est également souligné que, dans certains cas, ces difficultés dans les rapports professionnels sont également entretenues par un déficit de compétences des éducateurs spécialisés dans le travail d'écriture. L'un des interviewés souligne d'ailleurs que si les exigences sur le travail réalisé par ses collègues étaient plus relevées, ils éprouveraient d'importantes difficultés qui les obligeraient à solliciter des aides.

Les résistances au changement relevées ici ou là par nos interviewés n'empêchent nullement les deux tiers d'entre eux de souligner l'intérêt de ces outils de la loi n° 2002-2. Ils les obligent, disent-ils, à formaliser leurs pratiques afin de s'assurer, notamment, du respect effectif des droits de l'utilisateur. Au-delà de l'affirmation purement déclarative des valeurs et d'une éthique communicationnelle, cette démarche technique astreint, disent-ils, les professionnels des établissements et services à garantir la place et la réciprocité des relations avec les usagers. Mais la perception de l'utilité de ces outils n'est sans liens avec le rôle que les éducateurs spécialisés ont joué dans leur conception. Il est utile à ce propos de relever la diversité des approches organisationnelles déployées dans les établissements et services. Il n'est pas inutile non plus d'observer la place impartie aux usagers dans ce processus de conception d'outils.

II.2.2. Une inégale participation des acteurs autour des outils de la loi n° 2002-2

Les entretiens réalisés auprès des éducateurs spécialisés de notre échantillon attestent de la diversité des dynamiques participatives déployées autour des outils de la loi n° 2002-2. Les propos rapportés par nos interviewés nous permettent de dresser, très schématiquement, une typologie regroupant trois catégories principales autour de deux composantes majeures : la conception et la mise en œuvre des outils élaborés.

Le premier idéal-type, comprenant environ un tiers des interviewés, regroupe les éducateurs spécialisés des établissements et services se disant très satisfaits de leur participation. Cette satisfaction repose essentiellement sur deux raisons. Ils ont pu, d'une part, s'impliquer dans la conception des outils réglementaires en participant à des groupes de travail thématiques qui ont fait l'objet d'une programmation régulière. Il leur a ainsi été possible d'exposer leurs points de vue qui ont été considérés dans les débats avec leurs

collègues de travail et leurs responsables hiérarchiques. D'autre part, les documents finalisés, le plus souvent par un membre de l'équipe de direction, sont devenues des références par leur usage quotidien dans l'action éducative. Ils constituent de réels points d'appui pour penser et organiser les pratiques professionnelles. C'est précisément à partir de ce deuxième aspect, l'opérationnalité des outils, que l'on peut distinguer un second idéal-type qui, regroupant un second tiers des interviewés, trouve son fondement sur les ambiguïtés et les contradictions de la démarche participative des professionnels.

« La mise en œuvre des outils de la loi 2002 au C.D.E de la Manche est compliquée... Ils ont été mis en place mais restent de jolis papiers sans réelle fonctionnalité. Les éducateurs spécialisés ont fait des formations sur la loi 2002 dans le cadre du projet d'établissement. Mais le travail était déjà bien préparé et il s'agissait surtout de rentrer dans le cadre... Il s'agissait de répondre à la commande légale sans véritable souci du contenu et des pratiques. Cela a surtout permis de justifier, a posteriori, la création des nouveaux services en lien avec l'exercice des droits parentaux. Cela n'a pas vraiment généré une réflexion portée de manière participative par l'ensemble des salariés. » (ES/27)

On perçoit dans les propos de l'interviewé que les ambiguïtés et contradictions, supposées ou réelles, de la démarche participative sont génératrices d'une disqualification qui s'accompagne d'un profond agacement. De ce point de vue, ce témoignage est en congruence avec l'insatisfaction toujours sous-jacente des professionnels appartenant à ce second groupe. Enfin, il existe un dernier idéal-type qui est composé du tiers restant des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Celui-ci se caractérise par l'absence de toute forme de participation des éducateurs spécialisés tant dans la conception que l'usage des outils de la loi n° 2002.2. Ces professionnels semblent parfois même, faute d'avoir été consultés par leurs établissements ou services et de s'être informés, ignorer jusqu'à l'existence de ces outils réglementaires. Cette méconnaissance de la loi procède, le plus souvent, d'une forte centration de ces professionnels sur leur poste de travail au détriment de la dimension institutionnelle de leur intervention professionnelle. Les attributions entre l'équipe de direction et les éducateurs spécialisés semblent strictement délimitées par leurs domaines de compétence respectifs : l'administration pour les uns, l'éducation pour les autres. Nous avons pu vérifier dans nos entretiens que ces situations professionnelles correspondent également à d'importantes délégations de responsabilités des éducateurs spécialisés. Elles s'accompagnent d'un fort sentiment de satisfaction, lié à l'autonomie et la capacité de donner sens au travail, pour les éducateurs spécialisés concernés.

En définitive, si la participation des éducateurs spécialisés tant dans l'élaboration que dans l'application des outils de la loi n° 2002-2 reste foncièrement disparate, il reste que la participation des usagers est unanimement posée comme problématique par l'ensemble de ces mêmes professionnels. Elle est pourtant rendue obligatoire avec la création d'un Conseil de la Vie Sociale (C.V.S) dans chaque établissement ou service. Mais cette nouvelle instance demeure très inégalement investie et opérationnalisée. Les raisons de ces difficultés, selon la plupart des interviewés, tiennent principalement aux caractéristiques particulières des populations fréquentant leurs établissements et services (handicap, délinquance, problèmes sociaux, etc.). D'autres interviewés, plus minoritaires, attribuent surtout ces difficultés à un déficit de réflexion sur les conditions nécessaires pour s'assurer du bon fonctionnement de cette instance participative. En tout état de cause, les résistances et l'ambivalence des milieux professionnels sur la participation des usagers restent suffisamment vives pour fournir en soi son lot d'explications. Il reste que les motifs invoqués par les éducateurs spécialisés posent de vraies questions dans leurs engagements réciproques.

« Il y a des débats sensibles à mener... Par exemple, la participation ou non des familles aux réunions de synthèse concernant leur enfant, ou encore le problème de la délégation des parents en direction des professionnels... Mais la liberté de parole des professionnels est entravée par la présence des parents... L'expression des ressentis sur les situations est importante mais on ne va pas le faire en leur présence. Il me paraît important de préserver des lieux de parole protégée pour les professionnels. » (ES/2)

Ce type d'argumentation, s'adossant sur les risques encourus par la liberté d'expression des professionnels, est très représentatif des propos de la plupart de nos interviewés. Cet argument est certes recevable et a le mérite de poser la question de la place des uns et des autres. Mais il est tout aussi aisé de le réfuter en rappelant que la question est moins de savoir s'il faut *« tout se dire »* que *« qu'est-ce que l'on doit se dire »*. La participation des usagers impose effectivement le respect des droits et devoirs de chacun des protagonistes. Ainsi, les termes mêmes du débat autour de la question des choix et des décisions sont-ils, à ce jour, encore escamotés dans les milieux professionnels. Ils apportent incontestablement des arguments à ceux, encore peu nombreux, qui stigmatisent un déficit de réflexion sur cette question de la participation des usagers. Nos propres observations, principalement réalisées dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques, accréditent cette hypothèse. Dans ce débat sensible et complexe, les éducateurs spécialisés en restent de surcroît à poser le principe éthique de la participation des usagers sans réellement s'assurer de ce qui la rendrait possible. En d'autres termes, la réflexion et l'action s'arrête précisément là où elle devrait commencer tant il vrai que les principes, aussi généreux soient-ils, résistent mal à l'épreuve des pratiques et des faits. L'engagement des éducateurs spécialisés sur cette voie reste chargé de craintes et, tout particulièrement, celle du regard porté par les usagers sur la qualité de leur travail.

En définitive, si la participation des usagers reste encore hésitante, celle des éducateurs spécialisés tant dans la conception que l'application des outils de la loi n° 2002-2 dessine les contours d'une situation professionnelle où cohabitent plusieurs tendances. La première est caractérisée par la proximité entre la conception et l'exécution du travail. Les outils réglementaires procèdent alors d'une coproduction entre les cadres hiérarchiques et les éducateurs spécialisés. La conception et l'application des outils dans les pratiques traduisent un souci de formalisation des procédures. La seconde renvoie à un type de participation plus formelle des éducateurs spécialisés. Dans cette perspective, il s'agit surtout d'opérer une mise en conformité administrative du fonctionnement des établissements et services plus que de s'assurer de la transformation des pratiques. Cette forme de « participation » est fortement stigmatisée par les éducateurs spécialisés concernés qui ont le sentiment d'apporter leur contribution à un « jeu de dupes ». Enfin, la dernière tendance recouvre une situation où les domaines de compétence administratifs et éducatifs sont fortement cloisonnés au sein des organisations. C'est un type de situations professionnelles que nous avons tout particulièrement retrouvé dans le secteur public sans pouvoir, pour autant, démontrer qu'il s'agit là d'un mode d'organisation bureaucratique. Cette situation génère un effet paradoxal où l'absence de participation des éducateurs spécialisés est corrélée à un sentiment de satisfaction au travail. Il reste que l'on peut s'interroger sur l'efficacité de ce modèle pour promouvoir du changement dans les pratiques, notamment dans la participation des usagers. Il s'agit d'ailleurs d'établissements et de services où le conseil de la vie social (C.V.S) a échoué faute de participants.

Pour conclure, la diversité des pratiques dans la conception et l'application des outils de la loi n° 2002-2 démontrent, qu'au-delà des injonctions réglementaires, les professionnels

des établissements et services conservent des marges de liberté dans l'action. Ils en jouent très diversement avec de multiples conséquences sur les organisations, le métier, la place et le rôle impartis aux éducateurs spécialisés. Cette multiplicité des orientations préfigure-t-elle, à moyen terme, de formes diversifiées de développement du métier des établissements ou services ? Ou, à l'inverse, est-elle le fait d'une étape de transition où les établissements et services cherchent encore leur voie ? Nos observations laissent plutôt à penser que rien n'est encore joué ni pour les établissements ou services eux-mêmes, ni pour la structuration du champ professionnel. Aucune des pratiques observées ne sont irréversibles tant la fragilité des dynamiques institutionnelles est patente dans ce contexte d'incertitudes et de doutes.

II.2.3. Les effets contradictoires de la mise en œuvre des outils de la loi n° 2002-2

La perception des effets de l'application des outils de loi 2002.2 par les professionnels est traversée par les enjeux généraux de la démarche elle-même. Nous venons d'observer que la mise en œuvre de ces dispositions réglementaires recouvrait des pratiques participatives diversifiées. Certains interviewés ne dissocient pas la participation des professionnels des résultats obtenus, indiquant même que les effets de la démarche en sont très directement tributaires. Ils expriment ce faisant une conception de la professionnalité et de l'organisation des établissements et services plutôt centrée sur le métier.

« On doit pouvoir réaliser la conception du projet individualisé des résidants. Mais il se pourrait que cela ne soit plus le cas. Le projet individualisé est une obligation réglementaire. Il y a un vrai débat entre nous sur les modalités de sa conception et de sa mise en œuvre. Il s'agit d'éviter de possibles dérives administratives. Entre le travail d'équipe et la référence, le projet individualisé est un enjeu pour faire vivre la dimension réflexive du métier. Autour du projet individualisé, il est nécessaire d'articuler la conception et l'exécution. Il y a un vrai positionnement d'équipe autour cette question qui nous oblige à questionner les pratiques. » (ES/21)

Pour autant, si cette démarche participative des éducateurs spécialisés paraît fondamentale pour la plupart des interviewés, elle ne saurait, à elle seule, conditionnée la nature des changements produits par les outils de la loi n° 2002-2 sur les pratiques. Elle se heurte à de multiples obstacles dont celui des pesanteurs institutionnelles préexistantes.

« Il y a un côté immuable de l'institution face à la loi 2002. Cela a été discuté et réfléchi superficiellement... Les préconisations de la loi, livret d'accueil et autres, ont été respectées mais il n'y a pas une réflexion véritable... Ça n'a pas été l'occasion de mettre en question les pratiques existantes. Il n'y a pas eu beaucoup de modifications dans les pratiques... Si ce n'est que désormais, on est tenu de mettre à jour les projets individualisés et de faire des bilans de fin d'année. Pour le reste, il n'y a pas de travail d'évaluation si ce n'est sous forme d'écrits. Un dans l'année, pas de grille, ni d'outils : c'est l'état d'esprit de l'institution avec des gens qui sont en place depuis longtemps où les échanges et la réflexion orale ont pris beaucoup de place par rapport aux écrits. Il ya beaucoup, beaucoup de réticence à rendre compte par écrit de son travail : du coup, c'est assez oral. On fait un minimum. C'est une logique de mise aux normes administratives. » (ES/38)

Dans ce cas, la démarche participative des professionnels se retourne sur elle-même. Elle contribue autant à mettre du « sel sur les plaies institutionnelles » qu'à dynamiser la vie des établissements et services ou à instiller des changements dans les pratiques professionnelles. Ce type de situations institutionnelles, qui représente tout de même un

dixième de notre échantillon, nous enseigne que la conception et l'utilisation de ces outils ne sauraient se substituer au management et la gestion des ressources humaines. En outre, il est intéressant de relever que ces situations institutionnelles dégradées sont associées, par les interviewés, à l'existence de fractures générationnelles. Celles-ci opposent les plus anciens, tenant d'une culture orale, aux plus jeunes en attente d'outils écrits formalisés. Elles traduisent bien les tensions existant entre les modes de régulation passés et présents de l'activité des établissements et services. A l'inverse, la moitié de nos interviewés stipulent que les nouvelles dispositions réglementaires étaient déjà en application dans leur association. Nos observations en situations professionnelles nous incitent néanmoins à la plus extrême prudence. Il existe souvent un décalage entre les déclarations des professionnels et la réalité de leurs pratiques. Il s'agit moins d'ailleurs de mettre en doute leur bonne foi que de prendre acte des inévitables distorsions existant entre les intentions et leur application. Cependant, à partir d'exemples concrets, ils nous rappellent, si besoin était, que les mœurs et les pratiques précèdent souvent la promulgation des lois.

« La loi 2002 n'a pas foncièrement bouleversé les pratiques institutionnelles. Notre travail avec les parents était déjà soucieux du respect de leurs droits. Il existait déjà de bonnes pratiques dans le foyer comme les contrats individuels de prise en charge et les contrats financiers. Pour l'essentiel, les droits des parents étaient déjà respectés... 90 % des jeunes sont issus de parents divorcés. Il faut veiller à recevoir le père et la mère ... Et tout ce qui est écrit est lu au jeune. Des procédures existaient mais elles vont être de nouveau formalisées. En l'absence de loi, le projet de l'établissement faisait déjà l'objet d'une réflexion approfondie. » (ES/8)

La construction du raisonnement de cet interviewé est très représentatif des propos de ce groupe d'éducateurs spécialisés qui revendique l'antériorité des pratiques sur la loi. Mais, si certains principes étaient posés oralement dans les pratiques et donnaient lieu à des régulations dans les réunions d'équipes, ils ne faisaient que rarement l'objet d'une procédure écrite pour en vérifier l'application auprès de chaque usager. En d'autres termes, la mise en œuvre méthodique de ces principes d'action éducative n'était pas systématique, ni rigoureusement vérifiée. Cette systématisation de l'application des principes dans l'action constitue, au regard de nos observations in situ, un enjeu majeur. Les éducateurs spécialisés partagent effectivement la croyance d'une action éducative reposant sur un traitement « au cas par cas ». Mais nos groupes de professionnels en analyse des pratiques apportent un démenti par les faits à cette allégation de la personnalisation de l'action tant certaines représentations collectives façonnent de manière toujours récurrente les pratiques. Pourtant, à l'inverse, notre recherche dans le cadre du programme européen Daphné démontre qu'effectivement ce qui vaut pour un jeune n'est pas toujours appliqué pour les autres. Elle apporte la preuve de l'existence d'inégalités de traitement dans les situations sociales. Ces inégalités tiennent, pour une large part, au poids de la subjectivité des professionnels. Dès lors, on ne voit pas très bien en quoi ce qui est utile et nécessaire à l'un ne le serait pas pour les autres. Notre dernier groupe d'éducateurs spécialisés, composé d'environ de 40 % des interviewés, insiste d'ailleurs fortement sur l'amélioration de la rigueur professionnelle grâce à l'application des outils de la loi n° 2002-2.

« Les dispositions de la loi 2002 et sa mise en application...Ça posait beaucoup de questions sur le fonctionnement de l'institution. On était en défaut sur beaucoup de sujets, on n'avait pas du tout travaillé cela... Et encore maintenant, nous avons des objectifs très larges, des bilans superficiels... On s'en inquiétait juste avant les audiences chez le juge car il faut rendre un rapport. Mais à aucun moment, on associait le jeune à son projet. On essayait juste

de voir pourquoi il était placé et on recherchait son accord et celui de ses parents. Bref, on avait des pistes de travail plus que des objectifs. Ça nous a permis de formaliser notre pratique en passant de l'oral à l'écrit. Le problème dans la structure, c'est que rien n'était formalisé... Pas de projet individuel pour les jeunes, on était dans le verbal. On a fait un règlement intérieur au groupe. Même pendant les réunions, on faisait l'effort de nommer un animateur et un secrétaire et de limiter la durée des réunions. Mais on s'aperçoit que c'est extrêmement lié à la personnalité des gens... Les professionnels de la structure manquent de rigueur, d'organisation... Il y a une vraie nécessité d'avoir des outils pour s'assurer de cette rigueur professionnelle. » (ES/15)

Mais la mise en œuvre des outils de la loi n° 2002-2 comporte également son lot de difficultés. La principale de celles-ci provient du Conseil de la Vie Sociale (C.V.S) qui suppose une participation des usagers. Plusieurs interviewés mentionnent « l'échec » de ce conseil interne aux établissements et services et ce, principalement, par l'absence de contenu dans les échanges entre professionnels et usagers. Il est vrai que les conditions dans lesquelles cette participation des usagers doit se réaliser restent parfois très complexes. Certains soulignent la difficulté, par exemple, de susciter l'intérêt de jeunes dans le cadre d'un accueil d'urgence n'excédant rarement plus de six mois. Le taux de rotation des usagers étant très rapide, il ne permet guère de donner une assise à ce type de démarche participative. Cela n'enlève toutefois rien à notre analyse sur les résistances des professionnels quant à la participation des usagers. Nous pouvons même affirmer que ces résistances font le plus souvent partie des problèmes rencontrés. Dans ce tour d'horizon des effets de la rationalisation des pratiques, il nous reste également à traiter du cas très particulier, puisque situé aux marges du marché de l'emploi des éducateurs spécialisés, des praticiens exerçant comme mandataire judiciaire auprès de personnes majeures. Il éclaire certains enjeux quant à l'application de la loi n° 2002-2 dans un contexte socio-économique de rationalisation budgétaire.

« Le temps et la qualité du temps consacré aux usagers se sont amoindris. Nous avons moins de disponibilité et d'écoute pour les usagers. Il y a un stress croissant en raison d'une pression sur les emplois du temps, d'un manque de recul et d'analyse sur les situations, mais aussi d'anticipation. Le travail se définit par la gestion du quotidien de l'utilisateur au détriment son accompagnement social... Il y a une perte d'efficacité. C'est une gestion événementielle des situations, au coup par coup avec un défaut d'analyse et d'aide dans la gestion des problèmes psychologiques des usagers... Il y a une standardisation des pratiques qui bride l'initiative. (...) Le contrôle des pratiques s'exerce sur le respect des procédures et non pas sur la qualité du projet d'accompagnement de l'utilisateur. On est sur un contrôle quantitatif plus que qualitatif. Le contrôle ne s'exerce pas sur le cœur de métier mais sur la conformité des procédures. Il y a un détournement du regard de l'accompagnement de l'utilisateur vers la conformité réglementaire des actes professionnels. » (ES/3)

Ces changements dans les pratiques se sont entérinés par la loi n° 2007-308 du 5 mars 2007 sur la protection juridique des majeurs. Elle marque effectivement un tournant dans l'exercice de la fonction. Mais il est également vrai que la loi instituant la tutelle aux prestations sociales pour adultes et celle réformant le droit des incapables majeurs dataient respectivement de 1966 et 1968. Ces mesures de protection pour les adultes sont aujourd'hui dispensées auprès de 700 000 personnes en France, soit 1 % de la population, alors que la tutelle aux prestations sociales pour adultes concerne 60 000 personnes. Il s'agit d'une évolution démographique qui est, par conséquent, absolument considérable. Cette réforme juridique du 5 mars 2007 s'inscrit en outre dans un processus consultatif qui a été mené sur

une période de plus de dix ans. Dès mai 2000, la commission dite Fayard reconnaissait ainsi que les pratiques tutélaires s'écartaient de leurs objectifs initiaux. Cette commission relevait plusieurs types de problèmes :

- Le vieillissement de la population,
- L'importance des phénomènes de précarité et d'exclusion,
- Des mesures essentiellement prononcées pour des raisons sociales plus que juridiques,
- Des personnes dont les facultés ne sont pas altérées se voient privées de l'exercice de leurs droits sans que leurs problèmes sociaux ne soient pour autant réglés,
- Des mesures juridiques qui sont devenues des palliatifs aux insuffisances des dispositifs sociaux.

Les principaux enjeux traversant cette réforme juridique découlent ainsi très directement de ces constats. Il s'agit d'abord d'établir une ligne de démarcation entre les mesures de protection juridique et les systèmes d'action sociale et d'organiser la protection au sein du groupe familial avant toute désignation d'un tiers. Mais il s'agit encore de proportionner l'aide octroyée à la personne adulte en fonction du degré de son incapacité et de recentrer le dispositif de protection juridique sur les personnes dont les facultés personnelles sont les plus altérées. Pour ce faire, le législateur opère une distinction entre deux types principaux de mesures. D'une part, il prévoit la création d'une Mesure d'Accompagnement Social Personnalisé (M.A.S.P) pour « toute personne majeure qui perçoit des prestations sociales et dont la santé ou la sécurité est menacée par les difficultés qu'elle éprouve à gérer ses ressources »²²³. Cette mesure « comporte une aide à la gestion de ses prestations sociales et un accompagnement social individualisé »²²⁴. D'autre part, le législateur entérine la création d'une Mesure Assistance Judiciaire (M.A.J) qui se concentre exclusivement sur une aide à la gestion budgétaire et l'accompagnement social auprès de personnes sans incapacité juridique. Mais cette deuxième mesure vise incontestablement à encadrer plus strictement ce type accompagnement social en limitant à des domaines plus spécifiques.

Dans le même, la « fonction de tuteur aux majeurs protégés » a été renommée « mandataire judiciaire »²²⁵, instaure une diversification de leur rôle entre la gestion de la situation sociale des usagers et une relation d'accompagnement. Dans ce même entretien, notre interviewé a également mentionné une évolution du profil des personnes embauchées au sein de son association. Alors que les travailleurs sociaux (dont les éducateurs spécialisés) étaient majoritaires, on assiste aujourd'hui, dit-elle, à une diversification des embauches avec l'arrivée de juristes de formation. Cet exemple, à la marge des secteurs employant traditionnellement les éducateurs spécialisés, vient utilement rappeler que les métiers ne sont pas immuables. Il n'est pas interdit de penser que le métier d'éducateur spécialisé pourrait aussi connaître, sous l'effet des pressions socio-économiques, des évolutions différenciées selon les segments professionnels qui le constituent. Ces mutations de l'environnement socioprofessionnel des éducateurs spécialisés peuvent être de nature à profondément réinterroger leurs choix de travail dans une organisation. C'est aussi ce que nous dit en substance notre interviewé.

En définitive, l'implémentation des outils de la loi n° 2002-2 est aujourd'hui, selon un rapport national de l'Agence Nationale pour la qualité et l'Evaluation dans les établissements

²²³ Loi n° 2007-308 du 5 mars 2007 portant réforme de la protection juridique des majeurs, Article 13, Legifrance, 2007.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ Ibid., Article 19 et suivants

et services sociaux et Médico-sociaux (A.N.E.S.M) datant de mars 2009, largement réalisée dans les organisations puisque selon cette source de données :

- « 71 % des eux disposent d'un projet d'établissement ou de service ;
- Le règlement de fonctionnement est l'outil le plus disponible dans les structures (90%)
- 83 % ont mis en place le livret d'accueil
- 77 % ont mis en place un conseil de la vie sociale (C.V.S) ou toute autre forme de participation. »²²⁶

Il reste que les effets de cette implémentation des outils de la loi n° 2002-2 sont, selon nos interviewés, incertains et parfois contradictoires. Ils leur paraissent toujours tributaires de deux variables principales : la participation des praticiens et l'intégration de cette démarche dans la dynamique institutionnelle préexistante. D'une part, nos interviewés posent la participation des éducateurs spécialisés comme l'une des conditions d'effectivité des changements dans les pratiques. Mais nous avons précédemment observé que cette participation n'allait pas de soi puisque la voie organisationnelle hiérarchique a été privilégiée dans un nombre non négligeable d'établissements et de services en l'Ille-et-Vilaine. Cette option organisationnelle favorise surtout une logique de mise aux normes réglementaires qui interroge fortement les conséquences de la mise en œuvre de ces outils sur les pratiques. D'autre part, certains interviewés ont témoigné de l'effet paradoxal de l'application de ces outils réglementaires dans leurs établissements ou services. Lorsque les dynamiques institutionnelles sont dégradées, la démarche d'implémentation des outils de la loi n° 2002-2, fut-elle participative, a surtout tendance à remettre les professionnels de ces établissements organisations face à leurs difficultés collectives. Autrement dit, la conjugaison de ces deux variables, la participation et la dynamique institutionnelle préexistante, pose invariablement la question du management du changement dans les organisations. Lorsque ces conditions sont réunies, les effets les plus perceptibles de la mise en œuvre des outils de la loi n° 2002-2 sont, selon nos interviewés, le développement d'une rigueur professionnelle dans les organisations et leur métier. La dimension prescriptive de ces outils garantie, disent-ils, une déclinaison systématique et méthodique des principes éthiques par une « régulation formalisée » des pratiques. Ce faisant, ces outils contribuent à l'émergence d'une dimension technique par la création de références sur et dans les pratiques professionnelles.

Mais cette implémentation des outils de la loi n° 2002-2 comporte évidemment son lot de difficultés. Ainsi le conseil de la vie sociale (C.V.S), visant la participation des usagers, est l'outil dont le fonctionnement est le plus problématique. Ces difficultés tiennent à la fois aux caractéristiques des établissements et services et aux résistances des éducateurs spécialisés quant à la participation des usagers. Enfin, cette dynamique générale de formalisation des pratiques n'est pas sans conséquences sur les métiers eux-mêmes. De ce point de vue, l'exemple des mutations de la fonction de mandataire judiciaire, dans le cadre de la protection des majeurs, est intéressant. Il nous rappelle que l'articulation entre la dimension institutionnelle et la dimension organisationnelle est génératrice tant de paradoxes que de contradictions dont on peut ramener les termes à deux composantes principales. D'une part, l'application des outils de la loi n° 2002-2 peut favoriser, lorsqu'elle est réussie, la régulation de l'activité des établissements et services en professionnalisant leur schéma organisationnel et en formalisant leur métier. En ce sens, elle constitue une opportunité de développement technique des organisations et des métiers. Mais, d'autre part, cette implémentation technique

²²⁶ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux, Enquête nationale 2008 auprès des établissements et services sociaux et médico-sociaux, mise en œuvre de l'évaluation interne dans les E.S.S.M.S, 2009, p .1-49.

souligne les risques de ce mouvement de rationalisation dans une situation socio-économique de raréfaction des ressources de subventionnements. La tentation politique du financement à l'acte des prestations au détriment d'une logique plus volatile de l'accompagnement social des usagers n'est effectivement pas un risque à exclure. Cependant, la loi n° 2002-2 ne se limite à la création d'outils spécifiques. Elle instaure également l'obligation d'une évaluation interne, tous les cinq ans, des établissements et services sociaux et médico-sociaux. C'est une question que nous avons également abordée avec l'ensemble de nos interviewés, experts et éducateurs spécialisés, dans le cadre de nos entretiens.

II.3. Du pluralisme des dispositifs d'évaluation interne aux recompositions des dynamiques professionnelles

La loi du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, instaure l'obligation d'évaluation pour tous les établissements sociaux et médico-sociaux. Cette obligation d'évaluation s'inscrit dans une architecture globale comprenant plusieurs niveaux complémentaires. Chaque établissement ou service procède tous les cinq ans à une évaluation interne et retransmet ses résultats au Conseil Général qui est l'autorité de contrôle. Il fait également procéder tous les sept ans à une évaluation externe, réalisée par un cabinet agréé, avec également une transmission de résultats, traversée par des enjeux d'accréditation de l'organisation, aux autorités de contrôle. L'ensemble vient compléter les écrits successifs du projet d'établissement ou de service, valables cinq ans, permettant ainsi une vision globale de la conformité et de la qualité de chaque organisation au moment de sa demande d'autorisation de fonctionnement qui intervient tous les quinze ans.

Au moment de la réalisation de notre enquête, les établissements et services dans lesquels travaillent les professionnels de notre échantillon engageaient, devaient commencer ou étaient en attente de leur première évaluation interne. Faute de directives des collectivités territoriales et d'outils reconnus, la situation administrative était encore extrêmement confuse. Aujourd'hui encore, les résultats d'une enquête, réalisée par le Centre Régional de l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée de Bretagne (C.R.E.A.I) auprès des 1230 établissements et services bretons (avec un taux de réponse de 44 %) et publiés en septembre 2009, attestent de ces attermoissements dans la mise en œuvre de la démarche d'évaluation interne. L'enquête démontre effectivement que « le pourcentage d'établissements et services qui ont terminé l'évaluation interne est de 31 %, tandis que 29 % d'entre eux ont une évaluation en cours, soit un total de 60 % prochainement à jour. Mais on peut penser que nous avons un taux de réponse supérieur de la part des structures qui ont engagé une évaluation interne et en déduire que c'est plutôt entre 40 et 50 % des services et établissements de Bretagne qui auraient terminé ou commencé une évaluation interne, taux supérieur à celui observé en Bourgogne en janvier 2008, mais inférieur à ceux donnés par les enquêtes nationales de l'A.N.E.S.M. »²²⁷.

Autant dire qu'en ce qui concerne notre propre enquête, les professionnels interviewés n'avaient pas tous expérimenté la démarche d'évaluation interne dans leur propre établissement ou service. À la faveur de notre entretien, certains d'entre eux ont même découvert l'existence de cette injonction réglementaire. Du reste, nous avons nous-même, en tant que consultant externe, participé à la réalisation de l'évaluation interne de deux établissements médico-sociaux de la région rennais. Cette observation in situ vient utilement compléter un corpus de données dont les limites structurelles incitent à la plus grande vigilance interprétative. Notre propos est d'ailleurs moins de postuler de la représentativité de

²²⁷ Broudic J.Y., Evaluation interne : état des lieux en Bretagne, C.R.E.A.I de Bretagne, A propos de n° 29, 2009, p. 1.

notre matériau empirique que de dégager quelques clés d'analyse pertinente concernant les représentations sociales des professionnels sur la démarche d'évaluation interne. Cette perception des professionnels est d'ailleurs sensiblement variable selon la position sociale qu'ils occupent au sein de leur établissement ou service. Le groupe des experts a été particulièrement disert sur les enjeux stratégiques de l'évaluation interne alors que les éducateurs spécialisés sont restés, pour leur part, totalement mutiques sur cette dimension politique. À l'inverse, ces derniers se sont montrés beaucoup plus prolixes sur la réalisation des démarches d'évaluation interne dans leur établissement ou service. Ce clivage thématique nous paraît d'ailleurs très significatif des évolutions institutionnelles et organisationnelles des établissements et services déjà évoqués. Cette dichotomie discursive est, une fois encore, très représentative des délimitations fonctionnelles, à la fois symboliques et réelles, entre les équipes de direction et les équipes de praticiens.

En d'autres termes, la présentation de notre matériau empirique est scindée en deux temps principaux. D'une part, les représentations sociales de nos experts sur les enjeux stratégiques de l'évaluation interne. D'autre part, la perception des démarches d'évaluation interne, et de leurs effets, par les deux tiers des éducateurs spécialisés interviewés ; le tiers restant n'ayant aucune expérience en ce domaine. Cette surreprésentation des éducateurs spécialisés concernés par l'évaluation interne, si l'on se réfère à l'enquête du Centre Régional de l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée de Bretagne (C.R.E.A.I), est directement imputable à un effet d'échantillonnage puisqu'il s'agissait de l'un de nos critères de choix par rapport aux interviewés.

II.3.1. Un enjeu stratégique pour les organisations et les professionnels

Les enjeux stratégiques évoqués par les experts interviewés dans le cadre de notre enquête s'organisent autour de deux composantes fortement interdépendantes. D'une part, ces enjeux recouvrent les aspects touchant à la professionnalité des organisations et à celle des éducateurs spécialisés. D'autre part, ils impliquent aussi très directement le positionnement politique des acteurs institutionnels. Toutefois, les analyses de nos experts ne doivent pas laisser supposer qu'il s'agit là d'une vision harmonisée et partagée par tous les professionnels bretons. Bien au contraire, l'un de nos interviewés, en position privilégiée d'observateur puisque travaillant au Centre Régional de l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée de Bretagne (C.R.E.A.I), insiste fortement sur le morcellement, l'émiettement de l'éducation spécialisée face à cette question de l'évaluation interne. Il parle même d'un « *fossé* » existant entre les associations, les établissements et services mais aussi entre les éducateurs spécialisés de la région Bretagne. Nos propres investigations in situ accréditent ces observations relatives à la disparité tant de la réflexion que des pratiques face à l'évaluation interne. De ce point de vue, les experts interviewés dans notre enquête peuvent être considérés comme des « précurseurs éclairés ». Ils participent activement de par leur position dans le champ professionnel, mais aussi sous forme de productions livresques ou de conférences, à la construction de représentations sociales qui sont bien loin d'être stabilisées. Ils posent en quelque sorte les éléments d'analyse d'un débat qui reste à venir. On peut d'ailleurs imaginer qu'il s'agit là d'un premier enjeu pour le champ de l'éducation spécialisée et ses acteurs.

II.3.1.1. Une opportunité de rénovation de la professionnalité ?

Les experts interviewés s'accordent sur la définition d'un enjeu d'ordre général qu'ils situent très précisément dans la conduite du changement au sein des organisations de l'éducation spécialisée. D'une part, il s'agit d'ouvrir, disent-ils, un espace autonome

d'évaluation se différenciant très clairement de la dynamique des normes de l'agence « International Organization for Standardization » (I.S.O). afin d'éviter les excès d'une approche trop formaliste. Ils estiment, et les milieux professionnels avec eux, que le travail éducatif ne se laisse pas réduire, sous peine de confondre rationalisation et scientisme, à une approche méthodique et objective. Ils définissent l'éducation comme un processus intersubjectif où les relations tiennent une place centrale. D'autre part, la conduite du changement dans les organisations suppose de le positionner, ajoutent-ils, dans le sens d'une valorisation des professionnels et d'une plus grande ouverture vers les usagers. Pour ce qui est de la valorisation des professionnels, celle-ci leur semble inévitablement passer par un travail de formalisation des pratiques susceptible de permettre un mouvement de réconciliation entre les dimensions technique et politique.

« Une des urgences, c'est que l'éducation spécialisée puisse devenir lisible et compréhensible. Cela suppose une rationalisation de l'action... Description des pratiques et des postures professionnelles... Et d'une mise en trace (référentiels) alors que par ailleurs, je dénonce une mise en procédures du travail social. C'est quelque chose de compliquer. Ce processus de rationalisation peut être un processus de valorisation des pratiques et des praticiens. Expliquer le pourquoi du comment... Tout le problème est qu'il ne faut pas que cela enferme dans du protocole. C'est un fil un peu subtil à tenir... Ce fil-là, on le tiendra par une réconciliation des aspects technique et politique... La technique qui passe par la rationalisation, la description et l'explicitation des pratiques, est un acte politique. Il reste à inscrire cela dans la culture professionnelle. Mais on n'y est pas. » (ES/36)

Nos observations in situ corroborent ces premiers éléments d'analyses. L'éducation spécialisée a tendance à fonctionner en aveugle. Les professionnels eux-mêmes éprouvent effectivement les pires difficultés à identifier leurs pratiques et ce qui les fondent. Dans le cadre du pilotage de l'évaluation interne de deux établissements médico-sociaux, nous n'avons cessé d'être surpris par la méconnaissance que les professionnels entretiennent sur leurs propres pratiques et de celles des autres. Dans les groupes de travail, constitué d'une dizaine de professionnels tout au plus, la phase de description des pratiques a toujours été une source renouvelée de découvertes et d'étonnements. De même, les professionnels argumentent principalement les fondements de leurs pratiques sur des questions de préférences subjectives et, plus rarement, en fonction de leurs connaissances ou des caractéristiques propres aux usagers. En ce sens, la lisibilité et la compréhension de l'action constituent un enjeu majeur pour les acteurs eux-mêmes dans la reconnaissance de leur propre travail. Mais l'appropriation de ce langage rationnel, et légitimé par les instances politiques, constitue également l'une des conditions obligées de la reconnaissance par les autres de l'éducation spécialisée. Ces deux dimensions sont étroitement interdépendantes sur le chemin de la valorisation des pratiques et des éducateurs spécialisés.

Il n'en demeure pas moins que cette objectivation méthodique des pratiques, chargée d'enjeux identitaires, pose avec force et insistance la question de la rationalité de l'action éducative dont le processus central serait l'intersubjectivité. Mais nous sommes, à ce jour, encore éloignés de ces enjeux identitaires si l'on juge par la nature des premiers chantiers de l'évaluation interne en Bretagne. De fait, les supports qui ont servi à l'évaluation interne dans les établissements et services sont, selon les estimations de l'enquête du C.R.E.A.I de Bretagne, « à 85 % le projet d'établissement et 75 % les recommandations de bonnes pratiques de l'A.N.E.S.M »²²⁸. Les champs principaux d'investigation apportent, selon cette

²²⁸ Broudic J.Y., op. cit., p. 3.

même source, des informations complémentaires sur la nature des chantiers engagés: « 86 % concernent l'effectivité des droits des usagers, 83 % l'ouverture de l'établissement dans son environnement, 70 % le projet d'établissement ou service et 92 % portent sur l'organisation de l'établissement ou service »²²⁹. En d'autres termes, les principaux objectifs de ces premières évaluations internes ont consisté à s'assurer de la conformité des pratiques par rapport aux dernières dispositions réglementaires et du bon fonctionnement des établissements et services. Ces évaluations internes ont donc porté sur le processus de travail lui-même plus que sur les résultats obtenus. Mais l'évaluation de ces derniers est appelée à devenir, à plus ou moins court terme, un enjeu majeur pour l'avenir de l'éducation spécialisée. Nous verrons plus avant dans notre enquête que la culture professionnelle des éducateurs spécialisés les tient à distance de ces enjeux de l'évaluation interne. Il reste que la redéfinition de la place des usagers constitue, selon nos experts, un second axe stratégique dans la dynamique de l'évaluation interne.

« L'évaluation est une démarche systémique de construction d'une connaissance partagée des phénomènes. C'est en cela qu'il ouvre une place aux usagers... L'évaluation doit être un espace démocratique de débats et de coproduction. L'utilisateur, destinataire du dispositif, doit pouvoir être partie prenante pour formuler un point de vue collectif avec les professionnels. Il y a quand même une réelle difficulté de passer du principe à sa mise en œuvre. Il y a une légitimité à aller chercher les usagers sur ce registre-là et les professionnels ne peuvent pas le contester. » (ES 36)

La mobilisation des usagers dans la dynamique d'évaluation interne constitue certainement un enjeu stratégique essentiel dans la mesure où elle lui donne un surcroît de légitimité. Mais cette mobilisation demeure effectivement délicate à mettre en œuvre pour des raisons que nous avons déjà amplement développées pour ce qui est du Conseil de la Vie Sociale (C.V.S). Nous n'y reviendrons donc pas si ce n'est pour redire que ces difficultés tiennent autant aux usagers eux-mêmes qu'aux professionnels. Dans le cadre du pilotage de l'évaluation interne de deux établissements médico-sociaux, nous avons ainsi proposé de mener une enquête de satisfaction auprès des usagers. Seul l'un de ces deux établissements a pu se saisir de cette proposition visant à recueillir l'avis des parents et des jeunes, et encore nous a-t-il fallu déployer toute la force de nos propres convictions. D'une manière plus générale, le mode dominant d'implication des usagers dans la démarche d'évaluation interne s'est essentiellement limité, dans 70 % des situations selon l'enquête du C.R.E.A.I de Bretagne, à une information faite au Conseil de la Vie Sociale (C.V.S) des établissements et services. Les autres modes d'implication des usagers sont restés plutôt marginaux puisque « 30 % des situations ont donné lieu à une enquête de satisfaction, 16 % à la participation à certaines réunions de l'évaluation interne et 15 % à l'organisation de réunions spécifiques avec les usagers »²³⁰. Mais l'évaluation interne participe également des enjeux de clarification des relations entre les associations et les instances de tutelle.

II.3.1.2. Positionnements associatifs et contradictions des milieux professionnels

Le positionnement politique des acteurs institutionnels et des professionnels s'est réalisé dans la confusion contextuelle prévalant au moment de la phase de démarrage de l'évaluation interne. Ces incertitudes ont effectivement posé de multiples problèmes techniques aux chefs d'établissements et de services. L'absence de référentiels d'évaluation, légitimés par les autorités de contrôle, a notamment nécessité la mise en place de groupes de

²²⁹ Broudic J.Y., op. cit., p. 4.

²³⁰ Ibid.

travail constitués de responsables d'établissements. Placés sous l'égide du Conseil Général, ces groupes de travail avaient pour objectif de créer des outils communs. Il reste que ce type démarche n'est évidemment pas sans ambiguïté et qu'elle peut également comprendre des objectifs politiques latents.

« L'évaluation interne m'est rapidement apparue comme une opportunité pour faire évoluer le travail social. Mais comment faire ? (...) J'ai commencé à engager l'évaluation au sein de mon établissement avec l'idée de créer un référentiel « maison ». Les professionnels ont commencé à le remplir mais je me suis très vite heurté à des résistances pour faire passer l'idée qu'il s'agissait d'améliorer la qualité du travail et non pas le contrôler. À raison d'une heure et demie par mois, j'ai essayé de décortiquer tout le travail avec les éducateurs spécialisés. C'était très lourd et puis j'ai été sollicité par une inspectrice D.D.A.S 35 pour participer à un groupe de travail sur l'évaluation interne. Les travaux réalisés au sein du C.G 35 sur l'évaluation interne constituaient moi une source d'interrogations. J'étais pris dans des contradictions pour ce travail avec le C.G 35. Il voulait créer un outil informatique pour l'ensemble des établissements du département. Pourquoi ? ... Puisque que cette volonté d'uniformisation n'était pas inscrite dans les textes. Je craignais qu'il n'y ait une volonté de contrôle du C.G 35, à partir des indicateurs ainsi créés, sur les établissements du département avec des enjeux de financements à la clé. Mais je voulais conserver des marges de négociation budgétaires... Par des comparaisons, à partir de critères trop fermés pour des pratiques d'établissement très diversifiées, je savais que mon établissement était plutôt bien doté car il y a toujours des éducateurs spécialisés qui travaillent de 7 h à 23 h, même s'il n'y a pas de résidents. (...) Les crédits étant actuellement en baisse, je ne pourrai plus négocier cela aujourd'hui... Il ya donc des enjeux importants autour de l'évaluation interne. (...) Un logiciel a été présenté en septembre 2008 avec l'espoir que les directeurs s'en emparent. Comme il y a beaucoup de directeurs qui ne savent pas par quel bout prendre l'évaluation interne, ils risquent d'être heureux d'avoir cet outil tout fait. Ces directeurs n'auront plus qu'à cocher des cases et faire des commentaires. Le C.G 35 propose son outil... c'est stratégique. Il sera proposé à l'A.N.E.S.M pour validation. » (ES/31)

Cet interviewé, directeur d'un service composé d'une douzaine de professionnels, resitue bien les difficultés initiales de l'engagement dans une démarche d'évaluation interne. Il fallait tout à la fois créer un outil et composer avec les résistances des professionnels. Dans ce contexte délicat, la proposition du Conseil Général d'Ille-et-Vilaine constituait une opportunité pour des responsables d'établissements et services quelque peu démunis face à cette innovation technique. L'autorité de contrôle n'a eu aucune peine, dans ces conditions, à constituer son groupe de travail en dépit du risque de dévoiement de l'évaluation au profit d'une logique de contrôle. Ce positionnement institutionnel des associations dans le champ des adultes handicapées est ambigu et contraire à l'esprit d'une loi prônant une personnalisation de la démarche d'évaluation en fonction des établissements et services.

Mais l'inscription de l'évaluation interne à la croisée de ces deux formes de rationalisation, gestionnaire et technique, nous paraît très significative des enjeux institutionnels toujours sous-jacents régissant les rapports entre les associations et les autorités de contrôle. Il peut effectivement être très tentant pour les organismes de tutelle de définir des normes de gestion par rapport à une activité standardisée des établissements et services. D'ailleurs, comme d'autres aujourd'hui, le département d'Ille-et-Vilaine est contraint de réduire ces budgets de manière drastique alors que le secteur médico-social, dont il est ici question, va passer sous l'autorité de l'Agence Régionale de Santé (A.R.S). Ces mutations institutionnelles ne sont évidemment pas sans risque mais le regroupement des associations,

sous la forme de Contrat Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens (C.P.O.M), constitue peut-être une opportunité face à ces défis institutionnels. Dans ce contexte socio-économique fait d'incertitudes, certaines associations se proposent de transformer ces contraintes en opportunités. Nous pensons tout particulièrement à une association de la région rennaise gérant un Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (I.T.E.P) qui se distinguait déjà par ses pratiques de lobbying auprès des ministères dans le cadre d'un regroupement national d'associations (A.I.R.E). Cette démarche avait abouti à la promulgation du décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 qui était en conformité avec les attentes des professionnels de ce champ spécifique d'activité. De fait, cette association est animée d'une vision stratégique de l'évaluation interne qui s'agrège dans une politique générale.

« Le souci d'évaluer n'est pas choquant... La vraie question de savoir comment on va réaliser cette évaluation. Derrière cette logique de l'évaluation, l'association nourrit une vision politique de profonds changements structurels du travail social. Le secteur médico-social est une originalité française dans le paysage européen. Cette particularité est appelée à disparaître puisqu'elle est éloignée des normes européennes. Les politiques européennes vont modifier le paysage sanitaire et social : va-t-on vers une privatisation du travail social ? L'évaluation pourrait servir à produire des indicateurs sur la viabilité financière de ce secteur d'activité. Les sociétés privées sont exclusivement en quête de rentabilité. La rationalisation des budgets du service public pourrait masquer une tentative d'ouverture vers le marché. Il importe dans ce contexte de démontrer ses compétences. (...) L'évaluation se fera annuellement et non pas tous les cinq ans comme le prévoit la loi. L'évaluation sera intégrée dans le processus de travail. Il y aura une production régulière de statistiques. (...) L'évaluation fait bouger le projet d'établissement... L'évaluation quantitative permet d'objectiver son argumentation auprès des instances de tutelles. Elle permet de travailler sur l'image des établissements et services et sur la communication interne et externe. L'évaluation permet de mettre de la transparence dans les relations entre les associations et les tutelles. Elle permet d'instaurer des relations de confiance entre le prestataire de services et le financeur. Elle sort les professionnels de l'entre-nous. » (ES/10)

Ce positionnement institutionnel, loin d'être représentatif dans notre échantillon, dénote d'un engagement associatif militant face aux orientations néolibérales des politiques européennes. Dans la continuité de nos précédentes observations, nous pouvons effectivement vérifier que cette association est habitée par « *la défense d'une cause* » relayée par le décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005. Cette « *cause des enfants* » (titre d'un ouvrage de Françoise Dolto), pour reprendre l'expression du directeur général et de son directeur adjoint, est définie par le législateur dans la parfaite continuité des représentations sociales du milieu professionnel. Elle est énoncée dans l'article D. 312-59-1 précisant que « les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé »²³¹. En d'autres termes, cette association et ses salariés sont fortement animés par un idéal éducatif qui donne sens à leur travail quotidien. Cette construction de sens, qui paraît fondamental par rapport à la « plainte » diffuse des milieux spécialisés, est à mettre au crédit de l'ensemble des acteurs professionnels.

²³¹ Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005, article D. 312-59-1, fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, Legifrance, 2005.

À l'évidence, ces derniers entendent également jouer de leur marge de liberté dans ce contexte politique de forte incertitude. D'une part, leur veille politique et stratégique leur a permis d'avoir une lecture avisée des enjeux dans leur environnement réglementaire. Cette association et ses professionnels ont effectivement anticipé les effets d'une harmonisation européenne dans le secteur médico-social français. Les faits récents leur donnent d'ailleurs raison avec la création des Agences Régionales de Santé (A.R.S) qui consacrent, au risque d'y perdre son identité, l'incorporation de ce secteur professionnel dans celui, autrement plus vaste, de la santé. D'autre part, l'utilisation de ces marges de liberté est également perceptible dans la structure et les arguments avancés par cet interviewé. Il s'agit, dit-il, « *d'agir sur ce que l'on maîtrise et ce que l'on peut faire pour soi-même* ». À quoi bon discuter du principe de l'évaluation interne puisque la professionnalité suppose de « *se rendre des comptes et de rendre des comptes aux autres* ». Le principe éthique d'un « *devoir-être* », affirme-t-il, est consubstantiel de la professionnalité elle-même. Il est donc moins utile de réfléchir sur les raisons d'être de l'évaluation interne que de s'attacher à ses conditions d'implémentation. Plutôt que de polémiquer indéfiniment autour de l'application d'indicateurs quantitatifs et statistiques, il s'agit d'en user pour négocier et communiquer avec les autorités de contrôle. Ce faisant, c'est aussi une opportunité pour rénover la méthodologie d'intervention en instaurant un cycle de travail où l'évaluation est étroitement rattachée au projet d'établissement ou de service. Bref, la structure de ce discours est résolument volontariste et tourner vers l'action. Les effets de la création du décret n° 2005-11 semblent avoir renforcé la détermination des professionnels de cette association dans le sens d'une appropriation stratégique de l'évaluation interne. Elle constitue une opportunité, pensent-ils, pour apporter la démonstration de la professionnalité des établissements ou services et de ceux qui y travaillent.

Dans un contexte professionnel où l'incertitude prédomine, on peut affirmer que les acteurs institutionnels se saisissent très progressivement des enjeux généraux et politiques de l'évaluation interne. En 2010, soit huit ans après la promulgation de la loi, environ la moitié des établissements et services ont engagé une démarche d'évaluation interne en Bretagne. L'enquête nationale réalisée en 2008 par l'A.N.E.S.M démontre que « l'accélération de l'entrée dans la démarche d'évaluation depuis 2007 correspond à la création de l'agence. Jusqu'en 2006, chaque année, un peu moins de 5 % des structures enquêtées initiaient leur évaluation interne. En 2007, 16 % et en 2008 20 % des structures enquêtées s'engageaient dans la démarche »²³². Ces chiffres témoignent d'une appropriation de l'évaluation interne complexe à réaliser et rencontrant de nombreux freins.

Si ces freins ne sauraient être imputés aux seuls établissements et services, il reste que l'évaluation interne fait l'objet de positionnements institutionnels extrêmement variés, démontrant ainsi que les professionnels jouent diversement de leur marge de liberté et de leur capacité à construire du sens. La surreprésentation dans notre enquête d'experts favorablement engagés dans la démarche d'évaluation interne ne rend pas toujours compte des résistances institutionnelles qui restent encore très vives dans le champ professionnel. Mais il est vrai qu'il s'agissait moins de dresser un état des lieux représentatif de la situation que d'apporter des éléments significatifs de débats internes au champ professionnel. Partant de ces résultats, il est toutefois possible d'inférer que les positionnements institutionnels sur l'évaluation interne vont, au moins à court terme dans ce premier cycle de démarches, induire des effets contrastés sur les organisations et les pratiques. C'est ce que nous nous proposons

²³² Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux, op. cit., p.1-49.

maintenant de vérifier à partir des entretiens réalisés auprès d'éducateurs spécialisés directement impliqués dans ces premières démarches d'évaluation interne.

II.3.2. Entre scepticisme et curiosité : l'ambivalence des éducateurs spécialisés

II.3.2.1. De vives résistances initiales

Dans une belle unanimité, tous les éducateurs spécialisés de notre échantillon témoignent de leurs propres résistances et de celles des milieux professionnels face à la question de l'évaluation interne. Ils expliquent en tout premier lieu ces résistances, jugées variables selon les lieux d'exercice professionnel, par l'absence d'une culture de l'évaluation dans le travail des éducateurs spécialisés et des établissements ou services qui les emploient. Dans les cas les plus extrêmes, certains interviewés se montrent parfois très critiques à l'égard de leurs collègues. Si une fois encore la tradition orale du métier est mise en avant, elle masque mal, selon eux, l'absence de sens des responsabilités de certains éducateurs spécialisés dans leurs établissements ou services. Ils récusent encore certains préjugés intellectuels consistant à rejeter l'évaluation au prétexte qu'elle stigmatiserait les usagers.

« La culture de l'évaluation dans l'établissement : il n'y en pas du tout ! Ça ne se fait pas sauf auprès des jeunes ou de difficultés particulières. Mes collègues pensent que ça va se faire dans les réunions du groupe, de l'équipe. Le déficit d'évaluation, on le prend en pleine poire... Lorsqu'on est en difficulté, on se reporte sur le psychologue et le psychiatre ... On n'a pas le sens des responsabilités. On compte sur les autres... pour se plaindre de leurs retours qui ne sont pas satisfaisants, ça nous donne l'occasion de nous plaindre nous-mêmes. Il n'y a pas de dynamique d'accompagnement, pas de traces dans les dossiers. Les gens sont très mal à l'aise avec cette question de l'évaluation : pour eux, c'est cataloguer... Qu'est-ce qu'on va observer, à partir de quelles critères, ça non ! Ça va les gêner : on va ranger le jeune dans une case ! » (ES/38)

Nos observations in situ, dans le cadre de nos activités professionnelles, corroborent la prégnance de ces préjugés intellectuels entourant l'évaluation et la construction formalisée des modes de catégorisation sociale qu'elle présuppose. Nous n'avons pas souvenir dans nos différentes interventions de n'avoir été confronté à cette posture professionnelle de rejet. Les éducateurs spécialisés vivent en majorité dans cette illusion intellectuelle, que n'ayant pas formalisé leurs catégories d'appréciation de la situation sociale des usagers, ils évitent toute forme de stigmatisation à leur endroit. Il est d'autant plus difficile de contourner cette difficulté qu'ils placent cette facilité intellectuelle du côté de leur système de valeurs. Ce préjugé d'autant plus tenace qu'il est le plus souvent porté par la force de la sincérité et de la conviction. Il reste que ce préjugé solidement enraciné dans la culture professionnelle peut provoquer, selon nos interviewés, une « fracture générationnelle ».

« L'évaluation est une ligne de fracture entre les différentes générations d'éducateurs spécialisés. Les plus âgés sont très réticents devant cette notion d'évaluation alors que les plus jeunes sont familiarisés avec cette pratique. L'évaluation fait partie du vocabulaire professionnel des plus jeunes... Les résistances des plus âgés sont importantes. Mais les plus jeunes refusent d'aller à la confrontation autour de ces divergences parce que les plus âgés possèdent d'autres compétences précieuses pour l'équipe... Je suis soucieux d'objectiver mes évaluations... Mais je ne trouve pas nécessaire d'en faire une obligation, ni de réguler des divergences... Elles renvoient à des conceptions du métier très différentes. » (ES/7)

Cette « fracture générationnelle » peut s'expliquer, à titre d'hypothèse, par les évolutions de la formation professionnelle des éducateurs spécialisés. Depuis l'arrêté du 6 juillet 1990, l'apprentissage du projet et de l'évaluation a été rendu obligatoire dans la formation des éducateurs spécialisés. Si cette obligation a donné lieu à des pratiques pédagogiques très variables selon les centres de formation bretons, elle est néanmoins devenue incontournable. À l'Institut Régional du Travail Social de Bretagne, nous pouvons témoigner que cet apprentissage méthodologique a toujours constitué un objectif pédagogique prioritaire dans le plan de formation des éducateurs spécialisés. Cette orientation pédagogique est d'ailleurs confortée par le décret n°2007-899 du 15 mai 2007 réformant le diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Elle est d'ailleurs précisée dans la circulaire interministérielle du 11 décembre 2007 qui détermine l'organisation de cette formation autour d'un référentiel de compétences, lui-même subdivisé en quatre ramifications principales.

Il existe ainsi, dans ce référentiel de formation, un domaine de formation intitulé « conception et conduite de projet éducatif spécialisé » comprenant 500 heures d'enseignements sur un total de 1450 heures. La circulaire prévoit effectivement que « dans le domaine de formation 2 est introduite la notion du projet et plus particulièrement du projet éducatif sous l'angle de son accompagnement au quotidien et de la contribution à sa conception ou son adaptation. Ces notions doivent fournir les outils permettant ultérieurement de passer au stade de la conception »²³³. Autant dire que les différences observées par nos interviewés risquent fort de s'accroître dans les prochaines années, au point de devenir progressivement une nouvelle norme dans la culture professionnelle. Il reste donc que les résistances rencontrées face à l'évaluation interne ne concernent donc pas tous les éducateurs spécialisés de la même manière. Les milieux professionnels puisent néanmoins d'autres motifs de résistances tels que la peur d'une perte d'autonomie ou encore dans la difficulté technique d'objectiver et de déterminer des critères pour apprécier les pratiques. Mais nous trouvons également dans notre groupe d'interviewés un bon tiers d'éducateurs spécialisés qui, à défaut d'enthousiasme, trouve de l'intérêt à la démarche d'évaluation interne sans pour autant être dupes des enjeux qui la traversent.

« L'évaluation du travail et la qualité de la prise en charge ne m'inquiètent pas vraiment... Cela ne m'inquiète pas plus que ça car nous allons travailler ensemble là-dessus pour avoir une bonne connaissance du décret et voir les applications possibles dans mon service. Ce qui est important c'est moins l'évaluation elle-même que les améliorations possibles dans le travail... Ce n'est pas facile mais cela a un intérêt. Mais je me demande quand même à qui cette évaluation va être adressée ? Bon ou mauvais service et on donne ou on ne donne pas les subventions. » (ES/22)

« La logique de l'évaluation est intéressante en termes de regard sur nos pratiques. Mais on sait d'où elle vient... du sanitaire. Il s'agit de mettre un tarif derrière chaque acte professionnel. Comme on est dans une logique marchande du moins cher, ça vient bousculer les représentations. Il faut voir comment les choses changent : le sanitaire, ensuite le médico-social, surtout dans le handicap... On va glisser dans cette logique tarifaire. » (ES/14)

Il n'est pas inutile de souligner que les résistances des éducateurs spécialisés peuvent être également fondées et bien argumentées. Ces critiques ne sont pas toujours imputables, comme peuvent le laisser croire les membres des conseils d'administration en les discréditant,

²³³ Circulaire interministérielle WDGAS/SD4A12007/436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (D.E.E.S), La formation théorique, Legifrance, 2007.

à une culture professionnelle profondément réfractaire aux canons de la modernité néolibérale. Il reste que ces premières résistances passées, l'engagement dans la démarche d'évaluation de nos interviewés les a conforté ou, au contraire, fait réviser leur point de vue. Mais l'évolution de leurs préjugés n'est pas sans rapport avec les méthodes utilisées dans l'évaluation interne de leurs établissements ou services. C'est ce que nous nous proposons de regarder maintenant.

II.3.2.2. Analogies organisationnelles et différences de méthodes pour une inégale participation des éducateurs spécialisés

L'initiative de l'évaluation interne revient, selon l'enquête du C.R.E.A.I de Bretagne, aux directeurs d'établissements ou services bretons dans de la moitié des situations. Sa mise en œuvre « est également décidée dans 38 % des cas par les autorités gestionnaires ou procède d'une décision commune pour les 12 % de situations résiduelles »²³⁴. Il reste alors à accomplir le plus difficile pour les responsables d'établissements ou services en organisant la démarche d'évaluation interne et en réalisant les choix méthodologiques. Étant entendu que la participation des professionnels est peu contestée, tous soulignent « les difficultés à trouver des créneaux horaires spécifiques réguliers et, là où les professionnels travaillant à mi-temps sont nombreux, ces difficultés sont aggravées »²³⁵. Nos propres observations, réalisées dans le cadre de la démarche d'évaluation interne pour deux établissements médico-sociaux de la région rennaise, attestent de ces difficultés organisationnelles. Les éducateurs spécialisés interviewés sont également unanimes sur ce point.

« L'évaluation interne n'a pas encore été mise en place... Il est difficile de dégager et de planifier ce travail d'évaluation. Il y a de multiples chantiers à mener de front. Il y a toujours des urgences et une certaine lourdeur administrative... La mise aux normes européennes de sécurité des établissements par exemple. » (ES/7)

Les difficultés d'organisation liées à l'évaluation interne tiennent à la conjonction de deux facteurs principaux. D'une part, les responsables d'établissements ou services, et leurs équipes de professionnels, doivent gérer de front plusieurs réformes successives. Pour n'en citer quelques-unes parmi d'autres, il faut se rappeler du passage aux trente-cinq heures et de la nécessité de mise aux normes du droit social européen, réglementant par exemple le travail de nuit. D'autre part, les conditions de réussite de l'évaluation interne supposent de dégager des temps de travail spécifiques associant l'ensemble du personnel. Ces réunions viennent se surajouter à celles qui, déjà nombreuses, scandent la vie institutionnelle des établissements ou services et aux nombreux impondérables du quotidien auxquels il est souvent nécessaire de répondre sans délais.

En définitive, l'évaluation interne suppose un investissement financier et temporel conséquent au regard des contraintes de fonctionnement des établissements et services. Dans ces conditions, il n'est guère étonnant qu'un interviewé sur deux de notre échantillon souligne le recours à un prestataire extérieur pour assurer l'animation et l'accompagnement de l'évaluation interne. Ces prestataires extérieurs proviennent d'ailleurs majoritairement du C.R.E.A.I de Bretagne. Les responsables d'établissements et services ont donc le plus souvent délégué la mise en œuvre méthodologique de l'évaluation interne. Ces prestataires extérieurs ont surtout assuré, selon nos interviewés, la formation à l'utilisation d'un référentiel,

²³⁴ Broudic J.Y., op.cit., p. 2.

²³⁵ Ibid., p 3.

l'animation des groupes de travail ou du comité de pilotage, le conseil auprès de la direction et, plus très rarement, la rédaction du rapport de synthèse. Si ce type d'organisation de l'évaluation interne reposant sur la participation des professionnels, apparaît être la norme au sein de notre échantillon, il n'en demeure pas moins que des choix radicalement différents ont été également réalisés. Allant à l'encontre des recommandations de bonnes pratiques sur l'évaluation interne préconisées par l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements et services Sociaux et Médico-sociaux (A.N.E.S.M), ces approches organisationnelles et méthodologiques restent cependant très marginales dans notre échantillon.

« L'évaluation interne a été réalisée sous la responsabilité des deux directeurs, financier et des projets. Un projet a été soumis et avalisé par le comité de direction mais le directeur général est dégagé du suivi. La répartition des tâches a été décidée en fonction des attributions du directeur financier et de celles du directeur de projets. Nous avons réalisé une enquête de satisfaction à partir d'un questionnaire dans une logique qualitative. Vingt six questionnaires et entretiens ont été réalisés auprès des jeunes sortants de nos établissements. Nous avons construit un guide d'entretien thématique. L'objectif était le recueil de la parole de l'enfant et de ses parents. Par souci d'objectivité, l'évaluation interne s'est réalisée sans les professionnels mais en sollicitant les parents. » (ES/10)

Les propos de notre interlocuteur nous renvoient sur plusieurs axes de réflexion qui sont très significatifs des dynamiques de travail qui sont à l'œuvre. D'abord, parmi les autres dispositifs organisationnels évoqués par nos interviewés, certains d'entre eux mentionnent le recrutement d'un cadre spécialement missionné sur la démarche d'évaluation interne. Ce type d'option préfigure peut-être la création de « services qualité », comme il en existe déjà dans le secteur marchand, au sein des organisations de l'éducation spécialisée. Un Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale (D.E.I.S), de niveau I, a d'ailleurs été créé par l'arrêté du 2 août 2006. Le référentiel professionnel élaboré par le législateur précise que « les transformations sociales, la territorialisation et la complexité croissante des dispositifs liés aux politiques sociales et à l'action sociale et médico-sociale, les exigences d'adaptation et de qualité des réponses à apporter aux besoins des usagers, la prise en compte du contexte européen impliquent pour les organisations des besoins de compétences accrues, sur des profils de cadres managers et de cadres développeurs »²³⁶. L'obtention de ce diplôme sanctionne donc des compétences pour exercer des fonctions d'expertise, de conseil, de conception, de développement et d'évaluation appliquées aux domaines des politiques sociales et de l'intervention sociale. La formation qui y prépare est organisée dans le cadre d'une convention de coopération entre une université ou un établissement d'enseignement supérieur et un établissement de formation préparant aux diplômes de travail social. Cette convention de coopération prévoit notamment « l'articulation entre la formation préparant au diplôme d'État d'ingénierie sociale et les formations préparant à un diplôme de master »²³⁷. En ce sens, l'observation du marché du travail nous a également permis de déceler les premières offres d'emploi pour des postes de « responsable qualité » au sein d'importantes associations du grand ouest de la France.

Ensuite, et ce en dépit de quelques expériences originales, les principes guidant l'organisation de l'évaluation interne pourraient laisser supposer que la participation des professionnels et des usagers est érigée en norme dans les milieux professionnels. Des

²³⁶ Arrêté du 2 août 2006 relatif au diplôme d'Etat d'ingénierie sociale, annexe 1 : Référentiel professionnel, contexte de l'intervention, Bulletin officiel n° 200, 2006.

²³⁷ Ibid., article 4.

organismes tels que le Centre Régionale de l'Enfance et de l'Adolescence Inadaptée de Bretagne (C.R.E.A.I) et du Agence Nationale pour la qualité et l'Évaluation des établissements et services Sociaux et Médico-sociaux (A.N.E.S.M), dont l'évaluation est la raison d'être sur le plan national, contribuent à imposer ce standard de la participation auprès d'établissements et de services très en demande de repères techniques. Le postulat selon lequel le changement dans les pratiques passe d'abord par un diagnostic partagé des professionnels fait légitimement son chemin. Encore faut-il, avant d'améliorer les pratiques professionnelles, s'entendre sur la nature des modifications à opérer. Cette interrogation est d'autant plus importante qu'il apparaît au moins aussi essentiel de valoriser les pratiques professionnelles déjà éprouvées.

Pour ce faire, les établissements et services ont constitué des groupes de travail, majoritairement pluri-professionnels, pour une période moyenne allant de un à deux ans. Les professionnels peuvent, dans le cadre ces groupes de réflexion, confronter leurs pratiques dans différents domaines de l'activité des établissements et services. Il s'agit ainsi, selon Agence Nationale pour la qualité et l'Évaluation des Établissements et services Sociaux et Médico-sociaux (A.N.E.S.M), de procéder à « une analyse pragmatique des caractéristiques de l'accompagnement des usagers dans les ESSMS (Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux) »²³⁸. Précisant un peu plus cette orientation recherchée dans la démarche d'évaluation interne, il est encore précisé que l'investigation empirique doit prioritairement porter sur : « la complexité de l'identification des besoins et attentes des usagers, la pluri-dimensionnalité de l'accompagnement, l'insertion des ESSMS dans des territoires, la complexité de l'organisation et l'évolution du contexte »²³⁹. La définition de ce cadre organisationnel aujourd'hui dominant, mais formalisé en 2009 et donc après coup des premières expériences d'évaluation, n'a pas empêché, selon nos interviewés, la diversité des pratiques d'évaluation interne. Ils affirment effectivement qu'il y a différentes formes de participation des professionnels et des usagers qui ont été expérimentées dans les organisations. Et, ce sont précisément les modes de travail et les outils méthodologiques choisis qui ont réintroduit de fortes disparités dans l'appréciation de nos interviewés sur leur propre participation.

« C'était une approche par le processus de travail qui est très éloignée de nos préoccupations... Les professionnels ont signifié leur désintérêt pour les thèmes proposés. On était trop en décalage entre ce qui était regardé dans l'évaluation interne et ce qui nous intéressait... La réflexion était orientée vers la mise en œuvre de protocoles précis et contraignants. (...) Je suis sûr que le directeur voulait imposer ses propres points de vue, ses propres conclusions : les choses étaient déjà jouées d'avance... Et, les conclusions de la démarche d'évaluation sont restées sans effets. » (ES/5)

« Nous avons travaillé à partir d'un outil qui s'appelle le M.A.P. Mais c'est l'association qui choisira ... C'est un outil un peu enfermant. C'est très réducteur car la dimension humaine n'est pas suffisamment présente. Il y a une succession d'items... et les réponses possibles sont très réductrices par rapport à la réalité du travail. On ne restitue pas la réalité. Quels sont les outils qui nous permettraient d'être plus proches de la réalité des pratiques ? » (ES/21)

²³⁸ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux (A.N.E.S.M), La conduite de l'évaluation interne des établissements et services visés à l'article L312-1 du code de l'action sociale et de la famille. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2009, p. 11.

²³⁹ Ibid.

Les propos de ces deux interviewés sont très représentatifs du corpus empirique que nous avons constitué. Ils posent bien les enjeux, tels qu'ils ont été formulés par les éducateurs spécialisés de notre échantillon, sur l'organisation et la démarche méthodologique de l'évaluation interne. La question de la participation suppose, nous disent-ils, de clarifier la place et le rôle du directeur, du prestataire extérieur et des praticiens eux-mêmes. En d'autres termes, il s'agit ni plus, ni moins de clarifier quelques questions élémentaires comme : qui décide de quoi ? Qui fait quoi ? Ces questions, si simples d'apparence, recouvrent pourtant toutes les ambiguïtés de la participation elle-même. Si l'on entend valoriser la participation des praticiens, il est essentiel d'être au plus près de leurs préoccupations et de leurs interrogations concernant leurs pratiques. C'est en tout cas ce qu'affirme avec force l'un des interviewés. Mais le directeur, plus au fait des enjeux institutionnels internes et externes, ne saurait se soustraire à la nécessité d'orienter la démarche d'évaluation interne ou, pour le dire autrement, de la manager. Bref, la multiplicité de ces enjeux est féconde de contradictions aussi diverses que variées.

La première de celle-ci réside déjà dans le choix des champs investigués par l'établissement ou service. En ce sens, il n'est pas surprenant que « l'effectivité des droits des usagers dans 86% des cas, l'ouverture de l'établissement sur son environnement dans 83% le projet d'établissement ou de service dans 70% et l'organisation de l'établissement ou du service dans 92% »²⁴⁰, aient constitué des enjeux à la fois fédérateurs et mobilisateurs pour les équipes de direction et leur personnel. Mais, si ces thématiques sont légitimes au regard des dernières orientations réglementaires, elles ne dispensent ni les uns, ni les autres des exigences plus formelles de la communication et de la négociation dans des réunions organisées à cet effet. La participation est tributaire, à écouter nos interviewés, autant de ce qui la fonde que de la forme institutionnelle qu'elle revêt. Le choix des champs investigués constitue, au demeurant, un exemple parmi d'autres de l'importance que nos interviewés accordent à la régulation de l'évaluation interne. Celle-ci leur paraît d'autant plus importante que cette participation, pour qu'elle les satisfasse, doit être se jouer dans la confrontation entre l'équipe de direction et les praticiens mais, aussi, entre les praticiens eux-mêmes.

La participation, disent-ils, doit permettre l'engagement dans une parole critique et sincère sur sa propre pratique et celle des autres. Nos propres observations in situ, résultant de notre engagement dans deux démarches d'évaluation interne, démontrent qu'il s'agit à la fois d'une source récurrente d'insatisfaction et de conflits potentiels entre les différents acteurs. Dans l'un des établissements où nous avons travaillé, nous pouvons même affirmer que cela été, sans être véritablement énoncé comme tel, l'élément central de l'évaluation interne. Les membres du comité de pilotage de cet établissement, composé de huit salariés d'horizons professionnels différents et du directeur, nous ont parfois amené à consacrer les deux heures de réunions imparties à la gestion de la dynamique des groupes de travail pluri-professionnel. Dans sa phase la phase de lancement de l'évaluation interne, deux groupes de travail sur quatre consacraient, et ce indépendamment des thèmes abordés, leur énergie dans une plainte formulée à l'encontre de « *la direction* ». Le management, l'animation et les compétences des acteurs sont ainsi déterminants quant à l'appréciation formulée par nos interviewés sur leur participation à l'évaluation interne de leur établissement ou service.

La seconde de ces contradictions est constituée, selon nos interviewés, par la mise en tension de la dynamique participative avec les approches méthodologiques. De fait, le législateur, évoque la nécessité d'un véritable changement de « culture professionnelle ». Il

²⁴⁰ Broudic J.Y., op. cit., p. 4.

signifie ce faisant que l'évaluation des activités et de la qualité des prestations s'inscrit dans les principes méthodologiques de l'évaluation des politiques publiques. L'Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Services sociaux et Médico-sociaux (A.N.E.S.M) a repris et décliné ces principes généraux par des recommandations méthodologiques précises. Ces orientations méthodologiques supposent, dit-elle, une démarche d'objectivation par « la formalisation d'un cadre de référence, la définition d'objectifs prioritaires, la définition des résultats attendus, l'interrogation détaillée des résultats atteints et de leurs effets et la mise en évidence précise des processus mis en place »²⁴¹. Dans cette perspective, l'élaboration d'outils d'appréciation et de mesure est absolument nécessaire à la démarche. Elle s'est matérialisée dans une large majorité des établissements et services, aux dires de nos interviewés, par l'utilisation généralisée de référentiels peu familiers aux éducateurs spécialisés. L'irruption brutale de cette rationalité instrumentale dans leur univers professionnel a fortement rebuté les professionnels dans la phase de lancement de l'évaluation interne. Ce rejet tient aux limites d'outils dont beaucoup doutent de leur aptitude à objectiver la réalité des pratiques professionnelles. Mais il est également imputable à ce que ces outils symbolisent d'un « monde industriel » tenu pour très éloigné des réalités de travail de l'éducation spécialisée.

« Ce qui fait problème, ce n'est pas la rationalité mais le rationalisme... Cette tentation d'enfermement dans des protocoles trop rigoureux ... c'est vraiment un rationalisme excessif. Cela vient du monde l'entreprise mais l'être humain est complexe et échappe aux approches rationnelles. Il a sa part de mystère... C'est pour ça que je fais ce métier et c'est ce que je recherche chez chaque jeune... Cocher des petites cases, définir des objectifs et les évaluer pour l'autre m'interroge le sens du travail éducatif. » (ES/5)

L'introduction de ces outils méthodologiques a induit, dans les comportements des éducateurs spécialisés, la tentation du retrait et d'une participation de façade dont témoignent certains de nos entretiens. Cette tentation du retrait est également nourrie, si l'on en juge par nos observations in situ, par l'inaptitude des milieux professionnels à s'emparer de cette nouvelle rigueur méthodologique. La formation à l'utilisation d'un référentiel dans le cadre de l'évaluation interne est apparue comme une solution à ce problème général dans le champ professionnel. Mais ils sont encore nombreux, en dépit de ces formations, à témoigner de leur difficulté à faire « rentrer les pratiques dans des petites cases ». Certains se sont dits découragés par la rigueur de la méthode tant elle les entravait dans leur participation.

Nos observations participantes sur l'évaluation interne corroborent ces témoignages. Pour avoir testé plusieurs méthodes, après les avoir préalablement expliquées, il nous a fallu en revenir à des grilles méthodologiques simplifiées afin de dégager les professionnels de toute crispation sur la méthode et favoriser leur l'expression. C'est que l'apprentissage de ces « méthodes scientifiques » ne s'improvise pas et suppose du temps : ce n'est ni plus, ni moins d'une « tournure d'esprit » dont il s'agit. Et c'est précisément parce qu'entre autres ils ne l'avaient pas que les éducateurs spécialisés se sont le plus souvent orientés vers le choix de leur activité professionnelle. Mais nous savons qu'en posant ce postulat identitaire, dont il reste à apporter la démonstration, nous anticipons quelque peu sur nos résultats d'enquête. Bref, la formation à l'utilisation d'un référentiel, nécessairement brève compte tenu des contraintes budgétaires, présente en ce sens des limites trop étroites pour mettre une véritable acculturation professionnelle. Dans notre échantillon, des disparités de niveaux et de degrés

²⁴¹ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux (A.N.E.S.M), Mise en œuvre de l'évaluation interne des établissements et services visés à l'article L312-1 du code de l'action sociale et de la famille. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2009, p. 6.

existent, selon les établissements et services, face cette épineuse question des tensions entre la participation et la rigueur méthodologique.

En définitive, les résultats de notre enquête font apparaître la nécessité de distinguer la participation des éducateurs spécialisés de leur degré d'implication, d'engagement dans l'évaluation interne. De fait, les normes organisationnelles en vigueur laissent transparaître une participation massive des professionnels puisque, selon les résultats de l'enquête du C.R.E.AI de Bretagne, « les réunions avec l'ensemble du personnel ont été mentionnées par 75% des répondants »²⁴². Mais notre propre recherche démontre que cette participation masque des disparités d'implication des professionnels dans l'évaluation interne. Ces disparités tiennent à la conjugaison de plusieurs facteurs. D'une part, les modes de management et d'animation de l'évaluation interne et, d'autre part, l'articulation entre participation et méthodes constituent autant de facteurs discriminants quant aux niveaux et degrés de participation des professionnels. Lorsque l'on sait qu'environ 80 % du budget des établissements ou services est affecté aux charges de personnel, on prend nécessairement la mesure des enjeux de la qualité dans l'éducation spécialisée. Elle repose, pour une large part, sur la capacité des établissements à disposer d'un personnel compétent, motivé et développant son expertise collective. C'est en cela que l'évaluation interne constitue un enjeu stratégique majeur pour les établissements et services.

Mais la mise en œuvre de l'évaluation interne nous semble être de ce point de vue le reflet des paradoxes qui traversent, aujourd'hui, l'ensemble des organisations du champ professionnel. L'éventail assez large des conditions d'implication des professionnels révèle des contradictions organisationnelles, parfois à l'intérieur d'un même établissement ou service, entre centralisation du pouvoir et délégation de responsabilités, conception et exécution. En d'autres termes, la participation des professionnels à l'évaluation interne nous paraît constituer un baromètre pertinent des tensions existant entre professionnalisation et taylorisation des organisations de l'éducation spécialisée. La coexistence de ces tendances contradictoires démontre encore l'existence de marges de liberté et de délégation variables des éducateurs spécialisés selon les établissements ou services. Mais l'évaluation interne ne constitue pas une finalité en soi. Elle doit normalement donner lieu à la rédaction d'un « cahier d'amélioration continue de la qualité » planifiant les changements à opérer dans les pratiques institutionnelles. En ce sens l'étude des effets de l'évaluation interne, tels qu'ils sont décrits par nos interviewés, nous paraissent fournir de précieuses indications sur l'évolution des pratiques dans les organisations de l'éducation spécialisée.

II.3.2.3. Des effets de l'évaluation interne valorisés par les éducateurs spécialisés ...

Seulement 30 % des éducateurs spécialisés de notre échantillon en avaient terminé avec l'évaluation interne dans leur établissement ou service alors que 20 % d'entre eux, après quinze mois de travail, étaient à quelques mois du terme fixé de la démarche par leur équipe de direction. Notre matériau empirique sur les effets de l'évaluation interne ne nous autorise ainsi qu'à dégager quelques tendances majeures dans nos entretiens. Ces tendances permettent toutefois de situer l'ambivalence et les contradictions, toujours sous-jacentes, dans la lecture des résultats de l'évaluation interne par les éducateurs spécialisés interviewés. Cette interprétation de la lecture des résultats par les professionnels doit impérativement rester prudente et mesurée. Elle traduit bien évidemment leur sentiment, leurs impressions plus que la réalité de résultats empiriquement vérifiés par leurs soins.

²⁴² Broudic J.Y., op. cit., p. 2.

Le premier des effets mis en avant par nos interviewés est l'effectivité des droits des usagers dans leur établissement ou service. Cela n'est guère surprenant puisqu'il s'agit aussi du champ d'investigation prioritairement choisi dans le champ professionnel. Ces résultats sont, en cela, conformes à ceux de l'enquête du C.R.E.A.I de Bretagne puisque « 67 % des répondants soulignent que les droits des usagers ont donné lieu à de fortes actions d'amélioration »²⁴³. Ces améliorations se déclinent toujours selon ces mêmes enquêtés autour d'actions extrêmement diversifiées : « procédure d'admission, dossier de l'utilisateur, dossier médical, consignes d'archivage, livret d'accueil, réactualisation du règlement de fonctionnement, C.V.S (Conseil de la Vie Sociale), rencontre familles et usagers, enquête de satisfaction (éventuellement régulières), ré-interrogation des modes de communication avec les usagers, rencontres des délégués de jeunes, etc. »²⁴⁴. Ce perfectionnement des pratiques se décline essentiellement, selon notre propre enquête, sous la forme d'une formalisation des procédures d'accompagnement des usagers.

« Nous avons réalisé un travail plus important sur l'accueil du jeune pour mieux prendre en compte ses attentes et le traumatisme psychologique que représente la mise en place d'une mesure. Le placement doit être un cadre rassurant et protecteur. Voilà pourquoi nous avons revu les procédures d'accueil. Aujourd'hui, nous faisons une lecture du dossier par le chef de service, un entretien avec l'éducateur de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E), un entretien avec le jeune en présence du chef de service et d'un éducateur, un entretien avec le psychologue et une réunion de synthèse en vue d'une éventuelle admission... Bref, l'avis du jeune est pris en compte et, le jour de son arrivée au foyer, ses deux référents sont présents dans l'appartement. » (ES/6)

Les propos de cet interviewé sont très représentatifs des discours que nous avons généralement recueillis. Ils témoignent surtout d'une formalisation des procédures dont les professionnels peuvent penser qu'elles apportent de nouvelles garanties pour les droits des usagers. Il reste que la méthode de formalisation de ces procédures présente, très majoritairement, l'inconvénient d'avoir été pensée sans consultation de l'avis des usagers eux-mêmes. Il n'est pas certain, au regard des caractéristiques sociales de ces jeunes, que la multiplication des entretiens favorise l'expression de leurs attentes. Loin s'en faut ! Nous pensons que cette approche pose implicitement des postulats qui mériteraient quelques vérifications empiriques. Un jeune dans une situation de crise familiale est-il toujours en mesure de dire ce qu'il veut ou ce qu'il attend ? Une succession d'entretiens formalisés favorise-t-elle l'expression du jeune ou peut-elle, à l'inverse, l'inhiber ? Les procédures doivent-elles toujours être identiques ou, au contraire, personnalisées en fonction des jeunes ? Nous pourrions ainsi multiplier un questionnement critique susceptible de remettre en cause les liens, un peu rapidement établis à notre gré, entre la formalisation des procédures et l'effectivité des droits des usagers. Ce travail de formalisation des procédures remet subtilement les éducateurs spécialisés face à leurs propres contradictions dans la démarche d'évaluation interne. Pour reprendre une argumentation développée majoritairement dans les milieux professionnels, ils préfèrent l'empirisme aux approches méthodiques afin de permettre un traitement « au cas par cas ». Mais ils n'hésitent pas à standardiser des procédés là, ou peut-être, ils devraient introduire une typification des cas pour aller dans le sens d'une individualisation de l'accompagnement éducatif.

Nos données collectées dans le cadre de l'observation in situ révèlent ainsi de nombreuses anecdotes incitant à la plus extrême prudence quant aux effets déclarés du

²⁴³ Broudic J.Y., op. cit., p. 4.

²⁴⁴ Ibid.

dispositif. Dans le cadre d'une démarche d'évaluation interne, nous avons ainsi réalisé une réunion en présence de douze professionnels sur le respect de l'intimité des jeunes handicapés. Après deux heures de réunion, nous nous sommes aperçu, alors que ces professionnels avaient débattu entre eux de leur propre conception de l'intimité, que cette question ne serait pas regardée du point des usagers eux-mêmes. Pourtant le respect des droits des usagers suppose moins d'harmoniser les représentations sociales des professionnels que de comprendre comment cette question de l'intimité se pose pour les personnes handicapées accueillies. Nous avons d'ailleurs toujours dû ramener les pratiques, dans cet établissement très représentatif du champ professionnel, du côté des usagers. En ce sens, l'intérêt d'un recueil de données auprès des usagers est fortement souligné par une minorité de professionnels ayant engagé une enquête de satisfaction.

« L'enquête de satisfaction a des effets directs sur la construction du projet d'établissement ... Ce sont les parents qui ont trouvé l'idée d'une progression éducative dans la prise de la prise en charge de l'enfant et la nécessité d'un accompagnement pour la fin du placement... Les parents ont validé la prise de décision par le directeur de la séparation avec leur enfant pour un placement en internat. « Se séparer pour se retrouver » est une philosophie difficile à accepter mais nécessaire selon les parents eux-mêmes. Cela va à l'encontre de la législation sur les droits de l'usager. Mais les parents jugent utile cette procédure pour rester en relation avec leur enfant. La perception qu'ils ont sur le placement de leur enfant ouvre la voie d'une manière de faire très différente. D'une durée de trois ans, les parents pensent qu'un placement de deux ans en internat serait suffisant... Un passage trop prolongé en institution peut devenir pathogène en créant une relation de dépendance... Les parents proposent d'aménager le début et la fin du placement pour travailler autrement sur la séparation et le retour de l'enfant... Pour une modularité plus forte de l'accompagnement dans le temps du placement. Les besoins d'accompagnement par des professionnels sont ressentis par les parents comme très variables. » (ES/10)

Les propos de cet interviewé confirment que l'approche empirique des pratiques permet de dégager des tendances contradictoires dont les polarités se situent entre la formalisation des procédures et la standardisation des procédés. Dans le cas présent, l'évaluation interne est étroitement associée à un second effet de l'évaluation interne matérialisé par la construction d'un nouveau projet d'établissement. Cette tendance est également confirmée par l'enquête du C.R.E.A.I de Bretagne puisque, parmi les principaux champs ayant conduit à des changements dans les pratiques professionnelles, « 67 % des répondants déclarent avoir fortement amélioré le projet d'établissement ou de service »²⁴⁵. Ces améliorations concernent plusieurs domaines complémentaires : « convention de partenariat, étude de population, références des interventions, réécriture du projet ou écriture, écriture d'un document de service, développement de nouveaux services ou prestations »²⁴⁶. Ces résultats permettent de supposer un engagement des milieux professionnels dans un processus de rénovation des méthodologies d'intervention. Il convient néanmoins se rappeler que les enquêtes de satisfaction ont été réalisées dans 35 % des cas où il y a eu une association des usagers alors que, parallèlement, « l'information faite en C.V.S (Conseil de la Vie Social) concerne 70% des situations, et 100% si l'évaluation est terminée »²⁴⁷. Sur les deux évaluations internes dans lesquelles nous étions nous-même engagé, seul l'un des établissements a réalisé une enquête de satisfaction. Ces constats convergents permettent de prendre la mesure des intérêts mais aussi des limites de cette rénovation des méthodologies

²⁴⁵ Broudic J.Y., op. cit., p. 4.

²⁴⁶ Ibid.

²⁴⁷ Ib., p 3.

d'intervention. La centration sur les usagers, sous forme d'enquêtes de satisfaction ou autres démarches, reste pour le moins perfectible.

Mais pour en revenir au propos de notre interviewé, il est intéressant de noter que, passant outre leur peur de se soumettre au regard de l'utilisateur, cet établissement a pu se saisir de leurs représentations sociales pour nourrir une réflexion critique sur leurs pratiques institutionnelles. Il reste que, et on le perçoit très bien dans cet exemple, l'avis des usagers ne présume en rien de ce qui peut et doit en être fait. Nous restons dans le cadre d'une confrontation de points de vue qui, pour indispensable qu'elle soit, ne dit rien de la pertinence des pratiques professionnelles elles-mêmes. Les enjeux de cette confrontation nous paraissent d'ailleurs moins résider dans la validation des pratiques professionnelles que dans la dynamique de coproduction qui les sous-tend. Le processus de confrontation entre les professionnels et les usagers importe au moins autant, si ce n'est bien plus, que la stricte mise en œuvre des points de vue des usagers pouvant, au regard de leur diversité, s'avérer souvent contradictoires. Cette confrontation s'inscrit dans une dynamique de respect des droits et des devoirs de chacun des protagonistes aux seules fins de faire jouer pleinement les effets de position sociale. Cette confrontation permet de s'assurer de qui va choisir et décider dans le respect des prérogatives des uns et des autres. Dans le cas présent, il n'est d'ailleurs pas intéressant de souligner que les usagers eux-mêmes valident certaines options de travail de l'établissement. A contrario, les professionnels reconsidèrent certaines pratiques institutionnelles que les effets de position sociale permettent de dialectiser et de regarder autrement. Ce travail autour du projet d'établissement en lien avec l'évaluation interne a également donné lieu, selon nos interviewés, à un renouvellement des partenariats avec la signature de conventions et, plus rarement, à la création d'outils techniques (référentiels d'observation) ou de nouvelles prestations. Le troisième effet tangible de l'évaluation interne tient à « la lisibilité et de la visibilité » qu'elle permet sur les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés grâce notamment au recours à l'informatique.

« Un des avantages de l'évaluation interne, c'est de laisser une trace de ce qui est fait. La démarche qualité demande plus de formalisation des pratiques, de travail de conception... Il faut rendre visible et lisible le travail des éducateurs spécialisés. Sinon vous allez justifier quoi ? La loi 2002 doit être appréhendée comme un outil pour formaliser et transmettre les pratiques... Elle répond à une nécessité de faire trace avec des écrits. Et cette traçabilité doit permettre de rendre compte. On est dans une phase d'appropriation de nouveaux outils pour l'éducation spécialisée... Une phase d'informatisation massive est nécessaire pour faire de la démarche qualité régulière. La transmission se fait par informatique et des logiciels. Elle nous oblige à nous interroger : quelles données ? Pour quelles analyses ? De quoi a-t-on besoin ? Mais il ne faut pas s'égarer : quel est le cœur de métier ? Il faut reprendre contact avec le quotidien et les usagers. » (ES/14)

L'évaluation interne, qui matérialise le passage d'une culture orale à celle de l'écrit, nécessite un travail de réflexion et de conception qui n'a pas été suffisamment valorisé dans la tradition de l'éducation spécialisée. Longtemps les éducateurs spécialisés ont joué d'une opposition artificielle entre « ceux qui font » et « ceux qui pensent », étant acquis que l'on ne peut faire les deux simultanément. L'évaluation interne participe à la promotion d'un nouveau modèle identitaire où, précisément, les canons contemporains de la professionnalité procèdent désormais autant de l'action que de sa capacité à la concevoir. La professionnalité de « l'éducateur spécialisé moderne » relève autant, nous dit cet interviewé, de ses compétences à agir qu'à rendre compte aux fins d'une communication sur ses réalisations. Elle a besoin pour s'épanouir d'un recours au maniement de nouveaux outils informatiques, symbolisant à

eux seuls l'accès à la modernité. Notre interviewé ajoute, comme s'il pressentait les risques d'un décentrement identitaire et sans doute pour s'en prémunir, qu'il est également nécessaire de ne pas oublier le quotidien et les usagers. Mais la valorisation de ce nouveau modèle identitaire disqualifie de facto les attributs de la professionnalité traditionnelle, centrés sur la relation éducative et soudainement frappés d'obsolescence, et avec eux les générations d'éducateurs spécialisés qui s'y identifient.

En résumé, ces trois axes d'amélioration des pratiques professionnelles, directement imputés aux effets de la démarche d'évaluation interne par nos interviewés, ne sont pas exempts d'ambiguïtés et de paradoxes. Loin s'en faut ! Ces derniers procèdent autant de la perception qu'ils ont de ces effets que des ambiguïtés inhérentes aux outils utilisés et de leur usage. Ce n'est là pas le moindre des paradoxes concernant cette première vague de démarche d'évaluation interne dont la vocation est précisément de valoriser la réflexivité et l'expérimentation plus que de la clore. Il reste que nous trouvons encore dans notre matériau empirique l'évocation d'autres effets amplement plus discutables et discutés par l'ensemble de nos interviewés.

II.3.2.4. ... Aux effets de l'évaluation interne dépréciés par les éducateurs spécialisés

Le premier effet discutable de l'évaluation interne, selon 40 % de nos interviewés, est son absence d'effets. Ce résultat est à croiser avec les données de l'enquête du C.R.E.A.I de Bretagne révélant que « 64 % des répondants indiquent que l'évaluation interne leur a permis de dégager un plan d'amélioration de la qualité »²⁴⁸. Étant entendu que l'existence d'un tel plan d'amélioration ne dit rien d'éventuels changements dans les pratiques, nos propres observations in situ nous permettent de pondérer l'interprétation de nos propres résultats. La conduite de l'évaluation interne permet effectivement de procéder chemin faisant, et tout particulièrement dans le champ organisationnel, à la résolution d'une multitude de problèmes structurels et matériels.

L'un des directeurs, pour lequel nous travaillons, me fait régulièrement observer que ces salariés ne remarquent pas la déclinaison de ces changements dans les pratiques. Nous serions tenté d'invoquer, face à cette interrogation récurrente, une hypothèse susceptible d'apporter quelques éléments d'explication sur ce phénomène troublant. Dans le cas présent, nous serions plutôt enclin à penser que les professionnels ne voient réellement pas ces changements. S'il en est ainsi, c'est surtout, nous semble-t-il, parce que leurs attentes de changements se situent ailleurs, et plus précisément sur la dynamique des relations professionnelles, de « *l'ambiance* » au sein l'établissement. Les mêmes tracas matériels de la vie institutionnelle ne prennent sans doute pas le même sens selon que l'on se sente bien dans son établissement ou pas : ce qui insupportable dans un cas devient anecdotique dans l'autre. Mais nous ne développerons pas plus avant ce propos qui nous incite surtout à une certaine mesure interprétative. Ceci étant précisé, les faits et les discours de nos interviewés demeurent et renvoient à des explications qu'ils situent sur des plans très divers. Cette absence de changement est imputée, dans deux cas, à un changement de directeur dans l'organigramme de l'établissement. Les autres situations évoquées renvoient à des explications souvent contradictoires.

« L'usure professionnelle occasionnée par la rencontre de populations en grande souffrance, c'est ce que nous avons de commun avec les collègues... C'est que ça fait

²⁴⁸ Broudic J.Y., op. cit., p. 4.

violence d'aller à l'aide des personnes. Mais on aime ça, on a envie de le faire et on a envie d'aider ces personnes. Cette nécessité de mettre en place des dispositions pour soutenir les professionnels face à l'usure professionnelle a eu du mal à se faire entendre et reconnaître. Ça devait déboucher sur quoi ? Un classeur qualité par service, des référentiels de pratiques et d'interventions. Il y a un sentiment d'agacement. Ça fait six mois qu'on a terminé et on attend... On avait envie d'aller plus loin. » (ES/9)

« L'évaluation interne n'a finalement pas été vécu comme un bouleversement fondamental mais simplement comme une formalisation de l'existant. Certains l'ont vécu comme une surcharge de travail de réflexion. Moi, j'ai trouvé cela dynamisant... Ce n'était pas une grosse contrainte même si on a réalisé des référentiels qui étaient totalement inutilisables. Il y a eu des gâchis d'énergie. J'ai la crainte d'une machine lourde pour, qu'au bout du compte, cela reste dans les placards. » (ES/25)

La structure du discours de nos deux interviewés à ceci de commun qu'elle procède d'énoncés paradoxaux. Elle est en cela très représentative du matériau empirique collecté. Dans les deux cas, les regrets et déceptions formulées tiennent essentiellement au fait que le dispositif a produit des effets qui n'étaient pas nécessairement ceux escomptés et qui sont restés sans suite. La démarche d'évaluation interne est décrite par nos deux interviewés comme salvatrice et, chemin faisant, génératrice d'attentes qui n'ont pas trouvé d'aboutissement. Nos propres observations, réalisées dans la conduite de l'évaluation interne, attestent que la démarche d'évaluation, une fois engagée, produit des attentes de changement importantes, puisqu'elle est présentée comme telle, chez les professionnels qui y participent. Il s'agit d'un enjeu majeur dans l'évaluation interne. Elle ne doit pas promettre ce qu'elle ne pourra tenir, si ce n'est au risque de produire l'exact contraire de ce qu'elle prétend initier : le changement. Dans le premier cas, l'interviewé souligne que la finalisation des documents promis tarde à arriver mais que, pire encore, ils ne sauraient aucunement répondre aux attentes des professionnels sur « l'usure professionnelle ». Pour le second cas, l'inutilité des référentiels peut être imputée, en partie au moins, au prix de l'expérimentation de ce qui constitue malgré tout un précédent. Il reste, enfin, que ce qui est nouveau se bâtit sur ce qui est plus ancien.

« La question de l'évaluation : c'est comment on peut s'évaluer ? C'est aberrant... Je suis favorable à l'évaluation mais alors c'est quelqu'un qui vient d'ailleurs. Un collègue m'a dit : si un jeune rentre dans sa famille c'est du plus alors que je pense de mon côté qu'il ne faut surtout pas que certains jeunes rentrent dans leur famille... « Ouais mais c'est comme ça » a-t-il répondu. Ça me met en colère parce qu'au niveau du département, il vaut mieux que les jeunes soient dans leur famille plus qu'en internat... mais sur quels critères ? Surtout pour des raisons économiques. En fait, il y a beaucoup de réunions de travail, de commissions et qui ne servent à rien. Mais c'est très gratifiant pour les gens... Ils ont le sentiment de leur importance. » (ES/25)

Le discours de cet interviewé est très représentatif de propos récurrents constituant notre matériau empirique. Il met à jour un effet de retournement de la participation sur elle-même dans le cadre de l'évaluation interne. En d'autres termes, il évoque les impasses d'une participation pour la participation, matérialisée par l'impossibilité de finaliser une réflexion collective. Les éducateurs spécialisés sont alors directement confrontés à leurs propres contradictions. Rejetant le plus souvent l'évaluation au motif « d'un enfermement des pratiques dans des petites cases », ils souffrent collectivement de ne pouvoir en appeler à des références techniques afin d'arbitrer leurs dilemmes sur les pratiques. La formalisation des

pratiques et des procédures peut tourner, dans ces conditions, au débat d'opinions. Aux croyances et convictions des uns s'opposent celles des autres sans que des références étayées ne permettent de choisir, de prendre des décisions collectives. Cet écueil est savamment contourné dans les milieux professionnels par l'invocation, généralement de bon aloi et consensuelle, de la tolérance. Celle-ci autorise autant de positionnements professionnels sur l'éducation qu'il y a d'éducateurs spécialisés. Elle renvoie à l'idée que toute pratique, sauf dérivées avérées avec les normes éthiques de la culture professionnelle, est pertinente si elle est en congruence avec les « valeurs » et les préférences personnelles de celui qui s'en réclame. Le seul « bénéfice secondaire » de cette posture est de préserver les marges de liberté individuelle, souvent plus fantasmées que réelles, des professionnelles. En ce sens, l'évaluation interne, si l'on en croit nos interviewés, peut replacer les éducateurs spécialisés devant leur impossibilité de construire des positionnements professionnels collectifs et solidement référencés. Elle peut alors apparaître, à juste titre, comme une logorrhée, aussi stérile que frustrante, ne permettant au mieux que de ressasser les impasses collectives et institutionnelles.

« On est dans la démarche d'évaluation interne, de rentabilité mais qu'en est-il de la qualité ? C'est pour qui ? Pour les enfants ou les éducateurs ? Il y a un confort dans certains établissements et quand on interroge sur la qualité de la prise en charge éducative, on interroge les pratiques et certains ne sont pas du tout en capacité de se remettre en cause et d'adapter leurs pratiques éducatives aux enfants. Là, on est dans les enfants qui doivent s'adapter aux établissements et aux pratiques éducatives des éducateurs spécialisés. La démarche qualité, pour les éducateurs spécialisés... Oui mais il y a des réticences pour réfléchir et faire évoluer les pratiques. » (ES/15)

Mais l'évaluation interne sert encore de révélateur, plus qu'elle n'en est à proprement parler un effet, des contradictions internes qui traversent la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Elle est symptomatique de l'ambivalence des éducateurs spécialisés, dans ce qui est désigné comme son second « effet discutable », face à leurs propres responsabilités. L'activité professionnelle est effectivement génératrice d'un stress important qui, nous le verrons plus avant dans notre enquête, pose « l'usure professionnelle » comme un phénomène majeur dans le déroulement de la carrière professionnelle des éducateurs spécialisés. Elle pose de facto la question de la gestion de ce phénomène par les professionnels eux-mêmes et par les établissements ou services qui les emploient.

« J'ai besoin de sortir de mon isolement par un travail d'analyse de pratiques... Les premières séances d'analyse de pratiques ont été très satisfaisantes. C'est indispensable pour surmonter les difficultés rencontrées. Le doute et le questionnement sont permanents sur ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait ? Comment on l'écrit ? J'ai besoin de points de repères sur ce que je fais. Pour savoir si je dois continuer à le faire de cette manière-là ou en changer. Cela pose le problème de la mutualisation des pratiques et de l'évaluation. Il faut passer à autre chose et donner de la maturité à l'équipe. » (ES/9)

Cet interviewé exprime un avis, très majoritairement partagé dans notre échantillon, selon lequel les responsabilités de l'éducateur spécialisé constitue un fardeau pesant. Il exprime les difficultés et les doutes quotidiens qui accompagnent ses choix et décisions, souvent lourdes de conséquences pour les familles et leurs enfants, dans son exercice professionnel quotidien. L'ambivalence des éducateurs spécialisés à l'égard de la formalisation des pratiques et des procédures n'exclut évidemment pas la conscience professionnelle de la plupart des éducateurs spécialisés. Certains d'entre eux, parmi les plus

insécurisés, peuvent être constamment traversés par la question de la pertinence et de l'utilité sociale de leurs pratiques. Dans ce cas, « *l'absence de repères* » est dénoncée et perçue comme génératrice de stress et d'usure professionnelle. En ce sens le dispositif d'évaluation interne est susceptible de concourir, par la réflexion engagée sur les pratiques, à la gestion de ces problèmes professionnels. Pourtant, il participe aussi lui-même, selon plus de la moitié de nos interviewés, au phénomène qu'il pourrait contribuer à endiguer. Ainsi, les contradictions internes du dispositif entrent-elles en résonance avec les ambivalences de la culture professionnelle des éducateurs spécialisés.

« *J'ai des réserves sur l'évaluation interne. Elles sont liées au stress qu'elle génère. Nous avons la volonté d'en faire quelque chose de positif mais sans écartier pour autant le fait que, dans le monde d'aujourd'hui, il y a une overdose d'évaluation. Il faut aussi laisser les gens respirer pour travailler dans la sérénité et transmettre de la sécurité au public. L'évaluation, c'est aussi le culte de la performance et de la productivité.* » (ES/22)

« *Le culte de la performance et de la productivité* », pour reprendre les propos de l'interviewé, peut donc générer un effet de renforcement du stress et de l'usure professionnelle, contraire à la recherche de la qualité des prestations dans les établissements et services de l'éducation spécialisée. En cela les propos de notre interviewé sont le reflet d'une abondante production sociologique sur ces questions. Vincent de Gaulejac nous rappelle ainsi que, « selon les chiffres de l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, 28 % des salariés européens seraient touchés »²⁴⁹ par le stress, « soit, ajoute-t-il, 41 millions de travailleurs, dont une majorité de femmes »²⁵⁰. Mais nous pensons encore aux travaux d'Alain Erhenberg dont chacun des titres de ces ouvrages semble se répondre mutuellement.

Le « culte de la performance » fait corps, dans la société contemporaine, avec ce qu'il a appelé « la fatigue d'être soi ». Il postule ce faisant que le sentiment d'insuffisance constitue l'envers d'une responsabilité individuelle magnifiée, pouvant même conduire jusqu'à la dépression. « La dépression amorce sa réussite, dit-il, au moment où le modèle disciplinaire de gestion des conduites, des règles d'autorité et de conformité aux interdits qui assignaient aux classes sociales comme aux deux sexes un destin ont cédé devant des normes qui incitent chacun à l'initiative individuelle en l'enjoignant à devenir lui-même. Conséquence de cette nouvelle normativité, la responsabilité entière de nos vies se loge en chacun de nous, mais également dans l'entre-nous collectif »²⁵¹. Faisant ensuite référence à sa thèse centrale, il ajoute que « la dépression en est l'envers exact. Cette manière d'être se présente comme une maladie de la responsabilité dans laquelle domine le sentiment d'insuffisance. Le déprimé n'est pas à la hauteur, il est fatigué d'avoir à devenir lui-même »²⁵². Ces nouveaux modèles de gestion de la qualité dans les établissements ou services ne sont donc pas sans conséquence sur les dynamiques de construction identitaire des éducateurs spécialisés. Ils sont susceptibles fragiliser les professionnels les plus vulnérables ou de générer leurs propres « effets pervers ».

Ainsi, certains interviewés soulignent que, paradoxalement, les « réussites » de la formalisation des pratiques et des procédures, si elles se commuent en une standardisation de procédés, peuvent elles-mêmes surajouter au stress généré par l'exercice de la responsabilité individuelle et le souci éthique de « *bien faire* ».

²⁴⁹ De Gaulejac V., *La société malade de la gestion*, 2^e éd., Paris, éd. du Seuil, 2009, p 234.

²⁵⁰ Ibid.,

²⁵¹ Erhenberg A., op. cit., p. 10.

²⁵² Ibid.

« L'évaluation interne présente des inconvénients. Le champ est vaste et insécurise certains professionnels de l'établissement. Ils restent collés au texte. Si je ne fais pas ça, où est ma responsabilité ? On va bouffer du cadre... Cette peur de sa responsabilité conduit les professionnels à rechercher la conformité aux procédures. Ils ne prennent plus d'initiatives et sollicitent en permanence l'avis de l'encadrement pour agir. Il y a une vraie nécessité de clarification du travail : ce qui est autorisé, de ce qui ne l'est pas. Il faut s'approprier un outil qui est très carré et garder à l'esprit ce qui fait la caractéristique du métier. Mais l'alourdissement du travail, les exigences accrues et la charge de travail : cela peut tout figer. Il y a un risque de paralysie. » (ES/14)

Ce troisième et dernier « effet discutable » de l'évaluation interne, invoqué tout de même par la moitié de nos interviewés, doit surtout être entendu comme le révélateur de la dynamique propre des établissements et services. Cette diversité, dont témoignent nos interviewés peut s'expliquer par les marges de liberté et le sens que les acteurs veulent ou peuvent donner à cette nouvelle disposition réglementaire. Il y a, d'une part, l'évaluation interne avec sa définition réglementaire et, d'autre part, des dynamiques plurielles d'évaluation interne où la question de l'outil et de son usage est expressément posée par nos interviewés. Cette question nous paraît certes tributaire du management et de l'animation de l'évaluation interne mais, plus largement, de l'établissement ou du service lui-même. Les contradictions de l'évaluation interne viennent effectivement en résonance avec les ambivalences propres à la culture professionnelle de tous les salariés, et non pas seulement celle des éducateurs spécialisée, dans ces établissements et services. Pour dire les choses de manière plus explicite, elle interroge directement la fonction de management et ceux qui l'exercent dans ces organisations. Ce dispositif ne peut initier des effets paradoxaux que dans la mesure où ces contradictions lui préexistent déjà.

II.3.2.5. Ambivalences et paradoxes des effets perçus de l'évaluation interne

La perception des effets de l'évaluation interne par nos interviewés doit être réinterprétée dans son contexte et dans les limites méthodologiques de notre enquête. La première de ces limites tient à ce que les effets perçus de cette évaluation interne sont d'abord ceux de l'expérimentation et des tâtonnements d'un dispositif qui se cherchait encore. La seconde est que les effets perçus de cette première évaluation interne ne sauraient être assimilés à leurs effets réels sur les pratiques professionnelles. La troisième tient à la taille de notre échantillon dans cette enquête. Il interroge la représentativité de nos résultats dans le double sens de l'exhaustivité des effets évoqués et de l'identification des tendances principales. Enfin, la dernière limite est imputable à l'insuffisante distanciation des interviewés dans leur perception des effets de l'évaluation interne. Nos entretiens ont été réalisés, le plus souvent, à la fin de ce dispositif au sein de leur propre établissement ou service. Pour toutes ces raisons, les résultats de notre enquête doivent s'interpréter dans le sens des limites et de l'intérêt qui leur sont propres. Ils permettent avant tout l'identification de « ce qui est en cause », de situer les champs de forces contradictoires qui sont à l'œuvre dans les organisations de l'éducation spécialisée. Précisément, les « effets » invoqués laissent sourdre la confrontation souterraine de différentes formes de rationalisation s'affrontant dans le champ professionnel.

Nos interviewés témoignent, d'une manière plus générale, de la « guerre des dieux », chère à Max Weber ou, pour quelques-uns de ses héritiers, du « conflit des cités ». De fait, l'évaluation interne emprunte beaucoup au « monde industriel », « celui où trouvent leur place, selon Luc Boltanski et Laurent Thévenot, les objets techniques et les méthodes

scientifiques »²⁵³. Notre matériau empirique fourmille d'évocations récurrentes de ces conflits, entre rationalité et rationalisme, objectivité et expression de la subjectivité. Cette confrontation des « mondes », et les contradictions qui en découlent, se jouent tant à l'interne des établissements et services que dans leurs rapports avec leur environnement. À l'interne, les normes de sécurité, le droit social s'opposent bien souvent, affirment les interviewés, à la recherche de la qualité dans l'intervention éducative. Ce conflit des formes de rationalité s'accompagne, ajoutent-ils, de la crainte des milieux professionnels d'une toujours possible requalification judiciaire des manquements institutionnels. Ces contradictions de la « gestion moderne » des établissements ou services sont même susceptibles de « couper en deux » les établissements et services. Ces contradictions participent effectivement de la construction d'enjeux socialement induits provoquant des conflits, dans la dynamique de l'évaluation interne, entre les éducateurs spécialisés et leurs responsables hiérarchiques.

« L'équipe de direction est centrée sur une logique de gestion budgétaire, les professionnels sont centrés sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs rapports avec les usagers. Les uns parlent du mal-être des usagers et les autres répondent par des impératifs quantitatifs de gestion, de mesures, de gestion du temps de travail. La recherche de rapidité, de productivité et de performance gagne aujourd'hui les établissements et services de l'éducation spécialisée. Cette fracture entre l'équipe de direction et les professionnels s'explique par deux logiques qui ne sont pas compatibles du tout : une logique métier et une logique de gestion. Aujourd'hui, le service est une source d'usure dans le sens où je n'ai pas le sentiment de défendre les mêmes valeurs. Il y a un écart entre les valeurs énoncées par l'association et leur mise en œuvre. Le système dans sa volonté de contrôler et maîtriser les risques verrouille les pratiques. » (ES/9)

En toile de fond de l'évaluation interne, ces conflits de rationalités se nourrissent également, selon certains de nos interviewés, des contraintes générées par les changements de l'environnement politique et économique, très instable ces dix dernières années, des établissements et services de l'éducation spécialisée.

« Entre démarche qualité et perte de qualité, on a l'impression qu'il y a deux logiques contradictoires qui s'affrontent. D'un côté, la démarche qualité qui est intéressante. Mais de l'autre côté, il y a le poids des administrations de tutelle... Il a fallu trois ans pour construire des outils pour qu'en définitive on nous impose d'autres. C'est le politique et l'économique qui viennent déterminer les choses au sein des institutions... Il y a une perte d'autonomie des associations ». (ES/23)

En définitive, il en va de l'évaluation interne comme de toute chose, elle peut produire, si l'on en juge par les propos de nos interviewés, certains effets et leurs contraires. Les contradictions qui la traversent, conjuguées à celles des professionnels eux-mêmes, renvoient les acteurs institutionnels à la manière dont ils font jouer leur propre marge de liberté, d'autonomie et leur capacité à construire un sens collectif pour opérer les nécessaires arbitrages entre les différentes formes de rationalisation.

« L'évaluation interne est conditionnée par la manière dont on va s'en saisir. Lorsque cela marche, les professionnels en ressortent « booster » par une démarche où ils ont complètement revisité leurs fondamentaux... Ils sont perméables à des interrogations sur leurs pratiques car ils ne sentent plus menacés. Nous avons été souvent surpris des retours

²⁵³ Boltanski L., Thévenot L., De la justification, les économies de la grandeur, Paris, Gallimard, 1991, p. 252.

positifs des partenaires et des usagers... Par des validations sur des points qui leur tenaient particulièrement à cœur. » (ES 36)

II.4. Entre organisation du travail et travail d'organisation : des dynamiques professionnelles enserrées dans leurs propres contradictions

L'exploration de la dimension institutionnelle vécue des acteurs nous a permis de révéler la diversité et la complexité de l'environnement socioprofessionnel des éducateurs spécialisés d'Ille-et-Vilaine. Cet environnement institutionnel, résultant de négociations très diverses selon les segments professionnels et les associations, présente des configurations contrastées. Cette hétérogénéité est partiellement façonnée par les orientations stratégiques des différents milieux professionnels. Mais les éducateurs spécialisés, qui ont désinvesti le champ politique, ne participent que faiblement à la construction de ces dynamiques institutionnelles. Pour le dire autrement, les éducateurs spécialisés ne font guère jouer leur marge de liberté et le sens qu'ils donnent à leur action professionnelle dans la construction de ces orientations institutionnelles. Pour qu'il en aille différemment, il serait nécessaire que ceux-ci se constituent en tant acteur collectif. Si dans un passé encore récent des associations nationales existaient, force est de constater qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas.

Pourtant, cela ne signifie nullement que le champ professionnel ne soit pas traversé par des mouvements sociaux. Nos interviewés témoignent d'un mouvement de grève de trois semaines dans une association dont les administrateurs voulaient changer la convention collective. En février 2009, un groupe d'étudiants en formation d'éducateur spécialisé de l'I.R.E.I.S de Bourg-en-Bresse a créé l'Organisation Nationale des Éducateurs Spécialisés (O.N.E.S). Cette association de type loi 1901 compte, à ce jour, 210 adhérents et dix relais départementaux dont l'Ille-et-Vilaine. Ses objectifs sont « d'encourager la reconnaissance du métier d'Éducateur spécialisé, tant au niveau de ses fonctions professionnelle qu'au niveau d'une meilleure connaissance par le grand public et les autres professionnels du secteur »²⁵⁴. Les premières actions de cette association ont été de mettre en place, à partir de leur site web, un agenda de conférences en lien avec le métier d'éducateur spécialisé, de prolonger leur effort de communication auprès des étudiants et des professionnels ainsi que d'organiser des rencontres thématiques (discussions, repas, soirées).

Ces deux initiatives collectives sont exemplaires. Sans préjuger de l'avenir, elles présentent néanmoins le risque, comme bon nombre de mouvements sociaux contemporains, de rester erratiques parce qu'essentiellement tributaires de problèmes conjoncturels. Dans le premier cas, cette mobilisation collective est directement liée à une remise en cause des conditions de travail alors que, dans le second, elle s'inscrit dans la dynamique des problèmes rencontrée autour de la gratification des stages pour les travailleurs sociaux. Bref, comme pour tous les autres corps de la société, l'individualisme contemporain, s'il n'est pas rédhibitoire, entrave les capacités de mobilisation collective des éducateurs spécialisés dans la construction des dynamiques institutionnelles.

Mais ce second chapitre entendait principalement vérifier ce qu'il en était des formes organisationnelles développées au sein de l'éducation spécialisée et de la place des éducateurs spécialisés dans la négociation de celles-ci. Nos résultats sur les formes organisationnelles développées dans les établissements et services doivent, nous l'avons dit, se réinterpréter dans les limites méthodologiques de notre enquête pour se préserver de toute généralisation trop

²⁵⁴ Organisation Nationale des Educateurs Spécialisés (O.N.E.S), Rôle et missions, 2010.

hâtive. Mais le discours de nos interviewés, produit dans des conditions de non-directivité en situation d'entretien, nous ont permis d'investiguer trois champs principaux : les changements organisationnels, la mise en œuvre des outils de la loi n° 2002-2 et les procédures d'application de l'évaluation interne. Les formes organisationnelles du champ professionnel ne sauraient bien évidemment se réduire à ces seuls aspects. Elles comportent beaucoup d'autres dimensions qui auraient méritées d'être méthodiquement observées. Cette orientation de nos résultats sur les mutations organisationnelles doit à la fois aux choix opérés dans notre guide d'entretien et à des effets d'échantillonnage. D'une part, notre guide d'entretien privilégiait l'observation de l'impact des nouvelles réglementations sur la recomposition des organisations. D'autre part, le matériau empirique collecté reposait essentiellement sur des entretiens réalisés auprès d'éducateurs spécialisés. Les entretiens avec les experts ont principalement apporté, par effets de position, des éléments de cadrage sur les discours de nos interviewés. Notre matériau empirique s'appuie effectivement sur ce que les éducateurs spécialisés disent de ces formes organisationnelles dans leurs établissements et services. Dans la construction de notre échantillon, nous avons donc choisi, chaque fois que possible, de réaliser des entretiens auprès d'éducateurs spécialisés travaillant au sein de milieux professionnels déjà bien engagés dans la rénovation de leur organisation. Si pour les deux premiers champs investigués nous avons pu recueillir la parole de tous les éducateurs de notre échantillon, cela ne s'est avéré impossible, faute de dispositif existant dans l'organisation, pour l'évaluation interne.

Mais l'ensemble de ces limites méthodologiques est néanmoins à resituer dans la dynamique des objectifs de notre investigation. Nous voulions conjointement identifier des tendances dans les restructurations organisationnelles et le rôle qu'y tenaient les éducateurs spécialisés. Nous avons effectivement posé l'hypothèse que les modalités de réorganisations interne des associations impliquaient des conceptions du travail et des modes de gestion différents pouvant s'entremêler de manière parfois contradictoire. Nous pensions que l'on pouvait schématiquement ordonner nos observations autour d'une typologie comprenant deux formes principales de rationalisation organisationnelles : la rationalisation taylorienne et la rationalisation professionnelle. Entre ces deux idéaux-typiques et leurs formes intermédiaires, la place et le rôle des éducateurs spécialisés pouvaient s'avérer sensiblement différentes.

L'organisation générale du champ professionnel, décrite et analysée par nos interviewés, suppose le développement d'une perspective diachronique pour en comprendre les tenants et les aboutissants. Ainsi, les frontières scindant traditionnellement l'éducation spécialisée en deux segments professionnels principaux, le « milieu naturel » en opposition au « milieu fermé », tend aujourd'hui à fortement s'estomper. Le premier regroupe tous les services intervenant dans l'espace social de l'enfant et de sa famille. Le second rassemble tous les établissements d'internat réalisant un accueil quotidien auprès des populations. De fait, nous assistons à une recomposition du champ professionnel qui, entre l'internat éducatif et l'accompagnement en milieu naturel, passe aujourd'hui par une diversification croissante des mesures éducatives. Cette recomposition du champ professionnel trouve des explications à la croisée de logiques plurielles allant de la gestion du système aux stratégies propres des milieux professionnels. Nous avons démontré que cette recomposition ne procède pas d'un développement du « métier institutionnel » entendu comme « une dialectique de typification des cas, de leur complexification et d'une individualisation des solutions »²⁵⁵. Une partie des responsabilités en revient, selon nos interviewés, aux éducateurs spécialisés eux-mêmes. Ils déclinent cette responsabilité, d'une part, dans leur centration excessive sur leurs conditions

²⁵⁵ Gadrey J., cité par Laville J.L., op. cit., p. 17.

de travail et, d'autre part, sur les carences traditionnelles du corpus de références professionnelles. Cette recomposition du champ professionnel participe effectivement, par une « mise à distance de l'utilisateur », à un mouvement de redéfinition des tâches et des formes de l'accompagnement éducatif des éducateurs spécialisés. L'apparition de nouvelles réglementations du droit social redéfinissant l'organisation du travail témoigne aussi des contradictions traversant le champ professionnel. Elles ont contribué à accélérer la division sociale du travail éducatif sans que le « service » auprès des usagers, en dépit de la rhétorique sur la valorisation de leur autonomie, n'en soit nécessairement conforté.

Enfin, la multiplication de nouvelles lignes hiérarchiques constitue une évolution majeure au sein des organisations. Elle entérine, peu ou prou, des changements dans le fonctionnement des établissements ou services et l'exercice du métier d'éducateur spécialisé. Ces changements se structurent autour de plusieurs aspects complémentaires : un mouvement de spécialisation, une fermeture des dynamiques participatives s'accompagnant d'un cloisonnement des responsabilités et une dissociation tendancielle de la conception et de l'exécution du travail. Si les cadres hiérarchiques sont majoritairement issus du rang des éducateurs spécialisés, ils doivent obligatoirement en passer par des formations supérieures afin d'apprendre ce qui est devenu, aujourd'hui, un nouveau métier : le management pour reprendre la terminologie en usage. En définitive, la dynamique conjuguée de l'ensemble de ces évolutions dans le champ professionnel est le sceau de « tendances lourdes » dans l'organisation du travail. Elle concrétise au sein des associations, et de leur restructuration aujourd'hui à l'ordre du jour, l'introduction des nouvelles approches gestionnaires préconisées par les textes réglementaires (L.O.L.F, R.G.P.P et les nouvelles lois réglementant l'éducation spécialisée). Il s'agit, à court terme au moins, de mettre les associations en conformité avec les logiques de ces nouvelles approches gestionnaires. Mais cette nécessaire adaptation structurelle des organisations n'est pas sans ambiguïté. Elle est porteuses de contradictions pouvant conduire tant à une bureaucratisation qu'une professionnalisation des organisations et des « métiers » au sein des associations. De fait, cette adaptation structurelle reste très directement tributaire de ce que les acteurs professionnels en feront et, en tout particulièrement, les éducateurs spécialisés.

En ce sens, le travail réalisé dans les établissements ou services sur la loi n° 2002-2 apporte, tant dans la conception des outils qu'elle préconise que pour l'évaluation interne, de premiers éléments de réflexion sur les dynamiques professionnelles dans les établissements ou services. L'un des enjeux de la loi n° 2002-2, principalement identifié par les professionnels du groupe des experts, pose la question de la rénovation de la professionnalité. Mais les positionnements associatifs et ceux des éducateurs spécialisés laissent immédiatement entrevoir l'ambivalence et les contradictions des milieux professionnels dans l'approche de cette question centrale. Ces nouvelles dispositions réglementaires ajoutent effectivement, par peur de « *n'être pas la hauteur* », de la pression et du stress dans la réalisation du travail. Elles ont tendance à augmenter les risques psychosociaux, tels que l'épuisement professionnel, qui s'agrègent dans les dynamiques identitaires pour en devenir consubstantielles. Les éducateurs spécialisés se montrent plutôt méfiants à l'égard de ces nouvelles dispositions qui les engagent à passer d'une culture orale à celle plus légitime, aujourd'hui, de l'écrit. C'est d'ailleurs peut-être moins ce passage symbolique qui est problématique en lui-même que la formalisation des pratiques et des procédures dont il relève. Globalement, nos interviewés dégagent des tendances contradictoires, avec de multiples configurations intermédiaires, qu'ils situent entre la formalisation des pratiques ou des procédures et la standardisation des procédés. Les différences entre ces deux polarités

principales tiennent essentiellement à une variable centrale constituée par la participation des usagers et de celle des éducateurs spécialisés.

Mais la participation des usagers se heurte, d'une part, à de vives résistances chez les éducateurs spécialisés. Ce repli corporatiste face à la régulation des pratiques par les bénéficiaires, puisque c'est de cela dont il s'agit, n'est pas étranger aux contradictions de la catégorie d'usager elle-même, forme hybride du citoyen et du client. Ces résistances entravent les possibilités d'objectivation, par le frottement des intentions à la réalité des faits, et le processus de reconnaissance des pratiques professionnelles par les principaux intéressés : les usagers et les professionnels. La participation des éducateurs spécialisés à ce travail technique s'avère, d'autre part, fortement dépendante des dynamiques institutionnelles préexistantes. Le climat social parfois délétère régnant au sein des organisations risque toujours d'être ravivé à la faveur de ce travail technique, engageant par là même ses effets. La participation des éducateurs spécialisés pose avec force la question du management de ces dispositions techniques, mais peut-être plus globalement des organisations elles-mêmes, et des changements qu'elles sont censées produire. Pour le dire autrement, les réalisations et l'appropriation de ces réalisations techniques par les éducateurs spécialisés sont, selon nos interviewés, étroitement tributaires des conditions dans lesquelles elles ont été finalisées. La participation des éducateurs spécialisés dans le travail d'organisation initié par la loi n° 2002-2 oscille entre des dynamiques descendantes et ascendantes. Finalement, elle se situe majoritairement dans une norme mixte qui comporte elle-même de nombreuses variantes.

Cette participation des éducateurs spécialisés est surtout génératrice de ses propres limites. Elle est effectivement révélatrice d'un « métier » qui, pour emprunter à la formule à François Dubet, se définit « en creux ». Nous ferons d'ailleurs volontiers nôtres ses propres conclusions en les appliquant à ce travail technique résultant de la loi n° 2002-2. Elles permettent d'en situer les contradictions, voire les impasses, procédant des éducateurs spécialisés eux-mêmes dans ce contexte de mutations institutionnelles. « On ne sait jamais vraiment, dit-il, de manière positive ce qu'est cette spécificité professionnelle dont personne ne doute mais que personne ne peut définir directement, toute formule close étant inévitablement vouée à l'échec. Je la crois proprement indéfinissable, parce que qu'elle est la réduction du programme institutionnel aux relations sociales mises en œuvre par chaque professionnel. Les valeurs affichées sont devenues si faibles ou si peu explicites, elles provoquent tant d'ironie, le programme institutionnel est devenu si labile et tellement épuré et débarrassé de pathos que le sens du travail ne se donne à voir que de manière métaphorique et critique. Cette rhétorique fait d'ailleurs partie du dispositif même de travail. »²⁵⁶.

En ce sens, la formalisation des pratiques suppose une importante réflexion collective visant à déterminer pourquoi, comment et pour quels résultats le travail éducatif est réalisé. L'absence de références professionnelles sur le métier lui-même plonge souvent les éducateurs spécialisés dans un profond désarroi. Les mutations de leur environnement professionnel les contraignent à repenser, ou penser parfois même, leur métier. Il ne suffit effectivement plus d'en appeler aux valeurs du « programme institutionnel » pour asseoir sa légitimité professionnelle. Les politiques publiques supposent, aujourd'hui, « un nouveau mode de management public qui doit permettre de faire passer les administrations d'une culture des moyens à une culture de résultats »²⁵⁷. Il s'agit d'un enjeu majeur pour le devenir des éducateurs spécialisés et des organisations qui les emploient. Nous aurons d'ailleurs l'opportunité de revenir plus amplement sur ce point au cours de notre troisième partie.

²⁵⁶ Dubet F., op. cit., p. 245.

²⁵⁷ Curie R., op. cit., p. 56.

Les résultats de notre enquête, dans ses limites propres, nous permettent d'établir que les établissements et services, sous l'impulsion des politiques publiques et de leurs nouvelles normes financières, sont confrontés à l'introduction d'un « format productiviste d'organisation du travail ». Doit-on y voir, comme le suggère Michel Chauvière, « la fin probable des modèles historiques couplant l'institutionnel, l'associatif et le professionnel qualifié. Domine désormais un modèle rationnel, fondé sur l'optimisation de la gestion des différentes ressources, matériels, financières ou humaines, et hiérarchique dans ses effets concrets et quotidien »²⁵⁸. Comme par définition, ce qui est probable n'est jamais certain, nos résultats laissent surtout transparaître, à court terme au moins, d'importants mouvements de recomposition des milieux professionnels. Ce « format productiviste de l'organisation du travail », empruntant directement au « monde industriel », introduit des valeurs et des références qui étaient, il y a peu encore, étrangères à la culture professionnelle de l'éducation spécialisée. On serait même tenté d'ajouter, qu'à l'échelle de l'histoire du champ professionnel et de sa constitution, ces valeurs étaient érigées comme un « contre-modèle idéologique ».

Nos résultats semblent démontrer que, cette « colonisation du monde vécu » de l'éducation spécialisée par l'introduction de ces nouvelles normes organisationnelles produit des effets contrastés dans les établissements et services. Ils laissent entrevoir des tendances contradictoires dans le champ professionnel et, souvent, au sein d'un même établissement ou service. Ces tendances se situent dans des oscillations que l'on peut identifier, comme nous en avons posé l'hypothèse, entre les idéaux-types de Jean Gadrey constitués par la rationalisation taylorienne et la rationalisation professionnelle. Ce sont des configurations intermédiaires, empruntant respectivement à ces deux modèles, qui prédominent dans le champ professionnel générant tensions et contradictions. Dans cette période d'incertitudes et de doutes, tout se passe comme si les équipes de direction et de praticiens étaient en recherche de nouveaux modèles organisationnels. Les anciennes références organisationnelles étant tombées en désuétude, les nouvelles se définissent et se réalisent en cours d'expérimentation, par tâtonnements successifs.

Loin d'être dans des formes aujourd'hui stabilisées, elles démontrent que le passage de la dimension institutionnelle à la dimension organisationnelle est filtré par les négociations entre les acteurs professionnels travaillant au sein des associations et de leurs établissements ou services. Mais nos résultats tendent à prouver que ces négociations, au sein de ces organisations restructurées, impliquent le déclin de la « réciprocité dans les échanges, de la valorisation de la communauté de travail »²⁵⁹ ainsi que « des systèmes coopératifs ou familialo-coopératifs, impliquant une large marge d'autonomie des acteurs de terrain, une responsabilité plus collective et souvent un pilotage de type charismatique ... »²⁶⁰. Pour autant, nous n'irons pas jusqu'à dire, ni à regretter comme le fait Michel Chauvière, que les configurations traditionnelles des organisations avaient apporté la démonstration de leur « bonne adéquation aux petites structures, aux services locaux, comme du reste à l'innovation »²⁶¹. Nos résultats ont révélé leur lot d'interrogations et de questionnement des professionnels sur, ce qu'ils nomment eux-mêmes, « *l'essoufflement conjoint des associations et de la professionnalité militante* ».

²⁵⁸ Chauvière M, op.cit., p 180.

²⁵⁹ Ibid., p. 189

²⁶⁰ Ib.

²⁶¹ Ib., p. 289.

En ce sens, le déclin des formes d'organisation traditionnelle dans le champ professionnel, et du système de reconnaissance sociale qui lui était attaché, ne peut, nous semble-t-il, se comprendre que le cadre de la dynamique identitaire à laquelle nous convie la modernité. Cette construction des identités professionnelles ne saurait effectivement se soustraire aux processus d'identification et aux « marqueurs » identitaires valorisés dans notre société. Pour le dire autrement, ce déclin du système de reconnaissance sociale attachée aux formes d'organisations traditionnelles était déjà amorcé. Précisément, l'évolution de ce système de reconnaissance sociale constitue un enjeu majeur dans la compréhension de l'identité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés. Ces résultats apportent donc d'utiles prolongements à notre hypothèse initiale principalement centrée sur la compréhension des mutations organisationnelles. Nous pouvons établir que ces restructurations supposent également une évolution des systèmes de reconnaissance sociale du travail et de ceux qui le réalisent. En d'autres termes, c'est le contexte même, dans lequel s'opèrent les négociations entre les différents acteurs professionnels, qui se trouve profondément bouleversé. Ce contexte de négociation renouvelée est le lieu de confrontation, voire d'affrontements entre les formes anciennes de la reconnaissance sociale et les nouvelles. Il est traversé par l'enjeu sous-jacent d'une reconfiguration de ce qui fondait et fonde, aujourd'hui, la légitimité des milieux professionnels.

La redéfinition de ce contexte de négociation doit s'appréhender pour les éducateurs spécialisés dans la dynamique de leurs propres contradictions et impasses. D'une part, nos travaux révèlent que la somme des stratégies individuelles ne constitue que très rarement une stratégie collective de négociation des changements organisationnels massivement engagés dans le champ professionnel. Cette carence de mobilisation collective entrave fortement les éducateurs spécialisés dans l'exercice de leur propre marge de liberté. D'autre part, les dispositions sous-tendant ces recompositions des organisations les confrontent aux limites d'un « modèle de professionnalité » issue et tirant sa légitimité du « programme institutionnel ». C'est le sens même du métier, et de ce qui le fonde, qu'ils sont tenus de revisiter pour l'énoncer et le négocier autrement. Dans ces conditions, il leur est difficile de peser sur les négociations du nouvel ordre social interne aux établissements ou services pour l'orienter dans la dynamique d'une rationalité professionnelle. Les éducateurs spécialisés sont effectivement confrontés à l'impossible énonciation de leur professionnalité dans les canons utilitaristes de la langue légitime. Ils se sont, en raison de leur culture professionnelle, toujours montrés farouchement opposés aux avancées de la rationalité instrumentale dans leur « monde social ». C'est désormais une « stratégie » qui, jamais énoncée comme telle, ne peut être durablement tenable dans ce nouvel environnement réglementaire.

Pour conclure, ce contexte de renouvellement des formes de reconnaissance sociale du travail dans l'éducation spécialisée œuvre comme un arrière-fond commun aux stratégies individuelles de négociation identitaire déployées par les éducateurs spécialisés enquêtés. Nous nous proposons donc d'observer leurs dynamiques identitaires qui constituent l'objet principal de notre investigation scientifique.

TROISIEME PARTIE

LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS

CHAPITRE I

L'identité biographique autonome et incertaine des éducateurs spécialisés

Introduction

Dans le cadre de l'élaboration de notre problématique, nous avons postulé d'une absence relative de mobilité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés de notre échantillon. L'étude de cette mobilité de nos interviewés s'applique à l'ensemble de leur carrière dans la « profession » d'éducateur spécialisé mais aussi en dehors de celle-ci. Nous avons, de ce fait même, observé la construction de leur trajectoire socioprofessionnelle dès leur entrée sur le marché du travail, en passant par la succession des emplois occupés dans la « profession ». Puis, nous avons clos notre investigation sur la manière dont ils envisagent leur avenir professionnel. Nous avons ainsi inclus dans notre approche la période précédant l'entrée en formation initiale d'éducateur spécialisé, celle de l'occupation d'emplois dans la « profession » et la manière dont ces interviewés se projettent dans leur carrière.

Nous avons souligné le caractère paradoxal de cette absence supposée de mobilité sociale et professionnelle. Les objectifs de leur formation initiale visent effectivement à en faire des « généralistes » susceptibles d'intervenir, pour reprendre les termes mêmes de la réglementation, auprès d'une « pluralité de populations et d'institutions ». Nous avons effectivement constaté que le marché du travail permettait aux éducateurs spécialisés d'occuper une grande variété d'emplois. Ces emplois se matérialisent par des postes de travail relativement semblables mais aussi suffisamment originaux pour produire des carrières professionnelles, a priori, scandées par des expériences très diversifiées.

Parmi les nombreuses raisons qui concourent à l'explication de cette situation paradoxale, nous avons considéré que celle-ci est imputable, pour partie au moins, aux éducateurs spécialisés eux-mêmes. En ce sens, nous avons formulé l'hypothèse que cette situation est révélatrice des formes d'identifications revendiquées par les éducateurs spécialisés. Leur carrière nous apparaît caractérisée par l'identification à un segment professionnel défini par des types d'établissements ou de services et par la population accueillie. Dans le cadre du processus biographique, nous postulons, plus largement, que la dynamique de carrière professionnelle des éducateurs spécialisés résulte de négociations entre leur identité héritée et leur identité visée à l'intérieur d'un même segment professionnel. C'est ce que nous allons tenter de vérifier au cours de ce chapitre.

D'un point de vue méthodologique, nous avons développé une approche inductive dans la construction de nos catégories d'analyse. La structure de ce chapitre repose très largement sur les « turning points » évoqués par les interviewés eux-mêmes dans la continuité de leur propre logique discursive. L'analyse de ces « tournants biographiques » résulte d'une construction diachronique qui est aussi celle choisie par les éducateurs spécialisés de notre échantillon lors des entretiens. La construction de ces analyses s'appuie, par conséquent, sur le processus biographique par lequel les éducateurs spécialisés évoquent leurs choix de carrière. Cette approche par la subjectivité des acteurs s'attache simultanément à ce qu'ils disent de leurs choix et la manière dont ils les ont réalisés.

En ce sens, la dimension narrative de l'identité, c'est-à-dire « l'histoire que l'on se raconte à soi-même et aux autres », sert de trame à notre construction analytique. Cependant, nous avons également confronté systématiquement ces logiques discursives aux caractéristiques de « l'identité objective (âge, genre, etc.) des interviewés. Il convient effectivement de ne pas oublier que les éducateurs spécialisés de notre échantillon ne sont pas de « pures consciences (encore moins purement rationnelles) hors de l'histoire et séparées de leur contexte »²⁶². Nous avons donc tenté de resituer nos analyses discursives dans la dynamique des rapports sociaux qui les sous-tendent. Enfin, ces analyses se sont efforcées de prendre en considération la dialectique du même et de l'autrui qui caractérise les éducateurs spécialisés de notre échantillon.

Dans ce chapitre, l'exposé de nos résultats et leur analyse concomitante découlent directement de la logique diachronique inhérente à notre approche méthodologique. Mais, avant d'aller plus loin dans notre propos, il ne nous paraît pas inutile de rappeler brièvement quelques caractéristiques générales des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Les interviewés regroupent effectivement autant d'hommes que de femmes ayant de 32 à 59 ans pour une moyenne d'âge de 44 ans. Ils se situent donc dans des espaces générationnels différents dont nous avons tenu compte, chaque fois que nécessaire, dans nos analyses. Nous avons encore relevé que si vingt interviewés sont natifs de la région Bretagne, douze d'entre eux ont fait preuve d'une certaine mobilité géographique en quittant leur région d'origine. Ces remarques générales étant entendues, nous pouvons désormais commencer la présentation de nos résultats par l'analyse des motivations invoquées par les éducateurs spécialisés dans le choix de leur « profession ».

I.1. Des discours sur l'héritage familial à la dynamique des rapports sociaux conduisant au choix de la « profession »

I.1.1. Devenir spécialisé : entre déterminisme et effets générationnels ?

Le choix d'une « profession » résulte d'une négociation identitaire dont le sens commun renvoie spontanément à une dialectique entre aspirations et contingences. Les aspirations soulèvent, d'une part, la question pour chaque individu de son désir, de ses souhaits. Les contingences renvoient, d'autre part, expressément aux contraintes économiques et sociales de l'insertion professionnelle. De fait, ces dernières contribuent à restreindre le champ des possibles. Mais ces représentations sociales simplificatrices ne sauraient suffire pour expliquer la complexité des processus d'orientation professionnelle. D'un point de vue sociologique, le postulat des choix individuels, sous-tendu par des motivations, est le résultat d'une construction sociale qu'il convient d'interroger. Parlant de l'orientation professionnelle, on en vient inévitablement à questionner les mécanismes sociologiques sous-jacents qui déterminent la reproduction et la mobilité sociale des individus dans notre société. Sans prétendre épuiser le sujet, notre propre démarche sociologique vise à interroger les mécanismes identitaires biographiques à l'origine de l'orientation professionnelle de nos interviewés.

Nous n'avons évidemment pas la primeur de ce questionnement sociologique. Alors même que les enquêtes sur la « profession » d'éducateur spécialisé restent marginales, il s'agit d'un questionnement récurrent dans les travaux déjà réalisés. Au début des années soixante-dix, Claude Dubar a été le premier à s'intéresser, dans le cadre de sa thèse, aux facteurs

²⁶² Kaufmann J.C, op. cit., p. 49.

sociaux déterminant le choix de la « profession » d'éducateur spécialisé. Francine Muel-Dreyfus lui a, dix plus tard, emboité le pas sur cette même problématique. Ces deux auteurs ont démontré que le choix de cette orientation professionnelle était notamment déterminé par l'histoire de la lignée, des singularités dans les trajectoires familiales et des écarts entre les aspirations des parents et les perspectives d'avenir le plus souvent limitées de leurs enfants. Les travaux de Francine Muel-Dreyfus se posent, aujourd'hui encore, comme une référence incontournable. Comparant deux générations, celles de 1965 et de 1975, cette sociologue soutient la thèse que l'orientation professionnelle de ces éducateurs spécialisés est fortement marquée, à cette époque, par les mutations de l'Éducation Nationale. Le « choix » de « la profession » y est interprété comme une stratégie de résistance à l'emprunt de voies toutes tracées et au déclassement scolaire.

« Les individus s'accordent pour refuser l'idée de ces carrières prévisibles qui enferment définitivement dans la définition objectivante d'un poste, carrières auxquelles ils réduisent la vie professionnelle de leurs parents qui ont fait « crédit de leur vie ». C'est sur le fond de cette hantise que sont pensés les avantages du métier d'éducateur spécialisé : à la logique de sélection de l'Éducation Nationale qui réduit une fois pour toute l'individu à son diplôme, il 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 surprises 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 de tout recommencer, un secteur où l'on peut toujours avoir le sentiment d'inventer sa vie »²⁶³.

Dans ses analyses, Francine Muel-Dreyfus met clairement en exergue la prévalence de « raisons scolaires et existentielles » sur l'héritage sociale de la famille pour expliquer l'orientation professionnelle d'éducateurs spécialisés. Mais ses analyses s'appliquent à des salariés travaillant essentiellement en prévention spécialisée. Ce segment du champ professionnel, où sont engagés 7 % des éducateurs spécialisés de Bretagne, n'est ni représentatif de la « profession », ni de notre propre échantillon. Les discours sur l'innovation sont d'ailleurs peu mis en avant par nos interviewés pour expliquer leur propre choix de la « profession ». Mais ils participent incontestablement du patrimoine culturel de la « profession ». Francine Muel-Dreyfus opère encore une distinction entre deux générations d'éducateurs spécialisés sur la base de leur origine sociale et de « leurs représentation du métier ». À partir de 1965, le recrutement des éducateurs spécialisés, dit-elle, se diversifie. On assiste à une plus forte dispersion de l'origine sociale des hommes comme des femmes qui marque un renouvellement sociologique du métier d'éducateur spécialisé.

« On serait de la sorte tenté de parler des « deux âges » du métier d'éducateur spécialisé dont la limite se situerait autour des années 65, le début de la nouvelle période coïncidant avec l'accroissement des demandes d'inscription dans les écoles (...) C'est dire que le sens social de ce métier « renouvelé » doit être rapporté d'abord aux caractéristiques sociales et scolaires des individus qui s'y sont engagés ou, autrement dit, la manière dont ils en ont fait leur métier »²⁶⁴.

Plus récemment encore, Alain Vilbrod a publié en 1995 les résultats de sa propre recherche sur les choix d'orientation professionnelle des éducateurs spécialisés. Après avoir démontré les limites de l'approche par génération dans les travaux de Claude Dubar et de

²⁶³ Muel-Deyfus F., op. cit., p. 201-202.

²⁶⁴ Ibid., p. 156.

Francine Muel-Dreyfus, Alain Vilbrod défend, pour sa part, l'existence de déterminants sociaux profondément ancrés (au-delà des mutations du système scolaire) qui relient, toutes générations confondues, les personnes qui choisissent la profession autant qu'ils sont choisis par celle-ci.

« Autant sinon plus qu'à des événements scolaires ponctuels, les éducateurs spécialisés, depuis vingt ou trente années, devraient leurs aspirations à des dispositions culturelles, à un héritage particulier. Déclassés par le haut ou par le bas – nous nous attendons à ce que ce soit plutôt des transfuges – peut-être mêmes fils et filles de transfuges et partageant donc une expérience et des positions similaires – les éducateurs spécialisés disposeraient d'un capital culturel incorporé, « extra-scolaire », préadapté aujourd'hui comme hier en terrain d'élection de leur activité salariée. Nous émettons donc l'hypothèse que ce qui rassemble les éducateurs spécialisés à vingt ou trente ans d'intervalle est plus marquant que ce qui diffère (...) Nous pensons qu'à plus d'un titre, chez les éducateurs spécialisés, les marques de cet habitus rejoindront celles de leurs familles. »²⁶⁵ Ainsi parvient-il à valider son hypothèse en privilégiant, dans son approche méthodologique, deux orientations principales. Il mène, d'une part, une investigation sur les « les trajectoires lignagères à la recherche des principes et des processus de transmission des valeurs familiales intériorisées par les agents »²⁶⁶. Il explore, d'autre part, « l'héritage rémanent en termes, sinon religieux, du moins moral »²⁶⁷ dans l'éducation reçue par ceux et celles qui vont s'y investir. Résumant à l'extrême sa démarche sociologique, Alain Vilbrod énonce, de manière délibérément provocatrice, que l'on « ne devient pas éducateur spécialisé par hasard. L'habitus des individus qui prennent possession de ces postes fait qu'ils en connaissent déjà, d'une certaine manière, l'exercice. »²⁶⁸

De notre point de vue, les postulats sur lesquels s'appuient ces deux sociologues se complètent plus qu'ils ne s'opposent. Ils présupposent essentiellement de bien dissocier l'origine sociale des éducateurs spécialisés de leurs représentations de la « profession ». Notre propre démarche sociologique concernant le choix de la « profession » par nos interviewés emprunte à la fois aux travaux d'Alain Vilbrod et à ceux de Francine Muel-Dreyfus. Elle reprend au premier le postulat stipulant, qu'au-delà des effets générationnels, il existe des invariants dans l'origine sociale et le recrutement des éducateurs spécialisés. Ces invariants sociaux tiennent tout particulièrement à une mobilité intergénérationnelle ascendante. Mais nous pensons également que ces profils de recrutement d'éducateurs spécialisés se sont diversifiés au moins pour deux raisons principales. La première tient à ce que la société, et donc l'éducation spécialisée, ont connu de profondes mutations depuis le début des années quatre-vingt. Les femmes et les hommes d'aujourd'hui ont contribué à l'évolution des représentations sociales sur la « profession » autant que l'espace social les y oblige. La seconde est de nature plus statistique puisque nous sommes passés de 2700 éducateurs spécialisés diplômés en 1965 à près, selon l'enquête de la D.R.E.S.S de novembre 2005²⁶⁹, de 99 700 ces dernières années. L'implantation d'instituts de formation s'est également multipliée sur le territoire français et ne serait-ce qu'en Bretagne, ils n'ont généralement pas les mêmes approches de la « profession ». En ce sens, nous postulons à la fois d'une plus grande hétérogénéité des profils de recrutement d'éducateurs spécialisés et de leurs

²⁶⁵ Vilbrod A., op. cit., p. 92-93.

²⁶⁶ Ibid.

²⁶⁷ Ib.

²⁶⁸ Ib.

²⁶⁹ Beynier B., Tudoux B., Momic M., op. cit., p. 2-11

représentations sociales de la « profession » sans établir de liens de causalité générationnels entre ces deux facteurs.

Par rapport aux travaux de ces deux sociologues, notre propre approche théorique s'inscrit dans une filiation avec l'interactionnisme symbolique, se démarquant en cela de toute référence à Pierre Bourdieu. Ce courant sociologique valorise effectivement le postulat d'une liberté relative de l'acteur face aux déterminismes sociaux. En outre, la recherche des déterminants liés à l'orientation professionnelle de nos interviewés reste une composante parmi d'autres de notre propre problématique de recherche. Mais la culture professionnelle, et certaines de ses composantes « historiques », si l'on se réfère aux travaux de Francine Muel-Dreyfus, nous donnent des indications que l'on peut aisément corréler aux analyses de notre troisième partie. Les mutations de l'environnement socioprofessionnel contraignent effectivement les éducateurs spécialisés à passer de « l'oral à l'écrit », des « aptitudes personnelles » à ce que l'on « sait » et à ce que l'on « peut évaluer ». Comme nous le verrons plus avant, elles touchent en cela à des composantes de la culture professionnelle qui ont souvent déterminé, pour partie au moins, le choix de nos interviewés dans leur orientation professionnelle.

D'un point de vue méthodologique, nos choix d'investigation, et leurs limites, répondent aux impératifs propres de notre objet principal d'investigation. En ce sens, notre échantillon reste effectivement modeste et mériterait, de son seul fait, une enquête complémentaire pour validation de nos résultats. Ces derniers restent à interpréter dans l'espace des limites inhérentes à notre approche qualitative. De même, notre enquête sur les trajectoires lignagères, à partir du questionnaire, se cantonne exclusivement à l'espace générationnel existant entre les parents et leurs enfants. L'étude de la trajectoire scolaire de nos interviewés repose sur les données déclaratives collectées lors des entretiens et les indicateurs « objectifs » recueillis à partir du questionnaire. Notre analyse de ces trajectoires scolaires repose donc sur le croisement du discours de nos interviewés avec leurs réponses à notre questionnaire. Nous avons d'ailleurs procédé de manière similaire avec la période de transition allant de la fin de leurs études scolaires à leur entrée en formation professionnelle. Enfin, la synthèse de notre démonstration analytique repose sur le croisement des résultats obtenus sur ces quatre niveaux thématiques : motivations, position sociale héritée, trajectoire scolaire et période transitoire entre la fin de la scolarité et l'entrée en formation professionnelle. De fait, ces différents niveaux d'investigation se répondent mutuellement pour apporter quelques éclairages sur « l'entrée dans la profession » de nos interviewés.

I.1.2. L'héritage familial : épiceutre des discours sur les motivations

Nos interviewés situent spontanément l'origine de leurs motivations professionnelles dans leur expérience familiale. Ce processus d'identification inhérent à leur socialisation primaire n'est évidemment pas sans interroger la construction sociale qui le sous-tend. Il reste que l'on ne saurait nier les dispositions sociales acquises par nos interviewés dans la compréhension de leurs motivations professionnelles. Cette compréhension passe, sans les y réduire, « par le dévoilement des structures cognitives héritées, des ressources culturelles, morales transmises par les ascendants et réinvesties par l'éducateur ou l'éducatrice »²⁷⁰. En ce sens, il s'agit bien de mener une investigation sur le « capital culturel » particulier légué par les familles à leurs enfants. En cela, nos observations recouvrent d'ailleurs celles réalisées, à des périodes très différentes, par les auteurs que nous avons déjà cités. Il ne s'agit donc pas

²⁷⁰ Vilbrod A., op. cit., p. 208.

pour nous d'établir ce qui a déjà été fait par d'autres mais plutôt d'observer, à faveur, d'un travail plus récent sur la question, ce qu'il en est aujourd'hui. Nous ne manquerons pas non plus de noter que les travaux mentionnés ne sont évidemment pas connus de nous seul. Ils ont été régulièrement consultés par nos propres interviewés pendant leur formation professionnelle. Certains instituts de formation, dont le nôtre, y consacrent même des ateliers de réflexion. Pour le dire autrement, l'exploration de ces dispositions familiales fait partie de la culture professionnelle des éducateurs spécialisés au risque, dans le cadre de notre propre enquête et de ses limites, d'introduire des biais interprétatifs. De fait, on peut aisément imaginer que tous les individus présentant des dispositions familiales favorables ne deviennent pas pour autant éducateurs spécialisés et qu'ils trouvent, dans l'espace social, de multiples manières de les actualiser.

Il n'en demeure pas moins vrai que, comme le souligne Jacques Queudet dans le cadre de sa thèse réalisée sous la direction d'Alain Vilbrod, « l'essentiel des arguments développés par les répondants peut être référé à trois mots-clefs (éthique, circonstances, héritage) »²⁷¹. Les autres réponses ont un caractère éminemment plus marginal puisque, selon cette vaste enquête par questionnaire réalisée auprès de 740 professionnels, un peu plus de 23 % des enquêtés en appellent à d'autres motifs tels que les caractéristiques du métier, la nécessité de se professionnaliser afin d'obtenir un statut, le besoin de changer de métier ou encore une préoccupation de carrière professionnelle. En cela, notre matériau empirique est représentatif de cette enquête de référence. Nous nous proposons, puisque deux tiers de nos interviewés nous y invitent, d'explorer leurs motivations professionnelles entre éthique, héritage et circonstances tant ces trois facteurs, plutôt que de s'exclure mutuellement, se combinent le plus souvent dans leurs discours. En sens, nous avons fait le choix de développer une trame de présentation reposant sur les propos de l'un de nos interviewés. Mais nous réinterrogerons systématiquement la représentativité chacun de ces facteurs rapportés à notre échantillon global.

Si « l'on ne devient pas éducateur spécialisé par hasard », pour reprendre une formule qui fait désormais florès dans les milieux professionnels, il reste que l'évocation de leur héritage familial par nos interviewés nous oblige à considérer des effets de stratification dans le champ des représentations sociales. Nous postulons que ces différentes strates renvoient aux mutations de l'espace social lui-même et à la manière dont nos interviewés se sont appropriés la « profession ». L'héritage familial de nos interviewés rend indubitablement compte de l'époque où il s'est constitué. De ce fait même, la combinaison de nos trois facteurs principaux, héritage, éthique et circonstances, peut s'interpréter dans la dynamique sociétale qui lui sert d'arrière-plan. Il n'est pas finalement pas inutile d'effectuer une approche diachronique des motivations exprimées par nos interviewés, de remonter à leurs sources historiques en quelque sorte. Ainsi, comme dans les travaux de Claude Dubar, nous retrouvons aujourd'hui encore trace de familles catholiques parmi nos interviewés proches d'un départ en retraite.

« C'est le fruit d'un cheminement et d'une réorientation personnelle... J'ai déjà eu l'occasion d'évoquer, au niveau des valeurs qui m'animent, que c'était sous-tendu par des valeurs humanistes et chrétiennes. En fait, mon histoire, c'est que j'ai failli être curé. J'ai fait, comme beaucoup d'enfants à mon époque, j'étais à 12 ans à un Petit Séminaire, tout près d'ici, à Châteaugiron. Donc, j'ai fait tout mon cursus secondaire dans un Petit Séminaire, donc avec, dès ma jeune, tendre, enfance, une perspective, un métier – on peut l'appeler

²⁷¹ Queudet J., op. cit., p. 124.

comme ça – très orienté religieusement et sans autre choix imaginable. (...) Je n'en parle jamais parce que ça amènerait des explications... Je vois dans mes rapports, encore actuellement, avec des collègues, ça a été pour certains de mes collègues... c'est une image trop marquée, soit dans les plaisanteries, soit. Et, professionnellement, je n'avais pas envie d'être marqué aussi fortement. Je pourrai parler d'études de théologie, mais ça ne me paraît pas intéressant d'autant marqué le passé. » (ES/5)

Ces origines catholiques constituent un trait caractéristique de la première génération d'éducateurs spécialisés puisque, nous dit Alain Vilbrod, se référant en cela aux travaux de Claude Dubar, « près de 45 % de leurs parents sont pratiquants. Est-il nécessaire de préciser qu'au regard des quelques 13 % de la population française qui se rendent à la messe au moins une fois par mois, un tel taux est remarquable »²⁷². C'est également ce que nous confirme notre interviewé. Le département d'Ille-et-Vilaine n'échappe pas à cette tendance dont Claude Dubar se demandait, sans avoir pu le vérifier, si elle était spécifique à la tradition culturelle du Nord de la France. Nous pouvons postuler que ce n'est vraisemblablement pas le cas. Mais il est essentiel de souligner que la Bretagne se distingue elle-même par une longue et solide tradition religieuse.

« Dans le diocèse de Rennes, dans le département d'Ille-et-Vilaine, j'ai pas mal de collègues, que je connais bien, qui ont des places, qui ont eu ce passage par-là... Je ne les nommerai pas ici, mais il y en a pas mal quand même, sur Rennes ou dans les alentours qui ont un passé religieux. C'est vrai que ça a marqué beaucoup l'institution, enfin l'éducation spécialisée. » (ES/5)

Mais la référence à l'éthique ou aux valeurs, qu'elle ait ou non des origines religieuses, n'est pas, contrairement à l'enquête de Jacques Queudet où elle est revendiquée par 31,4 % des enquêtés, la principale motivation avancée par nos interviewés dans leur orientation professionnelle. Dans le cas de notre interviewé, il est également intéressant de relever ses précautions, voire son embarras dans l'évocation de ses convictions religieuses. En filigrane de ses réserves rhétoriques, nous pensons qu'il est possible de percevoir la résurgence des luttes intestines et des conflits qui ont traversé la définition de la « profession ». Ces références à la religion ont effectivement agi dans les milieux professionnels comme un premier « contre-modèle identitaire » tant il est vrai, qu'à défaut d'une définition univoque et partagée de la profession, il peut être commode de se définir par ce que l'on ne veut pas être. Aux premiers temps de cette « profession », les éducateurs spécialisés n'ont eu de cesse de se démarquer champ religieux. En ce sens, les précautions oratoires de notre interviewé nous paraissent être significatives à la fois du mouvement de sécularisation de l'éducation spécialisée, de la « profession » et de l'expression des motivations qui y conduisent.

Mais, plus largement encore, nous pensons comme Jacques Queudet qu'il faut y voir une « tentative de légitimation du métier d'éducateur spécialisé par des professionnels en exercice. Répondre à la question du choix du métier, oblige aussi à une réflexion sur le sens du métier qui est au cœur du processus de professionnalisation »²⁷³. Si l'éthique et les valeurs en tant que motivations originelles, laïcisées à partir de la génération des années soixante, ne sont pas consciemment revendiquées en tant que telles par nos interviewés, ils ne manquent pourtant pas d'y faire indirectement référence. Elles se retrouvent notamment derrière les processus de transmission des valeurs par identification à moins l'un des parents. Les deux

²⁷² Vilbrod A., op. cit., p. 210-211.

²⁷³ Queudet J., op. cit., p. 119.

tiers de nos interviewés se réfèrent ainsi à leur passé familial pour prioritairement évoquer l'exemplarité d'au moins un de leurs parents. Cette valeur de l'exemple n'est que rarement en proximité directe avec l'éducation spécialisée. Ces interviewés font plus souvent référence à des activités, professionnelles ou non, qui procèdent autant d'un engagement social, d'une relation d'aide qu'à l'éducation proprement dite. Certains évoquent une mère infirmière ou institutrice mais d'autres parlent, plus simplement, de la passion de leur père pour son activité professionnelle. En fait, les uns et les autres décrivent dans leurs discours autant l'altruisme de leurs parents qu'une forme d'implication dans leurs activités professionnelles. Ces mêmes interviewés font encore allusion à leurs propres engagements militants durant les années passées au lycée et à l'université.

« D'une certaine manière, il y avait une continuité d'engagement entre mon B.A.F.A et le métier d'éducateur spécialisé. Mais mon engagement social n'était pas lucide et conscient. C'était plutôt naturel d'être sur un métier « branché sur la vie »... Cela faisait partie de ma vie à travers l'exemple de mon père qui côtoyait des personnes handicapées. Ces parents militaient dans une association qui s'occupait d'enfants atteints de poliomyélite. C'est d'ailleurs là qu'ils s'étaient connus. Les années soixante-dix, il faut dire que c'était très politisé... Au lycée, nous étions une bande de copains très engagée dans la politique. Nous nous retrouvions dans un café rennais... On organisait des débats et des actions collectives. On a lancé, par exemple, des manifs pour protester contre les réformes scolaires » (ES/33)

Ce creuset originel de motivations se retrouve également aux détours de phrases fortement récurrentes telles que « *c'était naturel* » ou « *ça s'est imposé* ». Cet embarras pour expliciter leurs motivations professionnelles témoignent implicitement des ressources axiologiques transmises par les parents et réinvesties par nos interviewés. En cela, nos observations corroborent celles réalisées par d'autres. Ces dispositions incorporées constituent, nous dit Alain Vilbrod, « une alliance de convictions et de sensibilité oblatrice qui renvoie encore à la lignée, mais il ne s'agit plus alors d'une quelconque transmission des positions acquises mais plutôt, ou par surcroît, des traits relativement atypiques d'une large part des familles, du capital culturel particulier qu'elles ont légué à leurs enfants »²⁷⁴. Elles puisent cependant moins dans la fréquence des pratiques religieuses des parents que de leurs convictions et engagements sociaux laïcisés. Comme dans le cas de notre interviewé, elles portent aussi la marque de leur époque. Ainsi, la jeunesse des années soixante-dix et quatre-vingt était encore en prise, par exemple, avec les mouvements sociaux de l'après mai soixante-huit. On en perçoit encore l'influence dans les discours.

Cette emprise axiologique est déjà beaucoup moins sensible dans la trajectoire sociale de nos plus jeunes interviewés. En tout cas, ils ne s'en prévalent pas dans leur propos. On retrouve essentiellement trace d'engagements, les concernant, dans leurs mandats de délégués de classe ou d'encadrement d'activités de loisirs. Cela n'est d'ailleurs guère surprenant dans la mesure où ces activités constituent des critères explicites de sélection dans bon nombre d'instituts de formation, dont le nôtre. Ainsi, les mécanismes de « transfert de militance », pour reprendre l'heureuse formule d'Alain Vilbrod, ont tendance à s'éroder sous les effets de l'individualisme contemporain comme la militance elle-même dans les associations de l'éducation spécialisée. Si ces constats mériteraient évidemment des investigations complémentaires pour être validés, ils paraissent aujourd'hui récurrents dans les interrogations des professionnels que nous sommes appelés à côtoyer comme formateur-chercheur à l'I.R.T.S de Bretagne. Ce faisant, nos interviewés témoignent, par leur expérience

²⁷⁴ Vilbrod A., op. cit., p. 208.

du « monde vécu » de leur jeunesse, qu'ils sont bien les enfants de leur époque. Pour autant, nous nous garderons de conclure à des effets générationnels. Nous y verrions plutôt à un indicateur de diversification des trajectoires sociales qui conduisent, depuis une vingtaine d'années, à la « profession » d'éducateur spécialisé. Si parmi les prétendants au métier d'éducateur spécialisé on compte toujours des personnes engagées, elles ne sont désormais plus les seules à intégrer les rangs de la « profession ». Il convient encore d'ajouter que si la militance constituait, au moins dans une logique d'affichage, un marqueur identitaire et d'appartenance au groupe professionnel, elle est aujourd'hui plutôt dévalorisée puisque foncièrement définie en opposition avec l'idée même de professionnalité.

Ces effets de transmission axiologiques, comme déterminants des motivations, se retrouvent aussi dans les liens existant avec un idéal-typique du choix vocationnel et la question du genre. Nous avons effectivement noté que ce type de motivations est très majoritairement le fait des femmes de notre échantillon. Nous pensons que cette régularité statistique procède d'une construction sociale s'inscrivant dans la dynamique des rapports sociaux de genre. Elle est révélatrice, nous semble-t-il, de la place octroyée aux femmes et à leur « destin social » dans notre société. Plus largement, cette observation est corroborée par le fait que l'éducation spécialisée fait effectivement partie de ces activités professionnelles traditionnellement très féminisées. Ces « motivations vocationnelles », supposant des « prédispositions sociales au don de soi », peuvent s'interpréter dans la dynamique de l'éducation différentielle des rôles sociaux entre les femmes et les hommes.

« Cette confrontation avec certaines réalités me plaisait bien, à l'époque... Et, puis, une fonction sociale de toute façon, de faire pour les autres, à l'époque, c'était important certainement pour moi, dans mon histoire. Je pense que c'était la motivation principale. C'était venir apporter quelque chose aux autres, ceux qui sont en difficulté. Je pense qu'il y avait beaucoup de générosité, il y avait une démarche qui n'était absolument pas technique, qui était vraiment dans le don de soi. Si on revient vingt ou vingt-cinq ans en arrière, c'était certainement ça qui fondait ma démarche. » (ES/3)

Même si elles ne sont pas expressément nommées, l'éthique et les valeurs sont toujours étroitement intriquées avec nos deux autres facteurs que sont l'héritage et les circonstances. Dans le cas de notre premier interviewé, qui fait partie d'une génération d'éducateurs spécialisés appartenant à la tranche d'âge des 55 à 60 ans rappelons-le, l'évocation de ses convictions religieuses est corrélée, un peu plus loin dans l'entretien à celle de la figure paternelle et de sa situation familiale d'origine. De retour de la guerre et très marqué par cette expérience, le père de notre interviewé n'a effectivement jamais pu reprendre sa place au sein de sa propre famille.

« Il y a deux aspects : le côté réparation propre, que j'ai évoqué aussi quelquefois avec des étudiants, et qui, je pense, est un aspect plus ou moins fort, chez toutes les personnes qui s'orientent vers une profession d'éducation spécialisée, une réparation par rapport à sa propre histoire. Et, en réponse au questionnaire tout à l'heure, pour ma part, il se fait que, à part mon cursus de formation secondaire, mes parents se sont séparés suite au conflit de la guerre. En gros, je pourrai expliquer ça sous la forme : mes parents n'ont pas pu reprendre une vie en commun après les cinq ans d'expérience de mon père, prisonnier en Allemagne. C'est comme ça que je l'ai compris. Je crois que, au niveau de l'éducation que j'ai vécue pour moi, il y a eu un manque. Donc, notre mère, elle s'est débrouillée toute seule à nous élever et je crois que j'ai gardé de cette éducation que j'ai reçue cette envie de faire que ça se passe mieux pour d'autres peut-être ». (ES/5)

Ainsi, notre interviewé établit-il des liens explicites entre le désir de « réparation de l'autre » et la « réparation de soi ». Ce faisant, il juge que ses motivations professionnelles répondent à une problématique personnelle dont il situe la genèse dans sa propre jeunesse. L'évocation de cette source de motivations originelles se retrouve à une fréquence que le temps ne dément pas. Francine Muel-Dreyfus en parlait déjà dans ses travaux alors que Jacques Queudet, dans l'exploitation de son matériau empirique, s'en agace quelque peu. « En analysant leur choix du métier d'éducateur spécialisé par des « explications psychologiques », ils viennent aussi signifier que c'est principalement d'eux-mêmes qu'ils ont à apprendre pour exercer ce métier »²⁷⁵. Il ajoute « aujourd'hui encore le « fantasme d'autoformation » perdure chez des postulants au métier et chez des professionnels qui pensent ne pouvoir apprendre qu'en parlant et que ce qu'ils doivent savoir émergera d'eux-mêmes et de leur groupe »²⁷⁶. Pour notre part, nous jugeons utile d'opérer une distinction entre le recours à ces « explications psychologiques » et leur appropriation par les éducateurs spécialisés dans leur rapport au savoir et à la formation. En ce sens, nous avons fait le choix de conférer à ces « explications psychologiques » la place qu'il leur revient dans notre matériau empirique. Ce ne sont effectivement pas moins de sept interviewés, de tout âge, qui expliquent leur orientation professionnelle par les difficultés auxquelles ils ont été directement confrontés dans leur propre jeunesse. Les motifs évoqués nous semblent suffisamment convaincants pour que nous leur donnions le crédit qui leur revient.

Nous retrouvons effectivement, dans notre échantillon d'interviewés, un cas d'adoption, l'absence d'un père et trois situations de divorces conflictuelles. Enfin, les deux dernières situations renvoient à des relations problématiques, décrites comme douloureuses, avec au moins l'un des parents. Le recours à ces « explications psychologiques » connaît d'ailleurs une plus grande fréquence dans les trajectoires sociales mêlant reconversion et promotion professionnelle dans l'éducation spécialisée. Mais, au-delà des faits, nous verrons, plus avant dans notre propos, que de nombreux interviewés font prévaloir de véritables « turning points affectifs » pour expliquer leurs choix de carrière. C'est précisément à la faveur d'expériences professionnelles, suscitant de violentes résonances émotionnelles, que ces interviewés choisissent de s'orienter préférentiellement vers un segment professionnel, voire même de s'engager dans une reconversion. Pour le dire autrement, les raisons, inconscientes ou non, qui marquent l'engagement dans la « profession » ne sont pas toujours celles qui incitent les éducateurs spécialisés à « faire carrière ». Enfin, cette « dynamique de réparation » peut aussi concerner les éducateurs spécialisés de manière plus indirecte par la présence, au sein de la cellule familiale, d'une mère ou d'une sœur handicapée et, plus rarement, par la confrontation à des problèmes sociaux. Nous retrouvons trace de ces situations particulières auprès de trois de nos interviewés.

« J'avais une sœur... Elle ne suivait pas à l'école, elle parlait mal comme on disait à l'époque ... Elle n'était pas encore identifiée comme handicapée mentale. Mes parents ont toujours refusé de trouver une solution institutionnelle car ma sœur était classifiée comme muette ou « imbécile ». (...) Ils se sont engagés avec d'autres parents dans l'association des « papillons blancs ». J'avais seize ans à ce moment-là. En fait, je me suis inscrit dans la continuité de l'engagement militant de mes parents en faveur de ma sœur handicapée. Ça s'est imposé à moi, sans doute, pour continuer à détricoter et réparer ce fil familial autour de la situation de ma sœur » (ES/17)

²⁷⁵ Queudet J., op. cit., p. 118.

²⁷⁶ Ibid.

La dynamique de leur propre engagement professionnel s'inscrit alors dans le prolongement de celui de leurs parents, et vraisemblablement du leur, auprès de ce membre de la famille. Mais nous devons immédiatement ajouter que, si un tiers de nos interviewés ont directement recours à cet argument de la réparation pour expliquer leur choix d'orientation professionnelle, il n'en reste pas moins que deux tiers de ces professionnels n'y font, au mieux, que vaguement référence et ce, parfois, au risque de forcer quelque peu le trait. À maintes reprises dans nos différents entretiens, nous avons constaté que cette question des motivations était étroitement associée aux difficultés émotionnelles rencontrées par les interviewés dans certaines situations professionnelles. Les plus âgés de nos enquêtés, qui ont entre 50 et 60 ans, avancent régulièrement qu'il ne saurait y avoir de « bon éducateur » spécialisé sans explicitation de ses motivations. Ce positionnement professionnel repose sur un double niveau d'argumentation. D'une part, un éducateur spécialisé se doit, disent-ils, d'être en capacité d'interpréter ses résonances émotionnelles afin de pouvoir agir avec pertinence dans les situations professionnelles. D'autre part, il doit avoir pris la mesure de sa propre éducation afin de ne pas la reproduire compulsivement. Dans cette perspective, qu'on la partage ou non, la compréhension des motivations professionnelles est posée par ces interviewés comme constitutive, au plein sens du terme, d'une compétence professionnelle.

Dans les premiers modèles identitaires de professionnalisation, les prédispositions à l'exercice de la « profession » trouvent ainsi leur origine dans l'histoire familiale des éducateurs spécialisés. On peut encore légitimement y voir l'empreinte d'une influence historique de la psychologie et de la psychanalyse dans l'éducation spécialisée du milieu des années soixante jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. Mais ces représentations collectives, et le modèle professionnel qui le sous-tend, sont aujourd'hui devenus une référence plus incantatoire que réelle. Cette interrogation autour des motivations pour la « profession » constitue une référence dont le sens s'est effectivement érodé en même temps le modèle professionnel qui lui a donné naissance. Il reste que, des assertions telles que « *si je fais ce métier, ce n'est pas hasard* », sont aujourd'hui autant de slogans dont le sens originel aurait été le plus souvent oublié. Pour le dire autrement, si ces représentations sociales autour des motivations semblent s'être quelque peu perdues dans les méandres de l'histoire, elles gardent une prégnance diffuse dans la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Elles s'y inscrivent comme la survivance d'un modèle de professionnalisation aujourd'hui tombé en désuétude. Enfin, dans le discours de notre interviewé servant de trame à notre présentation, l'éthique et l'héritage se conjuguent avec un ensemble de circonstances qui vont orienter définitivement ses choix professionnels.

« Au bout de quatre ans (de petit séminaire), j'ai fait une tuberculose qui m'a fait sortir du système dans lequel j'étais éduqué. Et, je me suis retrouvé pendant presque un an dans un milieu universitaire, avec des étudiants, du côté de Grenoble. Et du coup, quand j'ai terminé cette année-là, je me suis dit : « ben, je ne retournerai pas au séminaire ». C'est au cours de cette année-là que je me suis dit : « qu'est-ce que je vais bien faire maintenant de ma vie. » Donc, j'avais fait des colos, des centres aérés, je m'étais dit : « Tiens, ben ma foi, quelque chose qui serait dans ce domaine-là » c'est le seul domaine où j'avais une certaine expérience, d'encadrer des enfants ou des adolescents, en colonie, ensemble, etc. Et, puis, donc, en réfléchissant un peu plus, je me dis : « Ben ouais, mais ce n'est pas le tout. Quel métier ? Précisément, quelle formation me permettrait de faire ça ? » Et c'est là donc que j'avais hésité entre trois orientations, par rapport à des choses qui m'intéressaient » (ES/5)

Comme dans le cas de notre interviewé, « ce sont souvent des événements fortuits, occasionnels, des échecs ou des erreurs d'orientation qui conduisent à des stratégies de repli,

qui sont mise en avant par les interviewés »²⁷⁷. La fréquence d'une argumentation reposant sur les « circonstances » pour expliciter son orientation professionnelle ne cesse de s'accroître à mesure que l'âge de nos interviewés décroît. Plus nos interviewés sont jeunes, plus le rôle des « circonstances » apparaît déterminant pour expliquer le choix de la « profession ». En d'autres termes, « *si l'on ne devient éducateur spécialisé par hasard* », il reste que nos interviewés attribuent paradoxalement à celui-ci une place de choix dans la construction de leur trajectoire professionnelle. Le rôle des « circonstances » est notamment majoré par les interviewés qui entendent se démarquer du modèle vocationnel et des valeurs qui le sous-tendent. Beaucoup de nos interviewés affirment aussi n'avoir pas eu réellement de projet professionnel. Ils disent avoir découvert l'existence de la « profession » à la faveur d'un travail saisonnier, le plus souvent en tant qu'animateur de colonies de vacances, et de rencontres. La conjugaison de ces deux facteurs se concrétise par des opportunités qui leur donnent alors la possibilité de premières expériences dans l'éducation spécialisée. Ces expériences sont décrites comme déterminantes et leur permettent de trouver leur place professionnellement. Mais d'autres enquêtés disent que, faute de n'avoir pu faire autre chose, ils ont opté pour la « profession » d'éducateur spécialisé.

En définitive, les discours de nos interviewés pour expliciter les motivations qui les ont conduit à choisir la « profession » se trouvent à la convergence de trois facteurs principaux : l'éthique, l'héritage et les circonstances. Mais la combinaison de ces facteurs est à chaque fois singulière, de même que leur importance corrélative varie selon les interviewés. Pour les uns, l'héritage familial occupe une place centrale alors que, pour les autres, il est relégué au rang de variable subalterne, loin derrière l'éthique et les circonstances. Il en va de même pour chacune de ces trois variables principales. L'expression de ces motivations laisse également affleurer l'histoire de la « profession » en révélant les évolutions du « monde vécu » dans lequel elles prennent forme. L'environnement socio-économique de la « profession » dans les années soixante n'est effectivement guère comparable à celui de la fin des années quatre-vingt. Ainsi, les discours de nos interviewés sur leurs motivations rendent à la fois compte des contextes sociaux présidant à leur expression ainsi que de la culture professionnelle des éducateurs spécialisés sans que, pour autant, l'on puisse véritablement statuer sur des différences générationnelles. Ils procèdent plus sûrement de déterminants sociaux et de la dynamique, toujours sous-jacente, des rapports sociaux.

D'abord, si l'on en appelle toujours à l'éthique et aux valeurs, les discours restent fortement marqués par le contexte social dans lequel ils trouvent leur origine. À la mise à distance de l'héritage religieux succède la valorisation d'un militantisme laïcisé qui semble, aujourd'hui, tomber en désuétude dans les milieux professionnels. Contrairement aux travaux de nos prédécesseurs, l'éthique et les valeurs occupent une place qui doit moins à son expression propre qu'à son rattachement explicite à l'héritage familial. Elles trouvent leur pleine expression dans la transmission des valeurs par identification aux figures parentales et à « *l'exemplarité* » de leur conduite sociale. L'expression de ces motivations a, ensuite, pour arrière-fond une argumentation récurrente fondée sur l'invocation de « *problèmes psychologiques et familiaux* ». Mais il n'y a guère qu'un tiers de nos enquêtés à avoir entrepris un véritable travail psychothérapeutique. C'est à la fois peu et beaucoup au regard de la centralité de cette thématique dans la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. On peut légitimement se demander si cette quête des motivations originelles, très valorisées dans la culture professionnelle, n'est pas plutôt directement corrélée à l'émergence de la question identitaire dans la société contemporaine. Le passage à un retour réflexif sur soi-même

²⁷⁷ Queudet J., op. cit., p. 120.

participe, avec la conscience et la maîtrise de soi, des valeurs de la modernité avancée. En ce sens, l'expression de ces motivations psychologiques peut s'interpréter comme l'expression d'une forte centration des éducateurs spécialisés sur leur identité personnelle. Mais cette valorisation des motivations inconscientes peut encore servir à masquer les rapports sociaux et se comprendre comme une dénégation du social lui-même. Elle réduirait ainsi les effets des déterminismes sociaux à l'œuvre dans le choix de la « profession ». Il reste que les raisons invoquées par nos interviewés ne sont pas dénuées de « fondements objectifs ». C'est surtout la référence collective obligée à ces explications psychologiques que nous interrogeons. Elles ne nous paraissent pas toujours de force égale, ni de même nature. L'analyse de notre matériau empirique nous suggère surtout une forme d'alignement individuel sur les représentations sociales du groupe professionnel. Les motivations concernant les « *logiques de réparation de sa propre histoire familiale* », exprimées par un tiers seulement des éducateurs spécialisés, semblent faire l'objet d'une appropriation collective définissant l'apprentissage du rôle d'éducateur spécialisé. D'une manière générale, elles permettent de réaliser ce qu'Erving Goffman définit comme « l'accord miraculeux entre l'homme et son travail »²⁷⁸.

En définitive, l'expression de ces motivations psychologiques nous semble dictée par deux raisons principales. D'une part, elle fait implicitement référence à un « modèle identitaire », celui du « technicien de la relation », sur lequel se sont appuyées les premières dynamiques de professionnalisation du travail éducatif. Ce « modèle identitaire » perdure aujourd'hui sous la forme de « slogans », le souvent sortis de leur contexte originel, affirmant avec force que « *le premier outil de l'éducateur spécialisé, c'est lui-même* ». En ce sens, la connaissance de « l'outil », et de ce qui le fait, apparaît nécessaire pour se préparer aux dures confrontations générées par la radicalité de l'altérité des populations de l'éducation spécialisée. Les relations à autrui et les conduites sociales de ces populations sont effectivement très déstabilisatrices en raison des résonances émotionnelles qu'elles ne manquent pas de susciter. Il s'agit dans ces conditions de pouvoir garder la maîtrise de soi pour s'assurer de la professionnalité de ses propres postures professionnelles. D'une certaine manière, cette auto-analyse, fondée sur l'expérience, paraît relever de « l'apprentissage d'un rôle » dans le sens où le définissent les sociologues de l'interactionnisme symbolique. Considérant l'individu comme un acteur, Erving Goffman nous rappelle « qu'il détient l'aptitude à apprendre et l'exerce dans l'apprentissage d'un rôle »²⁷⁹. Ainsi, l'expérimentation des relations avec les populations supposerait-elle nécessairement d'apprendre à se connaître soi-même. La forte valorisation de l'expérience dans les milieux professionnels en constitue d'ailleurs une autre forme d'expression. Elle est également renforcée par la dynamique de formation professionnelle en alternance, et donc par la réalisation de stages pour moitié de celle-ci, qui favorise les logiques de reproduction de la culture professionnelle.

S'ils ne résument pas leur choix de la « profession » à ces seules raisons psychologiques, elles nous paraissent néanmoins ajouter au prestige de la « profession » et de ceux qui l'exercent. Dans un travail nécessitant d'apporter la preuve de ces prédispositions personnelles, il est valorisant d'entretenir l'idée qu'un engagement désintéressé ne saurait se gagner sans un important retour réflexif sur soi-même. Dans une autre partie de notre enquête, il apparaît effectivement que l'image « grand public » de la « profession », souvent teintée d'une profonde méconnaissance, est fondée sur l'admiration d'un dévouement, supposée sans faille, qui ne saurait être l'apanage du plus grand nombre. Souvent agacés mais flattés, nos

²⁷⁸ Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*, Paris, Editions de minuit, 1987, p. 50.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 239.

interviewés semblent, pour l'essentiel, s'accommoder de cette « image publique » quelque peu datée. En ce sens, on peut se demander si cette valorisation collective des « *raisons psychologiques* » n'a pas également pour fonction latente d'entretenir le prestige d'une « profession différente des autres » car fondée sur des prédispositions personnelles. La recherche de ces motivations psychologiques inconscientes, par une réflexion sur soi-même, procéderait ainsi d'une tentative d'élucidation du mythe fondateur des prédispositions personnelles. Enfin, les « circonstances » sont parfois invoquées comme raisons premières de l'orientation professionnelle mais elles se cantonnent, le plus souvent, à un rôle secondaire qui se combine aux deux autres facteurs principaux. En définitive, les discours de nos interviewés sur leurs motivations d'orientation professionnelle reposent sur des facteurs dont on peut percevoir la pérennisation. L'évocation de ces facteurs participe pleinement de la culture professionnelle, et en tant que tel procède d'un apprentissage collectif, qui laisse transparaître des modes d'expression renouvelés selon les époques. Mais, bien plus qu'à des effets générationnels, on assiste surtout à une stratification de références qui rend compte de combinaisons multiples de facteurs qui s'agrègent dans la dynamique propre de l'histoire de la « profession ».

I.1.3. Diversité familiale et variabilité des origines sociales

Nous venons d'observer que les éducateurs spécialisés de notre échantillon en appelaient à leur héritage familial et des dispositions culturelles originales pour expliquer le choix de leur « profession ». Ce faisant, ils cultivent individuellement et collectivement des représentations sociales laissant à penser, pour eux-mêmes et les autres, de la nécessité de prédispositions personnelles pour exercer le métier. Nous nous proposons maintenant d'interroger ces représentations sociales en les confrontant aux trajectoires lignagères de nos interviewés. Cette étude reste malgré tout modeste dans ses ambitions. Nous n'avons pas, par exemple, mené d'investigation sur les grands-parents de nos interviewés. Nous nous contenterons ici de souligner, à leur propos, trois caractéristiques principales mises en exergue par Alain Vilbrod. La première tient à un principe d'homogamie qui permet de statuer sur la proximité des lignées paternelles et maternelles avec une faible représentation des catégories intermédiaires et supérieures. La seconde souligne l'absence de filiations originales, d'héritages singuliers ou atypiques. Enfin, la troisième caractéristique, concernant les grands-parents, se rapporte à la dernière « profession » exercée. Elle permet à Alain Vilbrod de conclure à la relative permanence de leurs origines sociales et ce, quel que soit l'âge de leurs petits enfants. Pour nous notre part, nous nous cantonnerons à présenter successivement le niveau d'études, la dernière profession occupée par le père et la mère et la structure de leur couple avant de nous intéresser à la fratrie de nos interviewés. L'ensemble de ces données est consigné dans un tableau de recrutement (*annexe 11*).

Les pères de nos interviewés ont majoritairement un faible niveau scolaire. De fait, treize d'entre eux ont un niveau V alors que dix autres ont quitté le milieu scolaire sans diplôme (niveau VI). Ce sont donc près de 72 % des pères de notre échantillon qui ont un niveau d'étude ponctué, au mieux, par l'obtention d'un C.A.P. Cette tendance très marquée se retrouve aussi bien près de nos plus jeunes interviewés que des plus âgés. Elle est encore plus significative parmi ceux dont la trajectoire sociale et professionnelle est caractérisée par des mouvements de reconversion et de promotion sociale interne dans l'éducation spécialisée. Sept des huit pères relevant de ce profil d'interviewés alliant reconversion et promotion sociale appartiennent effectivement à cette catégorie scolaire. Le huitième père de ce sous-groupe d'appartenance correspond, quant à lui, à un profil singulier. D'origine malienne, ce père a reçu une éducation religieuse par des prêtres jésuites sans qu'il ne puisse se prévaloir

d'un titre qui, aux dires de notre interviewé, est équivalent à un niveau III français. Sa fille, placée devant l'impossibilité de choisir une orientation professionnelle à sa convenance dans son pays d'origine, a fait le choix de s'installer en France. Les pères ayant, pour leur part, obtenu un diplôme de niveau IV ou de niveau III ne sont que respectivement que trois dans chacune de ces catégories. Enfin, seuls trois de ces pères ont obtenu un diplôme universitaire de niveau I ou II. Si le niveau scolaire des pères de nos interviewés se caractérise par sa forte homogénéité, il reste que celui-ci renvoie à une certaine hétérogénéité des milieux sociaux. Dans le cas des niveaux scolaires V et VI, les pères appartenant à la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers sont majoritaires puisqu'ils sont onze sur vingt-trois. En ce sens, la catégorie des ouvriers est surreprésentée chez nos interviewés. Si l'on se réfère aux travaux de nos auteurs de référence, cette surreprésentation est, pour une part au moins, imputable à la construction de notre échantillon. Trois pères de scolaire V et VI dépendent de la catégorie des artisans et commerçants, trois autres de celle des employés alors que deux de ceux-ci se rattachent à celle des agriculteurs. Enfin, quatre de ces pères d'un niveau scolaire VI ont l'expérience d'une mobilité intragénérationnelle ascendante puisque qu'ils ont intégré la catégorie des professions intermédiaires au cours de leur carrière. Les six pères de niveaux IV et III appartiennent également à cette catégorie des professions intermédiaires. Enfin, l'un des trois pères ayant une formation de niveau I ou II fait partie des professions libérales alors que les deux autres dépendent de celle des cadres supérieurs.

Seules quatre mères de nos interviewés ont atteint un niveau III. De fait, elles ont un capital scolaire sensiblement plus faible que leurs conjoints. Sept d'entre elles ont un niveau V alors que vingt une autres ont terminé leur scolarité sans obtenir de titres ou de diplômes (niveau VI). Ce sont donc près de 67 % de ces mères qui ont quitté l'école sans diplômes. Cette tendance est particulièrement remarquable parmi les interviewés dont la trajectoire sociale et professionnelle est caractérisée par des mouvements de reconversion et de promotion sociale interne à l'éducation spécialisée. Sept des huit mères relevant de ce profil d'interviewés alliant reconversion et promotion sociale relèvent effectivement de cette catégorie scolaire. Le modeste capital scolaire des mères de nos interviewés a pour corollaire un faible niveau d'activité professionnelle. Quatorze mères sur trente-deux partagent effectivement un statut de femme au foyer, soit 43,75 % de notre échantillon. Le taux d'activité de ces femmes connaît cependant des fluctuations selon l'âge de nos interviewés. Plus ceux-ci sont jeunes, plus le taux d'activité de leur mère s'accroît. En d'autres termes, l'évolution du taux d'activité de ces femmes est indexée sur celui, plus général, des femmes dans notre société. Pour le reste, un peu plus de la moitié de ces femmes qui exercent une profession le sont au titre d'employées qualifiées ou non. Mais il y a également trois ouvrières, deux agricultrices, alors que celles disposant du meilleur capital scolaire exercent respectivement des professions traditionnellement très féminisées telles que celles d'infirmier ou de professeur des écoles. Ces femmes, si l'on se réfère au seul critère d'appartenance socioprofessionnelle, témoignent d'une moindre diversité sociale que leurs conjoints.

Si l'on s'attache plus particulièrement à l'étude des structures de couples, on peut observer que le principe d'endogamie est respecté. En dépit d'un capital scolaire des femmes toujours un peu moindre que celui de leur conjoint, ces couples se placent néanmoins dans une logique de concordance statutaire. Les femmes dont les maris exercent des « professions » d'ingénieur ou d'expert comptable sont celles qui ont les niveaux scolaires les plus élevés. Elles n'exercent cependant pas d'activité professionnelle. De même, les pères ayant un niveau de qualification de niveaux III vivent majoritairement avec des conjointes de niveau égal. Les couples ayant un capital scolaire modeste se constituent, à l'évidence, autour de ce marqueur identitaire laissant à penser d'une origine sociale commune. Ces observations

nous permettent d'abonder dans le sens d'Alain Vilbrod qui établissait un double constat. D'une part, « nombre de familles entretiennent un certain rapport de familiarité à l'école sans que pour autant le capital scolaire soit, pour la majeure partie d'entre elles, très élevé »²⁸⁰ alors que, d'autre part, « les pères, mais aussi les mères, des éducateurs spécialisés possèdent, pour la plupart, un capital scolaire inférieur à celui de l'ensemble des hommes et des femmes de leur génération »²⁸¹.

Enfin, l'étude des fratries révèle que ces familles sont composées d'un à plus de cinq enfants. La moyenne d'enfants par famille s'établit à 3,25. Ce chiffre se révèle être extrêmement proche de celui d'Alain Vilbrod qui s'établissait à l'époque de sa propre enquête à 3,46 pour les éducateurs spécialisés en activité. Globalement, nous pouvons dire que nous sommes au-delà des taux moyens de chacun des groupes socioprofessionnels d'appartenance de ces familles. Nous ferons donc volontiers nôtres ses propres conclusions stipulant « les taux de fécondité sont réputés assez faibles au sein des catégories sociales en transition, en ascension. Les probabilités d'accès, sinon à la classe dirigeante, du moins à des positions intermédiaires vont de pair avec un contrôle de la descendance afin de concentrer les stratégies de mobilité sur un ou deux enfants. Ici la limitation des naissances ne semble pas prévaloir alors que, globalement, les familles d'éducateurs spécialisés paraissent, pour une large part d'entre elles, des mouvements ascendants »²⁸². Mais nous ne pouvons guère aller plus avant dans nos analyses d'autant que nos interviewés ne font guère référence à leur fratrie lors des entretiens.

En résumé, il convient d'abord de circonscrire nos analyses dans les limites inhérentes à notre approche méthodologique. Les indicateurs retenus pour appréhender les origines sociales de nos interviewés résultent effectivement d'une construction ne donnant qu'un reflet partiel de la réalité. Pourtant, sur la base de ces indicateurs, nous pouvons corroborer les observations déjà réalisées par d'autres sur l'hétérogénéité des origines sociales des éducateurs spécialisés. « Aucun milieu social, aucune classe n'a l'apanage du monopole d'accès à ces emplois et à leurs filières de formation. Cependant il convient de souligner aussitôt qu'une telle diversité ne signifie en rien une représentativité fidèle de chacune des grandes catégories sociales »²⁸³. De fait, à l'exception de quelques cas de contre-mobilité sociale, si l'on se réfère à la seule position sociale du père indépendamment de celle de la mère, l'étude des trajectoires sociales et professionnelles des familles de nos interviewés révèle une fréquente mobilité intergénérationnelle ascendante et ce, quels que soient les milieux sociaux d'origine. Mais, contrairement à Alain Vilbrod, nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les trajectoires familiales des hommes et des femmes de notre échantillon. Il en va de même pour l'âge de nos interviewés, et corrélativement, de leurs ascendants. Les éducateurs et les éducatrices spécialisés les plus jeunes de notre échantillon n'ont pas nécessairement des parents plus diplômés. Des différences plus perceptibles apparaissent, par contre, entre les interviewés conjuguant mobilité intergénérationnelle et intragénérationnelle. Les femmes et les hommes de notre échantillon, qui sont dans des dynamiques de reconversion et/ou de promotion sociale, sont plus fréquemment issus de milieux sociaux faiblement pourvus en capital scolaire avec une position sociale à l'avenant. En d'autres termes, l'étude des trajectoires sociales et professionnelles de nos interviewés corrobore, à quelques nuances près et dans les strictes limites méthodologiques de notre enquête, les observations déjà réalisées par les travaux de référence sur le sujet.

²⁸⁰ Vilbrod A., op. cit., p. 128.

²⁸¹ Ibid., p. 127.

²⁸² Ib., p. 130.

²⁸³ Ib., p. 97.

I.1.4. Entre scolarité dévalorisée et expérience partagée d'une période moratoire : une pluralité de voies d'accès à la formation professionnelle

Comprendre le choix de la « profession » d'éducateur spécialisé ne saurait se cantonner à la seule analyse des motivations et de l'origine familiale de nos interviewés. Il nous importe encore d'appréhender la dynamique de leur trajectoire scolaire et d'insertion professionnelle. Ce faisant, il nous paraît essentiel de mener cette investigation dans le respect d'une double orientation. D'une part, ces histoires individuelles supposent d'être resituées dans leur contexte sociohistorique. D'autre part, elles impliquent une clarification de notre méthode d'approche pour cette période sensible de la vie sociale de nos interviewés. Nous entendons ainsi observer, sans les dissocier, leur trajectoire à la fois scolaire et d'insertion professionnelle. Cette observation s'appuie sur un socle d'indicateurs simples constitué par leur niveau d'études et leur âge d'entrée en formation, ainsi que la durée de leur expérience professionnelle avant l'entrée en formation (*annexe 12*). Pour ce faire, nous nous appuyons essentiellement sur ce qu'ils ont bien voulu nous en dire lors de nos entretiens et dans notre questionnaire. Nous pouvons de suite, et de ce fait même, souligner les limites d'une approche qui, pour enrichir le travail d'analyse, aurait nécessité de multiplier les indicateurs. Cela étant, avant d'engager l'étude de ces trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle, il est essentiel de les resituer dans la conjoncture économique et sociale de l'après-guerre.

I.1.4.1. Les mutations du système scolaire et de l'insertion professionnelle

Il convient de se rappeler avec Francine Muel-Dreyfus que « le succès rencontré par la profession, tout comme le travail symbolique dont elle est l'objet et dont témoigne son accession au rang de terrain légitime de l'analyse intellectuelle apparaît à une période où *les effets sociaux des changements survenus dans le système scolaire* et, corrélativement, dans la valeur des titres scolaires et dans le rapport de ces titres aux postes professionnels, commencent à jouer pleinement. C'est dire que les stratégies (investissements scolaires et choix professionnels) des individus et des groupes familiaux appartenant aux différentes classes et fractions de classe opèrent désormais dans des conditions structurales spécifiques qui sont l'accroissement général de la scolarisation, la « secondarisation » de l'enseignement obligatoire, la disparition de la coupure réelle et symbolique primaire/secondaire, la dévaluation du baccalauréat et la généralisation de la reconnaissance accordée aux titres scolaires sur le marché des postes offerts »²⁸⁴. Selon les enquêtes de l'I.N.S.E.E, en 1940, on compte encore deux fois plus d'hommes que de femmes parmi les effectifs scolarisés dans le secondaire. Dès le début des années 1950 jusqu'en 1962, un tiers des garçons environ étaient déjà au travail à quatorze ans alors qu'ils sont majoritairement actifs dès seize ans. Vingt à trente ans plus tard, ces rapports au travail se sont totalement inversés puisque, jusqu'à seize ans, il n'y a plus qu'une infime minorité de garçons qui est active. À dix-huit ans en 1987, ils ne sont encore guère plus d'un quart à s'être présentés sur le marché du travail. Cet allongement généralisé de la scolarité et de la formation n'a cessé de progresser jusqu'à aujourd'hui.

Ce retournement historique du rapport à la scolarisation est imputable, de 1950 à 1970, à un spectaculaire phénomène de massification de la scolarisation. Durant cette période, l'effectif des jeunes scolarisés dans le secondaire passe d'un à trois millions. Si ce phénomène doit aussi au « baby-boom » de l'après-guerre, on ne saurait l'y réduire puisque, selon Olivier Galland, « la croissance des effectifs scolarisés est de trois à quatre fois plus rapide que la

²⁸⁴ Muel-Dreyfus F., op. cit., p. 151.

croissance des effectifs de la classe d'âge correspondante. Ce sont les effets conjugués d'une politique publique et la volonté des jeunes et de leur famille qui expliquent ce recours massivement accru au système scolaire. Cette croissance s'accompagne d'une réduction rapide des inégalités de sexe dans l'accès à l'enseignement scolaire et universitaire »²⁸⁵. Cette progression de la scolarisation en France s'est poursuivie, dans de moindres proportions, au cours des années 1970. En 1985, 75 % des jeunes filles sont encore scolarisées à dix-huit ans alors que c'est surtout entre dix-sept et vingt et un ans que la scolarisation va progresser à un rythme élevé pour les filles. En ce sens, les jeunes filles, du fait de l'allongement même de leur scolarité, ont pu envisager un autre avenir que celui d'épouse et de mère s'orientant vers des professions telles que celles de l'éducation spécialisée. Elles y sont fortement surreprésentées.

Plus globalement, ce phénomène de massification de la scolarité secondaire et des études universitaires, qui concerne très directement l'ensemble de nos enquêtés, est porteur de ses propres contradictions internes. L'augmentation générale et continue de la demande d'éducation engendre effectivement durant cette période « une inflation des diplômes scolaires qui va entraîner leur dévaluation toutes les fois que l'accroissement du nombre de titulaires est plus rapide que l'accroissement du nombre de positions auxquelles ces titres donnent accès »²⁸⁶. Si l'école a imposé la croyance auprès du plus grand nombre de la nécessité des diplômes scolaires pour favoriser une ascension sociale, c'est paradoxalement au moment même où la rentabilité professionnelle de l'investissement scolaire se met à décroître. Ce mouvement de prolongation et de généralisation de la scolarité s'est aussi accompagné, pendant la même période, de profondes mutations dans les modalités d'insertion professionnelle de tout ou partie de la jeunesse. Alors qu'auparavant l'entrée dans la vie active pouvait être instantanée et définitive, elle a évolué vers des formes plus progressives et provisoires. Le découplage de la fin scolarité et de l'accès à l'emploi s'est peu à peu traduit par l'émergence d'un ensemble de situations intermédiaires. La première phase d'entrée dans la vie professionnelle pour les jeunes n'ayant pas suivi d'études supérieures, ou alors dans des filières dévalorisées, s'est trouvée rythmée par le chômage, les emplois précaires, les stages de formation ou en entreprises.

La crise économique de 1974, et toutes celles qui ont suivi serions-nous tenté d'ajouter, ont durablement installé une crise de l'emploi qui affecte tout particulièrement les jeunes. Ces crises successives sont à l'origine de ces nouvelles formes d'insertion professionnelle sans que, nous dit Olivier Galland, l'on puisse les y réduire. En fait, « c'est tout un ensemble de nouveaux comportements – des entreprises, du système de formation, des politiques publiques, des jeunes eux-mêmes – qui s'est progressivement constitué et cristallisé pour finalement institutionnaliser une nouvelle période de transition entre l'école et le travail »²⁸⁷. L'évolution de ces modes d'entrée dans la vie active n'a évidemment pas été sans incidences sur les choix professionnels de nos interviewés, et notamment, de ceux qui sont parmi les plus jeunes de notre échantillon. Elle participe pleinement du phénomène de prolongation et de généralisation de la scolarité. C'est donc bien dans la dynamique de cette conjoncture économique et sociale, caractérisée par les effets conjugués de l'allongement de la scolarité et l'évolution des modes d'entrée dans la vie active, qu'il convient d'interpréter les trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle de nos interviewés. Mais celles-ci sont encore redevables du dispositif de formation professionnelle par alternance qui contribue lui-même, de par l'originalité de ces modes d'accès, à en dessiner les contours.

²⁸⁵ Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 128.

²⁸⁶ *Ibid.*, p 149.

²⁸⁷ *Ib.*, p. 123.

I.1.4.2. La diversité de voies d'accès à la formation professionnelle

La diversité des modes d'accès réglementaires à la formation professionnelle s'explique par la complexité du dispositif. D'abord, et même si ces différences tendent aujourd'hui à s'estomper, deux systèmes de formation ont longtemps coexisté dans l'éducation spécialisée. D'une part, la qualification qui requiert une certification et, d'autre part, l'apprentissage qui autorise une personne non-certifiée à exercer la « profession » sous le contrôle d'un éducateur spécialisé diplômé. Dans le premier cas, la personne entre directement dans l'éducation spécialisée par un processus de formation. Elle peut ainsi passer d'un cycle d'études, réalisé au lycée ou à l'université, à la formation d'éducateur spécialisé sans expérience préalable. Elle découvre alors le milieu professionnel à la faveur de stages réalisés, durant ses trois années de formation, dans les établissements ou services. Depuis la réforme du diplôme d'État par l'arrêté du 6 juillet 1990, cette modalité d'admission dans les écoles n'a cessé de se développer pour devenir, aujourd'hui, dominante. Dans notre enquête, ces professionnels, qui sont parmi les plus jeunes, représentent le quart de notre échantillon. Dans le second cas, la personne est embauchée par un employeur comme « stagiaire de contact » dans un établissement ou un service. En raison de la forte valorisation de l'expérience par les milieux professionnels, cette modalité est longtemps restée prédominante. Les éducateurs spécialisés, occupant aujourd'hui un emploi, sont majoritairement entrés dans la profession de cette manière. Cette situation professionnelle, dite de « faisant fonction », peut recouvrir des périodes plus ou moins longues avant l'accès à la formation initiale. La réussite au concours d'entrée à l'école et l'obtention d'un financement pour la formation sont des facteurs déterminants pour expliquer le maintien ou non d'une personne dans ce statut. Dans notre échantillon, l'un des professionnels est ainsi resté treize ans « stagiaire de contact ». Ces éducateurs représentent la moitié des interviewés de notre enquête.

Ensuite, il est important de relever que les candidats peuvent passer le concours d'admission à l'école jusqu'à l'âge de quarante-cinq ans. Cette disposition réglementaire ouvre la voie à trois nouvelles formes d'entrée dans la « profession ». La première de ces modalités correspond à la situation de quatre professionnels de notre échantillon qui, disposant d'un diplôme en travail social d'un niveau de qualification moindre, réalise un parcours promotionnel. La seconde forme d'entrée dans la « profession » est le fait de deux interviewés qui ont exercé respectivement un emploi dans les milieux professionnels du tourisme et de la fourrure animalière. Il s'agit de parcours de reconversion professionnelle. Enfin, la dernière modalité est également le fait de deux autres interviewés qui réalisent un « parcours mixte » constitué à la fois de reconversion professionnelle et de promotion sociale. Après une réorientation professionnelle et l'obtention d'un diplôme en travail social de moindre qualification, ces personnes ont effectivement engagé une formation d'éducateur spécialisé.

Mais, pour être tout à fait exhaustif, il faudrait aujourd'hui y ajouter l'entrée par la voie de l'apprentissage et celle par la Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E). D'une part, l'apprentissage, ouvert en septembre 2000 avec une première présentation au diplôme d'État en 2003, arbore toutes les caractéristiques spécifiques de ce dispositif de formation professionnelle adaptées au secteur de l'éducation spécialisée. L'apprenti est effectivement recruté par l'employeur qui demande, en second lieu, à l'institut de formation de s'assurer du niveau académique du candidat et de se prononcer sur son admissibilité. Ainsi, le mode d'entrée dans la formation professionnelle de ces éducateurs spécialisés n'est pas sans parenté avec celui des interviewés qui, dans un passé récent, se construisaient une expérience professionnelle par les « stages de contact ». D'autre part, la Validation des Acquis de

l'Expérience (V.A.E), instituée par la loi 2002-73 du 17 janvier 2002, prévoit que « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation »²⁸⁸.

Cette nouvelle disposition réglementaire permet ainsi à tout professionnel de faire valider au cours de sa vie active les acquis de son expérience en vue de l'obtention du diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Il peut demander le bénéfice de la Validation des Acquis de son Expérience (V.A.E) dès lors qu'il justifie en qualité de salarié, de non salarié ou de bénévole, d'une durée minimale d'activité de trois ans, en rapport avec le diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Cette procédure permet une entrée dans la formation professionnelle par la valorisation de l'expérience et favorise, notamment mais pas seulement, la promotion sociale des professionnels déjà titulaires d'un diplôme de niveau IV en travail social. Ce dispositif a été progressivement opérationnalisé en Bretagne à partir de 2003 avec une première présentation au diplôme d'État en 2004. Compte tenu des caractéristiques de notre objet de recherche et de l'absence d'ancienneté dans la profession des éducateurs spécialisés concernés par ces nouvelles dispositions pédagogiques, il ne nous a pas été possible de réaliser des entretiens auprès des apprentis et des professionnels ayant bénéficié de la Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E). Mais les profils d'éducateurs spécialisés, sous-tendus par ces nouveaux dispositifs de formation professionnelle, correspondent fortement à ceux, que nous avons interrogé, ayant bénéficié d'une promotion sociale.

En définitive, la pluralité et les variations de ces dispositions d'accès à la formation professionnelle constituent un bon indicateur social du rôle respectif des instituts de formation, des établissements et services du champ professionnel dans la formation initiale et par alternance des éducateurs spécialisés. En définitive, regardées du point de vue des bénéficiaires et d'une manière plus globale, ces différentes dispositions pédagogiques déterminent surtout une valorisation première de l'expérience professionnelle ou du niveau académique selon les voies d'accès à formation professionnelle. Il importe de souligner encore que les épreuves de sélection du concours d'entrée en formation professionnelle mettent à distance les types épreuves et examens académiques proposés par l'Éducation Nationale. Ainsi, en dépit de parcours scolaires parfois heurtés, ce concours d'admissibilité ménage la possibilité pour les candidats d'emprunter des voies promotionnelles. En ce sens, le mode d'accès à la formation professionnelle, qui a été privilégié par nos interviewés, a tendance à s'agréger sur la dynamique propre de leur trajectoire scolaire.

I.1.4.3. De la pluralité des cursus scolaires à l'aménagement d'une phase de transition

Nous avons choisi de ne pas dissocier la scolarité de nos interviewés des situations intermédiaires les conduisant jusqu'à l'entrée en formation professionnelle. Ce choix est dicté par la diversité et la complexité de leurs trajectoires sociales et professionnelles où les phases d'études alternent, le plus souvent, avec des situations d'emploi. Il nous a donc semblé opportun d'appréhender ces trajectoires à partir du niveau scolaire et des diplômes obtenus par nos interviewés au terme de leurs études. Ce faisant, nos observations nous ont conduit à

²⁸⁸ Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, Section 1 : Validation des acquis de l'expérience, Article 133, Legifrance, 2002.

prendre en considération, comme l'avait fait Alain Vilbrod, « qu'une forte proportion de femmes et surtout d'hommes ont interrompu leur cursus secondaire, d'autres l'ont prolongé jusqu'à la terminale mais ont échoué au baccalauréat. Les options retenues par ceux et celles qui peuvent se prévaloir de ce titre ne sont pas non plus indifférentes »²⁸⁹. Pour le dire autrement, le niveau scolaire et les diplômes obtenus constituent le point de départ de nos analyses sur les trajectoires sociales conduisant à l'entrée en formation professionnelle. Elles nous ont permis de dégager trois profils types d'interviewés qui recouvrent eux-mêmes une relative diversité de situations : les non bacheliers, les titulaires d'un baccalauréat sans titre universitaire, les bacheliers ayant obtenu au moins un titre universitaire.

La situation des interviewés non bacheliers s'explique par les dispositions réglementaires qui, prévalant jusqu'à la rentrée 1991, n'imposaient pas aux candidats la possession de ce titre scolaire pour se présenter au concours d'entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Établissant un taux moyen à partir de huit instituts de formation répartis sur l'ensemble du territoire français, Claude Dubar observe, qu'entre 1969 et 1972, seuls 31,5 % des élèves éducateurs étaient titulaires du baccalauréat. Jusqu'en 1991 sur l'ensemble du territoire français, il n'y a à peine plus de 60 % des candidats retenus qui sont bacheliers. La Bretagne se distingue par rapport à cette situation nationale avec 66,4 % d'éducateurs en formation titulaires du baccalauréat, 65,1 % si l'on inclut les personnels en poste. Ces enquêtes démontrent encore que ce sont plus fréquemment les hommes que les femmes qui ont une scolarité chaotique. Ce type de trajectoires scolaires est le fait de six de nos interviewés, soient quatre hommes et deux femmes. Ces trajectoires scolaires peuvent elles-mêmes se subdiviser en deux grandes catégories. Elles correspondent à la situation de deux hommes de près de cinquante ans qui ont poursuivi leurs études jusqu'en classe de terminale sans obtenir le baccalauréat littéraire, pour l'un et, pour l'autre, un baccalauréat de techniques commerciales (G 3). Ils étaient donc tous les deux engagés dans des filières dévaluées de l'Éducation nationale. Les quatre derniers interviewés ont, pour leur part, suivi des études dans des filières qui les ont conduits à l'obtention d'un C.A.P ou d'un B.E.P. Ces six interviewés présentent la caractéristique commune de placer leur parcours sous le signe de l'échec scolaire. Celui-ci va durablement connoter leur trajectoire d'insertion professionnelle les conduisant, de manière le plus souvent erratique, vers la formation d'éducateur spécialisé. Les deux hommes ayant poursuivi leurs études jusqu'en terminale disent que cet échec au baccalauréat a été déterminant dans la mesure où ils se sont retrouvés dans l'obligation de trouver un travail. Aspirant fortement à s'émanciper, ils ne souhaitent ni l'un, ni l'autre repasser cet examen ponctuant la fin de leur scolarité secondaire. Le parcours de l'un ces interviewés est d'ailleurs très significatif de leur posture sociale et professionnelle face à cet échec au baccalauréat.

« Ce qui m'a conduit vers le métier d'éducateur spécialisé, c'est l'échec... L'échec au baccalauréat. Je n'ai pas obtenu mon bac en 1975. J'aspirais fortement à m'émanciper et ça passait par le travail. Mes expériences de lycée m'avaient laissé l'idée que je ne savais pas faire grand-chose et l'éducation me paraissait possible. Il n'y avait que cela à m'intéresser... C'était quelque chose comme l'animation auprès de jeunes, le travail socio-éducatif. Dès 1975, à vingt ans, j'ai été embauché dans une fonction d'éducateur à l'institut Beaumanoir dans les côtes d'Armor (...) J'ai été licencié cinq mois après en raison de ma permissivité avec les enfants et de mon agressivité contre la direction. C'était un nouvel échec. J'étais très révolté et ma seule lecture de l'époque, c'était « libres enfants de Summerhill » (...). Suite à ce premier échec, j'ai renoncé à ce métier et me suis orienté vers l'animation. Je me suis dit :

²⁸⁹ Vilbrod A., op. cit., p. 145-146.

plus jamais ça ! J'ai été animateur en centre de vacances pour adultes avec Air France pendant plusieurs saisons. C'était ludique... Un peu de chômage, puis j'ai fait l'armée. (...) Cela reste une année volée... Il fallait faire avec. J'ai ensuite fait un stage pour les 16/25 ans en tant qu'animateur à l'A.R.P.E.C avec un licenciement pour raison économique. Puis, je me suis retrouvé, avec l'arrivée de mon premier enfant dans l'obligation de travailler. Je ne pouvais faire qu'éducateur spécialisé puisque je ne savais rien faire... Je ne savais pas quoi faire... J'aurai pu tout aussi bien prendre un travail de représentant. Je me suis présenté mais on m'a dit qu'il faut se raser le matin. J'en ai conclu que je n'étais pas fait pour ça... Je me suis donc de nouveau orienté vers le métier d'éducateur spécialisé, ce qui m'a permis de garder un pied dans l'enfance, dans le ludique ». (ES/28)

La construction de la trajectoire sociale et professionnelle de cet interviewé en passe par l'expérimentation de situations de travail dans divers secteurs d'activité mais également par le chômage et des stages de formation. Ces différentes expériences ne sont pas présentées comme relevant de sa seule volonté. Elles résultent, dit-il, autant de ses réussites que de ses incapacités, voire de ses échecs. Elles procèdent à l'évidence par essais et erreurs dans une dynamique d'ajustement entre ses aspirations et les réalités du monde du travail. C'est également le cas d'un autre interviewé qui a alterné les expériences dans l'éducation spécialisée avec l'exercice du métier de menuisier. Le rapport au travail de notre interviewé est également ponctué par des contraintes qui sont autant de « turning point » dans sa trajectoire d'insertion socioprofessionnelle. Le premier de ceux-ci intervient, au terme de sa scolarité, avec l'obligation de travailler pour s'émanciper. Le second est lié à la naissance de son premier enfant qu'il présente comme mettant fin à sa période de jeunesse. C'est d'ailleurs à ce moment que notre interviewé intègre un emploi qu'il occupe aujourd'hui encore. Plus globalement, ces interviewés, dont la moyenne d'âge est d'environ cinquante ans, marquent leur distance à l'égard du modèle identitaire vocationnel caractéristique des débuts de la « profession ». Ils sont tous les deux issus de filières scolaires dévalorisées. Leur échec au baccalauréat technologique ou littéraire ne leur ménageait que peu de débouchés professionnels attractifs. Passés par une période de transition comprise entre quatre et six ans, ils ont expérimenté différentes situations intermédiaires combinant chômage, stages, emplois dans et hors champ de l'éducation spécialisée. Ils ont trouvé dans le choix de la profession d'éducateur spécialisé un compromis acceptable entre le souhaitable et les possibles, entre leur identité héritée et une identité visée, le plus souvent défini par défaut. Cette négociation identitaire biographique leur a permis de convertir leur capital scolaire en une position sociale qu'ils jugent satisfaisante au moment de leur choix. Elle s'inscrit clairement dans une dynamique de promotion sociale par rapport à leurs parents.

Les quatre autres situations concernant des non bacheliers procèdent de dynamiques sensiblement différentes. Après « une scolarité qui n'avait pas été satisfaisante », l'un de ces hommes s'est orienté vers la profession d'Aide Médico-Pédagogique (A.M.P) conduisant vers l'obtention d'un diplôme en travail social de niveau V. Il a exercé cette profession huit années durant avant d'occuper pendant deux ans, toujours au sein du même établissement, un poste d'éducateur spécialisé sans toutefois en avoir la qualification. La formation professionnelle est alors intervenue pour régulariser sa situation de promotion interne dans son établissement. Un autre de ces interviewés masculins à arrêter sa scolarité dès l'âge de quinze ans et demi pour intégrer « les compagnons du devoir » dans le secteur industriel de la fourrure. Il a réalisé l'apprentissage ritualisé de sa corporation et l'a ponctué par un tour de France. Pendant cette première expérience professionnelle, qui a duré un peu plus de quinze ans, il a également continué à se former. Il a réalisé des études universitaires d'informatique et de gestion afin d'obtenir un niveau baccalauréat. Mais c'est finalement vers la « profession » d'éducateur

spécialisé qu'il choisit de s'orienter. Ce choix, dit-il, lui a été dicté par la crise du secteur de la fourrure qui ne lui offrait plus guère de perspectives professionnelles. Parmi les deux derniers interviewés, qui sont toutes deux des femmes, la première s'est orientée, à la fin de sa scolarité, vers un poste d'employée de banque dont les relations de son père ont facilité l'accès. Ce premier emploi s'est vite avéré « ennuyeux » et ne répondant guère à ses aspirations d'une « *vie professionnelle passionnante comme celle de son père* ». Elle a alors découvert, à la faveur d'une rencontre, la « profession » de moniteur-éducateur. Elle s'est inscrite et a été admise aux épreuves de sélection lui permettant d'engager et de réussir une formation professionnelle de deux ans. Alors que les moniteurs-éducateurs et les éducateurs spécialisés réalisent les mêmes tâches dans son établissement pour des salaires très différents, elle a éprouvé, après huit ans d'exercice professionnel, le besoin d'engager une formation d'éducateur spécialisé. Enfin, la deuxième de ces interviewés présente une trajectoire d'insertion professionnelle qui résume à elle seule la dynamique sous-jacente des trois précédentes.

« Je suis un pur produit de l'échec scolaire... J'ai fait un B.E.P carrières sociales que je ne souhaitais pas faire mais c'était la seule possibilité que j'avais. Au début de ma vie d'adulte, j'ai connu une période de chômage assez conséquente. J'ai fait des petits boulots dans l'animation et un travail d'employée commerciale. Après ma priorité a été de me former pour arriver dans un milieu de travail. Lequel ? Je ne savais pas trop... Dans les années 78/80, il était encore assez aisé de rentrer dans le milieu de l'éducation spécialisée en n'ayant aucune qualification. C'est ce que j'ai fait. Entre 80 et 97, cela a toujours été une ambition que de me former mais cela a été compliqué. De nombreux évènements n'ont pas rendu possible mon entrée en formation. (...) Finalement, la dimension relationnelle correspondait bien ma personnalité. J'ai obtenu mon diplôme de moniteur-éducateur en 89, puis celui d'éducateur spécialisé en 97. J'ai beaucoup souffert que la formation soit si longue à obtenir. (...) Avant le diplôme, j'ai travaillé auprès d'adolescents en banlieue parisienne, puis dans l'Eure, au sein d'un institut psychothérapeutique accueillant des adolescents. Ma priorité a été de revenir en Bretagne mais sans diplôme, je n'avais guère de choix. En 82, j'ai été embauchée à « La Bretèche » et j'y suis restée pendant 19 ans : un vrai port d'attache. Il s'agissait de créer un foyer d'hébergement pour adultes. Cette création avec une équipe de cinq personnes a été un moment très agréable. (...) Un évènement important de ma vie a été d'engager une analyse pendant 8 ans. Je n'ai pas acquis de connaissances mais j'ai fait beaucoup de « ménage » entre le sens que je mettais à mon travail et le regard que je portais sur le public déficient. Les choses se sont clarifiées et, parallèlement, je faisais ma formation de moniteur-éducateur dont je suis sortie major de promotion. Puis, après il y a eu la formation d'éducateur spécialisé. A trente-sept ans, ça été difficile... ». (ES/22)

Comme dans les trois autres situations du même type, la trajectoire de notre interviewée se caractérise par une scolarité tôt interrompue, et douloureusement vécue, qui a fortement limité le champ des possibles lors de son insertion socioprofessionnelle. Il s'agissait d'abord, et avant tout, d'occuper un emploi auquel elle pouvait légitimement prétendre afin, dit-elle, de « *gagner sa vie* ». Après quelques tâtonnements, elle s'est ensuite durablement installée dans un statut de « faisant fonction » qui la limitait dans ses choix professionnels. Elle a d'ailleurs engagé sa carrière pendant de nombreuses années, ce qui est aussi le cas pour les autres, auprès d'un seul et même employeur. Sa démarche d'accès à la formation est également significative de situations scandées par des étapes conduisant jusqu'à l'obtention de diplômes successifs en travail social. Plus globalement, les quatre interviewés de ce sous-groupe ont, au moment de leur insertion professionnelle, un capital scolaire très différent. Ces

différences initiales de niveau de scolaire sont partiellement comblées par la dynamique de formation continue dans laquelle les interviewés les moins diplômés se sont engagés.

En tout état de cause, leur niveau scolaire moyen est significativement plus élevé que celui de leurs parents. Mais cette qualification scolaire plus élevée ne se traduit pas par une amélioration proportionnelle de leur position sociale. Elle leur permet juste, dans un premier temps au moins, une insertion sociale et professionnelle qui les tient en forte proximité sociale de leur milieu familial d'origine. De la même manière, ils investissent diversement leur carrière professionnelle qui est parsemée de périodes de transition plus ou moins longues. De fait, ils se retrouvent tous confrontés à un blocage dans leur trajectoire professionnelle en raison de l'absence de débouchés sur le marché du travail ou de conditions d'emploi peu attractives. Après quelques essais, plus ou moins fructueux, ils parviennent à redéfinir un projet professionnel qui, facilité par les conditions d'accès à la formation d'éducateur spécialisé, leur ont offert des opportunités de reconversion ou de promotion professionnelle. Ce projet promotionnel, leur permettant de se repositionner favorablement sur le marché du travail, est mû par des motivations oscillant entre aspirations et nécessités. En définitive, leur entrée dans la formation professionnelle d'éducateur spécialisé apparaît à la croisée de logiques simultanées de reconversion professionnelle et de promotion sociale. Dans un premier temps, les changements de « profession » et de secteur d'activité se sont concrétisés par l'amélioration de leur condition sociale et par leur accès à un emploi plus conforme à leurs aspirations professionnelles. Les modes de négociations identitaires de ces interviewés, entre leur identité héritée et identité visée, combinent une logique simultanée de promotion sociale par un changement de « profession » et de statut dans le nouveau domaine d'activité.

Le groupe des bacheliers n'ayant aucun diplôme universitaire comprend treize interviewés dont sept femmes et six hommes. Il peut lui-même se subdiviser en deux sous-groupes. Le premier de celui-ci est constitué de cinq interviewés qui ont réalisé leur formation professionnelle après 1991 sans avoir exercé préalablement un emploi d'éducateur spécialisé. Outre qu'à compter de cette date le baccalauréat est devenu une obligation légale, la réforme du diplôme d'État a effectivement instauré la suppression du statut de « stagiaire de contact ». Ce statut permettrait jusqu'alors à des « candidats élèves » éducateur spécialisé d'occuper un poste de « faisant fonction » avant leur entrée en formation professionnelle. Seuls deux de ces interviewés avaient donc quelques expériences professionnelles régulières dans l'animation auprès de jeunes. L'un d'eux avait aussi réalisé un pré-stage d'un mois dans l'éducation spécialisée. N'ayant pas le niveau scolaire nécessaire pour suivre des études générales, ils ont très majoritairement obtenu un baccalauréat technologique. Ils se sont alors inscrits à l'université dans les disciplines des sciences humaines, le plus souvent en psychologie, dans l'attente d'un succès au concours d'entrée en formation d'éducateur spécialisé. Ils y ont passé en moyenne d'un à trois ans sans obtenir de diplôme universitaire, passant parfois même d'une discipline à l'autre. Les deux hommes de ce sous-groupe invoquent plutôt un concours de circonstances autour d'une orientation professionnelle marquée par le sceau de l'incertitude. Ce sont des rencontres fortuites avec des éducateurs spécialisés qui ont été, disent-ils, décisives dans leur choix professionnel. De fait, ils n'ont découvert l'existence de cette « profession » qu'à la faveur de ces rencontres. Par contre, les trois femmes de ce sous-groupe témoignent au contraire d'un choix précoce de la « profession ».

« Dès la 3^{ième}, j'ai eu un intérêt pour les personnes en difficultés. Ça a eu des incidences sur mon parcours scolaire... D'une seconde générale, je suis passée par une filière S.T.T car je n'ai pas cherché à redoubler puisqu'il faut un niveau Bac. Ensuite, j'ai fait deux années de Fac de psychologie. En deuxième année, j'ai obtenu le concours dès mon

premier passage. Je ne serai pas restée à la fac, c'était trop général et pas assez axé sur la pratique. Les filières universitaires, c'est compliqué. Je suis rentré en formation d'éducateur spécialisé à vingt et un ans et, quand je suis sorti, j'en avais vingt quatre. » (ES/13)

Ces interviewés présentent tous la particularité d'avoir suivi une scolarité dans des filières dévalorisées de l'Éducation Nationale. Pour autant, aucun d'entre eux ne parle d'échec scolaire. Il reste que l'obtention du baccalauréat ne leur offrait que des choix d'orientation professionnelle nécessairement limités au regard de leur parcours scolaire. L'inscription de ces interviewés à l'université correspond essentiellement à une période de transition dont la durée, comprise entre une et trois années, peut revêtir une signification différente. D'une part, deux femmes disent, et on ne s'en étonnera guère, avoir organisé leurs études en fonction de leur projet professionnel. Leur inscription universitaire est décrite comme une stratégie d'attente dans la perspective d'un succès au concours d'entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé. D'autre part, deux hommes et une femme semblent avoir surtout mis à profit cette période de transition pour ajuster leurs aspirations professionnelles au champ des possibles avant de tenter et de réussir le concours d'entrée en formation.

La dynamique du deuxième sous-groupe, constitué de huit bacheliers n'ayant entrepris que de très brèves études universitaires, n'est pas foncièrement différente de la précédente. S'ils ont tous exercé des travaux saisonniers, ils sont également plusieurs à avoir réalisé de brèves expériences d'animation auprès de jeunes dans des colonies de vacances. Dans la plupart des cas, leurs études universitaires se sont soldées par des échecs rapides. Ces interviewés ont souvent, et plus particulièrement les hommes, entretenu des rapports problématiques avec une scolarité ponctuée de redoublements ou de réorientations. Ce constat est à mettre en corrélation avec le milieu social d'origine de nos interviewés qui, statistiquement, fournit peu d'étudiants dans cette période. Après le mot d'ordre « *passé ton bac, d'abord* », les projections de ces interviewés et de leur famille dans la dynamique d'études universitaires restent extrêmement limitées. Le baccalauréat constituait alors une forme d'aboutissement dans les études. Les parents semblent avoir effectivement soutenu un projet scolaire et professionnel pour leurs enfants visant à ce qu'ils échappent à leur propre condition sociale. En ce sens, nos observations corroborent celles d'Alain Vilbrod considérant à ce propos que « pas vraiment irréalistes, mais plutôt demeurés à un état ancien du système scolaire, les parents des éducateurs spécialisés assignaient avant tout un objectif à leurs enfants : décrocher le bac. Certes les mieux informés, ceux qui avaient pu faire le constat que tous les titres ne se valent pas, que certains baccalauréats ouvrent des perspectives là où d'autres ne débouchent que sur des voies encombrées et peu opérationnelles, ont bien tenté d'orienter leur fils ou leur fille vers des filières plus prometteuses ; mais ils se sont heurtés alors à des jeux déjà faits, à des critères draconiens, valorisant des matières où justement leur progéniture n'excellait en rien »²⁹⁰.

« J'ai eu une scolarité très chaotique... Je suis resté longtemps sous la menace d'une orientation vers une filière de relégation (C.P.P.N) ou une voie courte. J'étais révolté, très rétif à l'ordre, à la discipline et à l'autorité. On me reconnaissait pourtant des capacités. Le passage en quatrième a été déterminant pour me raccrocher au scolaire. En classe de troisième, j'avais dit à mon père que je ferais bien curé... Ce à quoi mon père m'a répondu : « passe ton bac d'abord ! ». Je me suis donc inscrit en internat à l'entrée en classe de seconde. Cela m'a permis de prendre du champ et de l'autonomie. C'est aussi à partir de là que je me suis mis à travailler sur le plan scolaire. J'ai obtenu aisément mon baccalauréat

²⁹⁰ Vilbrod A., op. cit., p. 172.

sciences économiques et sociales... Si j'avais quelques difficultés en mathématiques, cela ne m'a pas empêché de réussir dans mes différents examens. J'ai fortement rejeté le métier d'artisan du bâtiment de mon père... Mais, de toute manière, ce n'est pas non plus ce qu'il voulait pour moi. Après j'ai été stagiaire de contact pendant trois ans dans un I.M.E, puis en M.E.C.S... » (ES/34)

Les principales différences entre ces deux sous-groupes d'interviewés, titulaires du seul baccalauréat, sont principalement imputables aux évolutions de la réglementation concernant la formation professionnelle et l'impact, dans le champ des représentations sociales, des évolutions sociétales dans les années soixante-dix, puis celles des années quatre-vingt-dix. Alors que la période de transition entre l'école et le travail s'est gérée pour les premiers par une situation d'attente sur les bancs de l'université, les seconds se sont rapidement orientés vers des stages de contacts. Cette période intermédiaire, précédant l'accès à la formation professionnelle, est d'une durée moyenne de deux à trois ans. Elle est souvent caractérisée par l'expérimentation de différents postes de travail, voire même par des changements d'établissements et de services visant à déterminer les préférences des uns et des autres dans le champ professionnel. En définitive, l'entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé pour l'ensemble des titulaires du seul baccalauréat constitue, dans une situation sociale de choix relatif, une opportunité pour convertir leur capital scolaire en position sociale favorable. Ce faisant, le choix de la « profession » leur permet d'intégrer les « classes moyennes » en s'affranchissant de la condition sociale de leurs parents. Les modes de négociation identitaire prédominants de ces interviewés, entre identité héritée et identité visée, témoignent principalement d'une logique de promotion sociale par rapport à leurs parents. Toutefois, les modes de négociations de deux de ces interviewés visent plutôt à préserver une position sociale déjà acquise par leurs parents.

Enfin, treize bacheliers, soient sept femmes et six hommes, sont titulaires d'un diplôme professionnel de niveau III ou d'un titre universitaire au moment de leur entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Ce groupe rassemble ainsi des interviewés présentant des profils hétérogènes. Deux de ces interviewées ont réalisé une formation professionnelle d'Éducatrice de Jeunes Enfants (E.J.E) de niveaux III qui leur permet d'exercer dans des structures d'accueil de la petite enfance. La première d'entre elles a préalablement obtenu un baccalauréat en sciences économiques alors que la seconde est détentrice d'une licence d'histoire sans pour autant avoir eu de véritable projet professionnel. À des moments distincts de leur trajectoire socioprofessionnelle, elles se sont heurtées aux réalités d'un marché du travail qui rendait délicat la conversion de leur diplôme d'éducatrice de jeunes enfants en une situation d'emploi avec des conditions de travail attractives. Connaissant peu ou pas de périodes de transition dans leur trajectoire sociale et professionnelle, elles entreprennent une formation d'éducateur spécialisé qui va surtout leur permettre d'améliorer leur employabilité, leurs conditions de travail et de rémunération. En ce sens, leur entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé, d'un niveau équivalent à leur qualification initiale, leur permet de conjuguer des logiques de reconversion professionnelle et de promotion sociale. Ce type de négociation entre leur identité héritée et leur identité visée est encore une fois sous-tendu par une logique de promotion sociale par rapport à leurs parents.

Dans ce même groupe, quatre d'interviewés ont obtenu, après deux à trois années d'études, un Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G). Leurs études secondaires se caractérisent par une relative fluidité de parcours dans des filières principalement orientées vers des baccalauréats socio-économiques ou littéraires. Si ces filières sont certes

dévalorisées, nous noterons tout de même l'absence de baccalauréats techniques. Il n'en demeure pas moins que leurs études universitaires se réalisent toujours dans des cursus dévalorisés, tels que la psychologie ou la sociologie, qui sont censés favoriser la réussite à divers concours. L'un d'entre eux, parmi les plus âgés de notre échantillon, a quitté le séminaire pour un bref parcours universitaire en psychologie. Il correspond à un type d'engagement récurrent parmi les interviewés approchant les soixante ans. Se défendant fortement de tout engagement vocationnel, son entrée en formation professionnelle reste néanmoins profondément attachée à un système valeurs, certes laïcisé, mais puisant dans ses engagements religieux de jeunesse. Un autre de ces interviewés, ayant obtenu un D.E.U.G de droit, s'inscrit, dit-il, dans la continuité de ses propres engagements et de ceux de sa famille. Les deux dernières enquêtées de ce sous-groupe, après l'obtention d'un D.E.U.G de psychologie et d'une licence de l'éducation, restaient dans l'attente d'un succès au concours d'entrée à l'école d'éducateur spécialisé. Conjointement à leurs études universitaires, l'ensemble de ces interviewés accumule les expériences de travaux saisonniers et, le plus souvent, d'encadrement de jeunes en colonies de vacances. Après un « stage de contact » de un à deux ans pour les plus âgés, ils ont rapidement engagé leur formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Ces trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle s'inscrivent dans une continuité d'engagements où la poursuite d'études universitaires apparaît surtout comme une situation d'attente. Elles permettent d'aménager pour nos interviewés des temps de négociations identitaires entre le souhaitable et les possibles. Elles sont sous-tendues par des dynamiques ouvrant vers des voies promotionnelles.

Enfin, sept interviewés, quatre femmes et trois hommes, ont réalisé des études universitaires qui les ont conduit, après quatre à six années d'études, jusqu'à l'obtention d'une maîtrise. Leurs études secondaires se caractérisent par une certaine fluidité de parcours qui excluent quasiment les redoublements ou les réorientations. Les filières scolaires empruntées conduisent essentiellement à des baccalauréats socio-économiques ou littéraires. Cependant leurs études universitaires se réalisent toujours dans des cursus plutôt dévalorisés tels que la psychologie ou la communication. Contrairement aux interviewés ayant obtenu un D.E.U.G, ils affirment avoir éprouvé un réel intérêt pour leurs études et disent les avoir fortement investies. Ainsi, quatre de ces interviewés ont suivi des études en psychologie dont ils disent finalement s'être détournés après l'obtention de leur maîtrise. Ils souhaitaient s'orienter vers une formation professionnelle jugée, au moins temporairement, plus satisfaisante.

« J'ai fait un baccalauréat littéraire, puis des études universitaires en gestion... C'était une erreur d'orientation et, très rapidement, j'ai arrêté. Je me suis engagé dans une maîtrise de psychologie, puis je me suis interrogé sur la poursuite de ce cursus. J'avais de fortes hésitations à poursuivre en psychologie clinique avec des orientations très intellectualisées (Lacan) qui ne me convenaient pas. Finalement, j'ai choisi de maintenir une orientation dans le domaine de l'éducation et de l'aide à la personne mais dans une « logique active » ... Il s'agissait plutôt de « faire un détour » et pas nécessairement de s'inscrire dans la durée. Cela correspondait à mes attentes du moment et aux limites que je me donnais dans mon investissement au travail. Mon intérêt pour ce travail tenait à la mobilisation intellectuelle qu'il suppose et à mon envie d'un investissement mesuré dans le travail. De plus, il a une image sociale valorisante » (ES/11)

Deux interviewés ont mené respectivement une maîtrise en communication et en « arts thérapie ». Ce dernier est par ailleurs resté treize ans en situation de « stagiaire de contact » avant de pouvoir entrer en formation d'éducateur spécialisé. Enfin, une interviewée de ce sous-groupe a, par contre, un parcours plus atypique avant son entrée en formation

professionnelle. Elle a obtenu une maîtrise de parasitologie en biologie et s'est ensuite dirigée vers un Diplôme Universitaire (D.U) en aquaculture. Cela ne l'a, dit-elle, peu ou pas intéressée. De formation scientifique, ce qui est très rare dans notre échantillon, elle était donc en mesure d'occuper un emploi au terme de ses études. C'est effectivement un exemple unique de reconversion professionnelle avant l'exercice même de sa profession d'origine. Elle dit n'avoir été guidée que par des motivations très superficielles dans sa réorientation professionnelle. Bref, de manière plus générale, il convient de souligner que des champs disciplinaires tels que la psychologie, la sociologie ou la communication nécessitent, pour offrir de réelles opportunités professionnelles, d'aller au terme d'un cycle complet d'études. Le passage d'une maîtrise à ce qui était encore un Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A) ou à un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisés (D.E.S.S) a possiblement été trop sélectif pour ces interviewés. S'ils n'en parlent qu'à mots couverts, tout laisse à penser que leur niveau d'études en maîtrise était insuffisant pour accéder à la préparation de ces diplômes de l'enseignement supérieur. La maîtrise, surtout dans des disciplines comme la psychologie, marque effectivement un « effet de seuil » qu'il n'est pas aisé de franchir. En tout cas, nos interviewés se montrent très discrets sur la nature de leurs résultats universitaires. Il est donc vraisemblable que cette orientation vers la formation professionnelle d'éducateur spécialisé est aussi dictée par la nécessité et la contrainte.

Après de longues expériences d'animation auprès de jeunes dans le cadre de colonies de vacances, et parfois pour certains des expériences de « stagiaires de contact », tous ces interviewés sont entrés en formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Bloqués dans leurs perspectives d'insertion professionnelle, ils ont trouvé dans l'éducation spécialisée un prolongement à leurs engagements dans l'animation auprès des jeunes. La poursuite de ces études universitaires, qui les caractérise, est également sous-tendue par un manque patent de projet professionnel. En ce sens, ces types de négociations identitaires ne sont pas sans parenté avec celles observées pour l'ensemble de nos interviewés. Elles apparaissent principalement dictées par des engagements personnels et professionnels différés. La poursuite des études universitaires apparaît comme une période transitoire permettant à nos interviewés de confronter leurs aspirations au champ des possibles. En d'autres termes, ce qui change comparativement aux autres, c'est surtout leur rapport aux études qu'ils valorisent. Leur entrée en formation professionnelle est placée sous le signe de la recherche d'un débouché professionnel leur permettant de convertir leur capital scolaire en une position sociale susceptible de répondre à leurs aspirations. Pour le plus âgé d'entre eux, cette entrée en formation professionnelle a été néanmoins longtemps entravée par des échecs répétés au concours d'éducateur spécialisé et un début de carrière avorté de musicien. Déjà âgés de vingt-cinq à trente-sept ans au moment de leur entrée en formation, certains ont une vie de couple et des enfants. Ils recherchent ainsi un compromis acceptable entre les impératifs de leur vie privée et ceux de leur vie professionnelle. Ils ont également été rattrapés, comme le souligne l'un d'entre eux, par un principe de réalité qui s'impose à tous : « gagner sa vie ». En ce sens, les conditions de travail en vigueur dans l'éducation spécialisée, tant du point de vue des rémunérations que des congés, leur sont apparues attractives. Elles ont été perçues comme favorables à la définition d'un compromis entre leur vie privée et leur vie professionnelle.

En définitive, les trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle de nos interviewés sont étroitement dépendantes des mutations qui, depuis l'après-guerre, ont bouleversé le système scolaire et les modalités d'insertion professionnelle de la jeunesse. En ce sens, la pluralité des voies d'accès à la formation professionnelle d'éducateur spécialisé apporte une contribution notable à la promotion sociale d'interviewés qui en partagent les prérequis. Pourtant, si leur scolarité secondaire témoigne d'une relative dispersion de leurs

profils, ils présentent très majoritairement, à des titres et des degrés divers, la caractéristique commune d'avoir emprunté des séries de baccalauréat dévalorisées. Près de la moitié d'entre eux ont également des parcours scolaires présentant des redoublements ou des réorientations. Seuls un tiers de nos interviewés ont véritablement échappé à ces accidents de parcours. Si treize interviewés sur trente-deux ont obtenu un titre universitaire, c'est majoritairement dans des filières universitaires qui sont elles-mêmes plutôt dévalorisées. Pour reprendre l'heureuse formule d'Alain Vilbrod, « assurément ni les uns ni les autres ne correspondent à l'archétype du « bon élève »²⁹¹. Leurs trajectoires scolaires sont le plus souvent teintées de désillusions et, parfois même dans certaines situations, de déceptions. Celles-ci ont fortement contribué à façonner la profonde ambivalence de nos interviewés à l'égard des savoirs académiques et de la culture dominante.

Au terme de leur scolarité secondaire, les trajectoires de nos interviewés conduisant vers la formation professionnelle d'éducateur spécialisé attestent de l'existence d'une phase transitoire, plus ou moins longue, qui s'organise autour d'une diversité de situations sociales intermédiaires. Aux dires de nos interviewés, elle correspond à la nécessité d'un ajustement par « tâtonnements itératifs, expériences répétées jusqu'à parvenir à un niveau à la fois réaliste et satisfaisant d'ambition qui puisse s'actualiser dans des stratégies effectives »²⁹². Elle correspond à la « période moratoire » dont Olivier Galland nous dit que « dans un contexte général de massification scolaire, d'accélération de la mobilité sociale, et de la plus grande mobilité des rôles, la jeunesse n'est plus ce moment d'ajustement instantané qui s'effectuait d'une part entre les individus dotés de capacités données et des positions, d'autre part entre une identité sociale et un métier. Les processus d'allocation et de socialisation se complexifient : il faut à la fois construire la définition sociale de sa place dans la société, et faire correspondre cette définition à une position professionnelle. C'est parfois le travail de définition qui est long et difficile, c'est parfois le travail de construction pratique de la position, et ce sont souvent les deux opérations qui, successivement et alternativement, supposent un long processus d'ajustement progressif »²⁹³. En ce sens, devenir éducateur spécialisé aujourd'hui ne procède pas seulement de prédispositions personnelles façonnées par l'héritage familial mais aussi d'une négociation biographique, pour nos interviewés, entre leur identité héritée et leur identité visée pour ajuster leurs ambitions au champ des possibles professionnels.

I.1.5. La concrétisation d'une mobilité sociale par l'accès en formation professionnelle

Nous avons posé dans la première partie de notre deuxième hypothèse que les différents types de transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon témoignent majoritairement, au moment de leur entrée dans la formation professionnelle, d'une mobilité sociale intergénérationnelle et, dans certaines situations spécifiques, d'une mobilité intragénérationnelle. Nous avons effectivement rappelé que la mobilité sociale pouvait recouvrir un double entendement. D'une part, la mobilité intergénérationnelle qui se caractérise par les relations entre la position sociale des enfants et celle de leurs parents (père et mère). D'autre part, la mobilité intragénérationnelle qui s'attache à la position des interviewés au début et la fin de leur carrière professionnelle. Notre travail de synthèse s'inscrit dans la perspective de cette double définition de la mobilité sociale. Afin d'appréhender de la mobilité sociale de nos interviewés dans la dynamique de leur identité biographique, nous avons eu recours à deux instruments de mesure : les tables de recrutement

²⁹¹ Vilbrod A., op. cit., p. 151.

²⁹² Galland O., op. cit., p. 151.

²⁹³ Ibid., p. 160-161.

et les tableaux concernant les études et les expériences professionnelles avant l'entrée en formation. Ces instruments présentent des limites méthodologiques qui sont de nature très diverse. Nous entendons les repréciser avant d'engager notre synthèse des données collectées. D'une part, en ce qui concerne l'usage des tables de recrutement, la première de ces limites tient à ce que la profession, même comme indicateur synthétique, ne délivre qu'une représentation nécessairement partielle du statut social de la personne. La seconde, quant à elle, nous rappelle que le prestige social associé à une profession change d'une génération à l'autre. En d'autres termes, l'accession à la profession d'éducateur spécialisé, et le prestige social qui en découle, ne sauraient être totalement comparables entre nos interviewés les plus âgés et ceux qui sont les plus jeunes. D'autre part, les limites communes à nos deux instruments de mesure tiennent à ce que notre recueil de données repose sur l'interrogation de nos interviewés et les éventuels aléas de leur mémoire. Toutefois, les limites respectives de ces méthodes sont, pour partie au moins, compensées par leur complémentarité. Si la table des recrutements prend les interviewés à un moment où leur position est stabilisée, le tableau concernant leurs études et expériences permet de restituer certains éléments de leur trajectoire. Enfin, les données qualitatives, collectées lors de nos entretiens, permettent de surmonter les obstacles nuisant l'efficacité de nos deux instruments de mesure.

La mobilité intergénérationnelle de nos interviewés, compte tenu de leurs différences d'âge, nous impose de la resituer systématiquement dans son contexte social et économique. De fait, les conditions d'accès à la formation professionnelle des éducateurs spécialisés ont évolué à partir de la réforme de 1990. Alors qu'avant cette date, il était nécessaire d'effectuer un stage de contact avant d'en passer par les épreuves de sélection, l'entrée en formation à compter de 1990 s'est réalisée par un concours organisé dans chaque institut de formation. Depuis 2008, avec le regroupement des instituts de formation au sein d'une association commune (G.I.R.F.A.S), ce concours est désormais devenu régional. De même, il est essentiel d'intégrer dans notre réflexion les effets directement imputables à la « mobilité structurelle » de notre société. Prépondérante depuis l'époque des « trente glorieuses », l'évolution des structures socioprofessionnelles demeure effectivement le principal moteur de la mobilité sociale. « La structure sociale de la société française a connu des transformations considérables depuis le début XXe siècle : le nombre de paysans a subi une chute vertigineuse, passant de 44 % des hommes actifs en 1901 à 6 % en 1988 ; dans la première partie du siècle, le nombre d'ouvriers a au contraire progressé de façon continue pour atteindre son point culminant dans les années 70 et se situer aujourd'hui à 41 % des hommes actifs. Après la seconde guerre mondiale, le phénomène majeur a été la croissance du nombre de salariés autres qu'ouvriers : avant 40 ils représentaient 13 % des hommes actifs, aujourd'hui 43 % (Thelot, 1982). L'ensemble de ces transformations en grande partie imputable aux bouleversements économiques et techniques de la société française modifient bien sûr fondamentalement les conditions d'entrée dans la vie adulte. Elles créent une mobilité sociale imposée et minimale »²⁹⁴.

Cependant, la « mobilité structurelle » est différente de la « mobilité nette ». On ne doit jamais effectivement perdre de vue que « l'élévation du niveau de formation et l'accélération de la mobilité sociale sont évidemment deux phénomènes associés même s'il est difficile de déterminer le sens de la causalité : est-ce une volonté de progresser dans l'échelle sociale qui a conduit les familles et les jeunes à recourir de manière plus systématique et prolongée à l'école ? Ou bien, est-ce la prolongation scolaire, induite par les politiques publiques et la tendance naturelle du système scolaire à améliorer ses

²⁹⁴ Galland O., op. cit., p. 155.

performances, qui a produit des effets sur les attentes sociales ? A vrai dire la causalité peut être à double sens et il importe assez peu de déterminer quel est le facteur prépondérant. Le fait est là : généralisation et prolongation scolaires, élévation des ambitions sociales et accélération de la mobilité sociale sont des phénomènes qui s'entretiennent mutuellement et qui caractérisent la période récente »²⁹⁵. Étudiant les aspirations des parents d'éducateurs spécialisés, Alain Vilbrod souligne que « les professions d'enseignement et de santé sont fréquemment évoquées ; à travers celles de juge, d'avocat et de policier se rappellent ses missions et ses mandats ; le prêtre et la religieuse renvoient à un héritage que nous avons déjà souligné. Le métier précis d'éducateur spécialisé apparaît très peu dans les aspirations familiales ; par contre la nébuleuse des professions qui l'enserrent est omniprésente : environ 75 % des réponses s'y rapportent »²⁹⁶. N'ayant pas investigué cette dimension dans notre travail d'enquête, nous nous contenterons de l'intégrer dans nos propres analyses.

Nous ne manquerons pas encore de relever que la profession d'éducateur incarne ce mouvement de « tertiarisation » observé dans notre société puisque le diplôme d'État a été créé à la fin des années soixante. Ce basculement progressif de l'action caritative dans le champ des activités professionnelles s'accompagne d'un fort militantisme. Il est auréolé du prestige des pionniers ardents défenseurs des droits des plus démunis de notre société. Mais ce prestige initial de la profession d'éducateur spécialisé va, à mesure de sa professionnalisation et du durcissement du contexte socio-économique aux détours des années quatre-vingt, progressivement s'étioler au profit d'une certaine défiance. Il convient encore de noter que de nombreuses études établissent que les femmes sont les principales bénéficiaires de la tertiarisation des professions. Le taux de féminisation élevé dans la profession d'éducateur spécialisé atteste incontestablement de ce mouvement général dans notre société. Mais cette évolution des places offertes à chaque génération est aussi tributaire des changements intervenus dans l'insertion socioprofessionnelle des différentes générations d'interviewés. Les travaux des sociologues Christian Baudelot et Bernard Establet ont effectivement permis de démontrer les difficultés croissantes d'entrée sur le marché du travail pour la génération née à la fin des années soixante et au début des soixante-dix. Nous assistons, depuis le début des années quatre-vingt, à une « panne de l'ascenseur social ». De fait, la massification de l'enseignement n'a pas eu d'effets spectaculaires sur la mobilité sociale tant il est vrai que les relations entre le système scolaire et le milieu social restent complexes. En tout état de cause, l'ensemble de ces remarques liminaires nous incline à une certaine prudence dans l'interprétation de nos résultats.

La mobilité intergénérationnelle ne peut bien se comprendre, de ce fait même, que dans le croisement des modes d'entrée en formation professionnelle avec la variable d'âge de nos interviewés (... et de leurs parents). Cette variable détermine le contexte socio-économique et, pour une large part, les conditions structurelles d'accès à la formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Elle permet aussi de pondérer les discours de nos interviewés sur leurs motivations professionnelles pour mieux les resituer dans leur contexte sociétal, parfois « gommé » sous les effets de leur rhétorique. Il reste que l'étude des faits est relativement éloquente quant à l'inscription de l'identité biographique de nos interviewés dans la continuité de celle de leurs parents. Afin d'en faire la synthèse, nous nous proposons toutefois d'opérer une distinction entre le niveau scolaire, la position sociale des interviewés et ceux de leurs parents. De fait, quelle que soit la dynamique des parcours scolaires et d'insertion professionnelle de nos interviewés, ils doivent effectivement être au minimum

²⁹⁵ Galland O., op. cit., p. 157.

²⁹⁶ Vilbrod A., op. cit., p. 145.

titulaire d'un baccalauréat, ou d'un titre équivalent, pour accéder à la formation professionnelle par alternance d'éducateur spécialisé.

C'est évidemment le cas pour l'ensemble des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Être titulaire d'un baccalauréat peut revêtir, en soi, des sens différents selon les perspectives d'insertion socioprofessionnelle qui ont pu, ou non, exister pour chacun de nos interviewés. Il reste que, d'une manière générale, le niveau de qualification initiale de nos interviewés est très significativement plus élevé que celui de leurs parents, qu'on en juge : 23 pères sur 32 ont un niveau VI ou V, soit 71,87 %, alors que 28 mères sur 32 ont un niveau VI ou V, soit 87 %. Ces différences de niveaux de formation peuvent s'interpréter comme des effets tangibles de la massification de l'enseignement en France. Seuls 9 pères, soit 28, 13 %, et 4 mères, soit 13 %, ont un niveau égal ou supérieur à leurs enfants. Mais c'est la profession des pères qui marque l'appartenance de ces familles aux classes moyennes, voire supérieures, puisque deux d'entre eux sont respectivement expert comptable et ingénieur. Quant à leurs compagnes, deux d'entre elles sont considérées comme sans emploi, puisque restées au foyer familial, alors que les deux autres sont respectivement infirmière et institutrice. Les 23 pères de niveau V ou VI occupent des positions sociales majoritairement attachées au milieu ouvrier :

- 2 Agriculteurs : 8, 70 %
- 4 Artisans, commerçants : 17, 39 %
- 0 Chef d'entreprise : 0 %
- 3 Cadres et professions intellectuelles : 13,04 %
- 0 Profession intellectuelle supérieure : 0 %
- 1 Profession intermédiaire : 4,35 %
- 1 Employé : 4, 35 %
- 12 Ouvriers : 52, 17 %

En dépit de leur niveau scolaire, quatre de ces pères occupent néanmoins une fonction de cadre en entreprise ou une profession intermédiaire. Dans la dynamique socio-économique des « trente glorieuses », ils ont ainsi pleinement bénéficié des effets de « l'ascenseur social ». Les 28 mères de niveau V ou VI occupent des positions sociales qui ne les situent majoritairement pas dans l'emploi :

- 2 Agricultrices : 7, 15 %
- 1 Artisan, commerçante : 3, 57 %
- 0 Chef d'entreprise : 0 %
- 1 Cadre et professions intellectuelles : 3, 57 %
- 0 Profession intellectuelle supérieure : 0 %
- 0 Profession intermédiaire : 0 %
- 9 Employées : 32,15 %
- 3 Ouvrières : 10,71 %
- 12 Mères au foyer familial, sans emploi : 42, 85 %

En définitive, ce ne sont donc pas moins de 14 mères sur 32, soit 43,75 % de notre échantillon, qui, restant au foyer familial, sont sans emploi. Si l'on songe que notre échantillon est composé pour moitié de femmes, ce qui est légèrement en deçà des 62 % de femmes constituant la profession d'éducateur spécialisé, on peut en conclure que celles-ci avant leur en formation professionnelle, et à un degré plus marqué que pour les hommes, ont fortement bénéficié de la massification de l'enseignement et des effets de la

« mobilité structurelle » à l'œuvre dans notre société. Mais, outre ces premiers effets conjugués de l'éducation et de la « mobilité structurelle », c'est précisément là que l'on retrouve, au croisement de leur parcours et de la variable d'âge, les caractéristiques plus spécifiques de nos interviewés. Il est alors possible de scinder notre échantillon en deux composantes principales. D'une part, les interviewés enchaînant leurs études scolaires avec une période moratoire sont au nombre de 24 sur 32 enquêtés, soit 75 % des personnes de notre échantillon. Ils ont pour certains d'entre eux poursuivi, sans réel projet professionnel, des études parfois bien au-delà de leur baccalauréat. Mais la durée de ces études masque mal la difficulté récurrente, rencontrée par ces interviewés pour convertir leur capital scolaire en une position sociale correspondante sur le marché du travail. Les uns et les autres se retrouvent, indépendamment de la durée de leurs études après le baccalauréat, en situation de blocage relatif dans la conversion de leur capital scolaire en situation professionnelle susceptible de répondre à leurs aspirations. La profession d'éducateur spécialisé, qui connaît peu ou pas le chômage et qui propose des conditions de travail avantageuses, offre en ce sens des débouchés jugés attractifs. Les types de transaction subjective prédominants des interviewés de cette première composante de notre échantillon, entre identité héritée et identité visée, témoignent majoritairement d'une logique de promotion sociale intergénérationnelle. Toutefois, les modes de négociations de cinq de ces interviewés s'inscrivent dans une logique de préservation de la position sociale déjà acquise par leurs parents. D'autre part, les interviewés ayant connu une reconversion professionnelle et/ou une promotion sociale interne représentent 8 enquêtés sur 32, soit 25 % des personnes de notre échantillon. Ils ont une trajectoire sociale avant l'entrée dans la profession qui est caractérisée, à des degrés divers, par une mobilité sociale à la fois intergénérationnelle et intragénérationnelle.

Pour conclure, les formes de transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon témoignent, au moment de leur entrée dans la formation professionnelle, d'une mobilité sociale intergénérationnelle et, dans certaines situations particulières, d'une mobilité intragénérationnelle. Nous pouvons donc affirmer, dans les strictes limites méthodologiques de notre approche, que la première partie de notre hypothèse se trouve vérifiée pour près de 85 % des interviewés. Cette mobilité sociale, avant l'entrée en formation professionnelle, est principalement imputable aux effets conjugués de l'élévation du niveau de formation et de l'accélération des effets de la « mobilité structurelle » dans notre société. Toutefois, nous pourrions utilement compléter notre hypothèse en précisant que l'effet de mobilité sociale est particulièrement marqué pour les femmes de notre échantillon et, plus largement encore, pour les 62 % d'entre elles qui occupent un poste d'éducatrice spécialisée. Il reste que cette dynamique de mobilité sociale, avant l'entrée dans la formation professionnelle, revêt une signification subjective différente selon l'âge de nos interviewés.

Il est possible de situer, au détour des années quatre-vingt, un point de rupture progressif dans le champ des représentations sociales qui peut être directement attribué aux effets de mutations de la conjoncture socio-économique. Du prestige de la « vocation laïque » et de l'engagement militant des professionnels de la première heure, les éducateurs spécialisés se confrontent aujourd'hui à une interrogation économique récurrente des collectivités territoriales en charge d'assurer le financement de leurs interventions. La « profession » s'est également considérablement développée et, par voie de conséquence, banalisée dans les représentations sociales des éducateurs spécialisés eux-mêmes. Même s'il en reste quelques traces palpables dans la rhétorique de nos interviewés, une distance a été définitivement prise par rapport à toute idée de « vocation professionnelle » et d'engagement militant. Il faut y voir un effet de rationalisation en valeurs de notre société, des « images du monde » dirait Max Weber. Si le discours sur les valeurs garde néanmoins une certaine force dans l'énonciation

des motivations professionnelles, il ne saurait masquer un phénomène de « désenchantement » dans le rapport à la profession elle-même. On est sans doute moins fier aujourd'hui d'être éducateur spécialisé qu'on ne l'était hier.

I.2. La spécialisation dans un segment professionnel durant la formation initiale

I.2.1. Du choix de la formation à la formation des choix professionnels

Nous venons de mettre en exergue la mobilité sociale, au moment de leur entrée en formation professionnelle, des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Cet accès à la formation professionnelle, nous l'avons vu, s'organise selon des modalités privilégiant la reconnaissance des premières expériences dans l'éducation spécialisée, avec des épreuves de sélection à la clé, ou par l'admission sur concours organisé au sein des instituts de formation. Nous sommes donc en présence d'interviewés présentant une certaine diversité de trajectoires sociales au moment de franchir le seuil de la professionnalisation. Certains ont tout juste vingt ans lors de leur entrée en formation professionnelle alors que les autres, plus minoritaires, sont parfois proches de la quarantaine. Certains quittent les bancs de l'université pendant que les autres se sont déjà constitués une expérience professionnelle plus ou moins longue. Il en va de même de leur situation matrimoniale, voire familiale, qui est à l'avenant de leurs caractéristiques professionnelles. Ainsi, certains sont-ils célibataires alors que les autres ont déjà un conjoint(e) et des enfants. Mais, en dépit de cette diversité de situations sociales, l'entrée dans la formation professionnelle, préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé, est communément décrite comme « *un temps pour affiner ses choix professionnels* ». Cette expression, toujours récurrente dans nos entretiens, nous apparaît très significative des enjeux, tels qu'ils sont perçus et posés par nos interviewés, dans le cadre de leur formation.

Alors que les textes du diplôme d'État stipulent expressément vouloir former des « généralistes », capables d'exercer auprès d'une « pluralité de populations et d'institutions », nos interviewés se forment, au fil de leurs trois années d'apprentissage, dans une dynamique qui les engage vers une « *spécialisation* ». C'est tout du moins ce qu'ils affirment dans l'après-coup. La formation professionnelle reste, bien évidemment, le temps des expérimentations et des découvertes sans lequel la question des choix professionnels ne saurait revêtir de sens. Nous ne saurions confondre les « résultats » de la formation avec les processus qui y conduisent. Au terme de leur formation professionnelle, la « *spécialisation* » de nos interviewés est l'axe de structuration centrale transcendant, au moins partiellement, les clivages initialement induits par l'hétérogénéité des parcours scolaires et d'insertion professionnelle. Cette « logique de spécialisation », qui se structure sur le mode d'une transaction subjective, se définit à la croisée d'un ensemble de variables inhérentes à la vie professionnelle et privée.

Elle se recouvre dans ce que les interviewés appellent leur « *projet professionnel* ». Celui-ci peut se définir comme un compromis identitaire entre ces différentes variables. Il engage nos interviewés sur des choix de carrière organisés, selon des systèmes de préférences personnelles, dans un segment professionnel plus ou moins spécifique. Celui-ci est principalement, mais pas seulement, défini par un type de populations et de services ou d'établissements. Cette nouvelle transaction subjective est guidée, pour chacun de nos interviewés, par la recherche d'une congruence entre leur identité professionnelle et leur identité personnelle. Nous avons donc décidé d'organiser notre présentation autour de ces variables inhérentes à la vie privée et à l'expérience professionnelle. Nous préciserons également, chaque fois que nécessaire, leur importance relative pour nos interviewés selon

leur parcours scolaire et d'insertion professionnelle. Référée à notre hypothèse principale, nous verrons que cette « logique de spécialisation » contribue à réduire d'autant les possibilités de mobilité sociale ultérieure de nos interviewés dans l'exercice de leur profession d'éducateur spécialisé. Nous allons donc nous efforcer de démontrer comment nos interviewés, passés le temps de leur mobilité sociale initiale, contribuent, par l'expression de leurs préférences personnelles, à limiter le champ des possibles dans leur carrière.

Ainsi, et bien que les premières écoles naissent en plein cœur de la dernière guerre mondiale, il n'existe, à notre connaissance, que très peu de travaux de recherche consacrés à la compréhension du rapport à la formation professionnelle des futurs éducateurs spécialisés. D'un point de vue méthodologique, ce type d'enquêtes est d'ailleurs rendu difficile par la posture de ces écoles qui, depuis l'après-guerre, se sont à la fois multipliées sur l'ensemble du territoire français et revendiquent fortement leur identité propre. En dépit des réformes successives du diplôme d'État en 1967, puis en 1990 et, plus récemment encore, par l'arrêté de juin 2007, cette diversité des orientations pédagogiques perdure. Elles sont d'ailleurs perceptibles entre les trois écoles d'éducateurs spécialisés bretonnes. Pour l'essentiel, c'est d'ailleurs dans celles-ci que nos interviewés se sont formés. Nous ne prétendons donc pas, à travers notre enquête, donner une vision exhaustive de cette question complexe mais plutôt en dessiner quelques contours parmi les plus significatifs en lien avec notre objet de recherche.

Mais nous noterons encore que les résultats des quelques enquêtes consacrés à ce sujet s'accordent, nonobstant la pluralité des orientations pédagogiques des écoles, sur la majoration d'un effet de reproduction des identités socioprofessionnelles déjà existantes. C'est « parce qu'il est mou que le modèle de l'identité professionnelle est résistant, c'est parce qu'il reste implicite, parfois indicible, qu'il présente une force illocutoire et des effets de sens cohérents et efficaces »²⁹⁷. Cette reproduction du modèle identitaire dominant est imputée, dans ces enquêtes, aux stages, par un contact direct des étudiants avec leurs futurs pairs mais aussi, et c'est plus surprenant, aux dynamiques pédagogiques dans lesquelles sont engagés les instituts de formation. Toujours est-il que parlant, de la formation professionnelle des éducateurs spécialisés, il convient d'avoir à l'esprit que, sur une période de trois ans, il y a 2100 heures de formation pratique pour 1450 heures de formation théorique. C'est bien ce cadre réglementaire général donnant tout son sens aux propos de nos interlocuteurs que nous allons tester la validité de notre hypothèse.

I.2.2. Des rapports à la formation déterminés par le « vécu scolaire »

Les éducateurs spécialisés de notre échantillon proclament unanimement leur satisfaction au sujet du déroulement de leur formation professionnelle. D'une manière générale, cette satisfaction tient moins à la valorisation des connaissances acquises, qui est très peu mise en exergue, qu'à « *un enrichissement humain* ». Ce dernier résulte, selon nos interviewés, tant des stages réalisés auprès des professionnels et des usagers que des expériences de vie collective au sein de leur promotion d'éducateurs spécialisés. Mais les rapports de nos enquêtés à cette formation professionnelle, s'inscrivant dans une dynamique de socialisation secondaire, sont surtout déterminés par leurs expériences de socialisation primaire à l'école. Plus leur socialisation primaire a été ponctuée par des difficultés scolaires, plus les enjeux liés à la formation professionnelle ont été chargés affectivement d'attentes complexes et diverses. Ces différences ne tiennent d'ailleurs pas seulement à la nature du

²⁹⁷ Autès M., L'identité de l'éducateur spécialisé, ou les incertitudes du pouvoir de nommer, cahier d'E.C.A.R.T.S, A.F.S.E.A., n° 6, 1989.

parcours scolaire et d'insertion professionnelle de nos interviewés. Les rapports qu'ils entretiennent à leur propre scolarité dépendent, pour une large part, d'une construction subjective qui ne saurait être analysée indépendamment des conditions économiques et sociales dans lesquelles elle s'est réalisée.

Pour le dire autrement, certains interviewés entretiennent des rapports conflictuels vis-à-vis de leur scolarité alors même qu'ils ont obtenu un baccalauréat technique sans avoir jamais connu de redoublement pour y parvenir. Mais, figurant parmi les plus jeunes de notre échantillon, ils appartiennent également à une classe d'âge où la proportion de bacheliers passe de 30 à 63 % en dix ans. L'obtention du titre n'est plus un gage de réussite scolaire puisque devenant une norme sociale. De même, d'autres interviewés évoquent leur « échec scolaire » alors qu'ils font partie des 30 % de jeunes de leur classe d'âge à avoir obtenu leur baccalauréat. Les rapports à la formation professionnelle de nos interviewés sont vécus d'autant plus positivement qu'ils ont réalisé un parcours universitaire. Mais, en tout état de cause, ils restent très attachés à leur formation professionnelle pour la place centrale qu'elle octroie, disent-ils, à la valorisation des apprentissages par l'expérience. Tous font part, à un moment ou à un autre, de leur prise de distance à l'égard des études plus académiques. Ces interviewés se dirigent principalement vers une formation professionnelle en raison de leurs « empêchements » par rapport aux études universitaires. Cette « mise à distance » est néanmoins le plus souvent teintée d'une profonde ambivalence entre rejet et fascination pour le modèle universitaire.

« Trois à quatre ans avant d'entrée en formation, j'ai passé l'E.S.E.U et engagé une formation littéraire à l'université. Cela m'a beaucoup plus et j'ai continué pendant ma formation d'éducateur spécialisé. Cela me permettait d'entrer dans l'univers intellectuel des livres, de la réflexion. J'ai choisi mon centre de formation, en évitant soigneusement un autre. J'ai choisi Saint-Brieuc car il m'était possible d'organiser mon propre parcours de formation. À Rennes, le centre de formation était trop apparenté à l'université. Ma formation m'a plu car il y avait beaucoup de possibilités pour être créatif. » (ES/30)

On retrouve encore cette ambivalence dans la valorisation de nos interviewés d'un type de savoirs, plutôt expérientiels que disciplinaires, dans les effets qu'ils attribuent à la formation professionnelle. Ils en soulignent moins les effets d'acquisition de connaissances que ceux liés au développement d'un « savoir-être » auprès des populations. En ce sens, les effets de la formation professionnelle, nous dit Edith Montmoulinet, « ne se présentent pas pleinement en adéquation avec les attendus pédagogiques affichés et recherchés explicitement par les acteurs institutionnels, mais s'avèrent d'avantage en accord avec les curricula cachés professionnellement valorisés »²⁹⁸. Cette recherche a également permis à son auteur « de repérer la permanence d'un modèle professionnel davantage axé sur la prégnance d'un savoir-être que la transmission et l'appropriation de savoirs théoriques. En dépit de sa forte dimension pragmatique et prescriptive, la formation affecte principalement les dimensions psychoaffectives du vécu des étudiants »²⁹⁹. Les résultats de cette recherche viennent ainsi utilement étayer notre analyse consacrée aux stratégies déployées par les éducateurs spécialisés dans le cadre de l'évaluation interne.

²⁹⁸ Montmoulinet E., La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés, reproduction et rôle des centres de formation, in le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins, sous la dir. Vilbrod A., Paris, L'harmattan, 2010, p 30.

²⁹⁹ Ibid.

Dès la formation professionnelle, le travail de formalisation des pratiques, et ce qu'il suppose comme réflexion intellectuelle référée à des connaissances disciplinaires, n'est pas central dans la construction de la professionnalité naissante de nos interviewés. Ces rapports à la formation prennent encore une tournure plus radicale pour les interviewés entrés en formation par les voies de la reconversion professionnelle ou de la promotion sociale (25% de notre échantillon). Ils sont principalement caractérisés, après de longues années d'inactivité pédagogique, par de fortes appréhensions initiales concernant les exigences d'apprentissages académiques. Dès lors, ces interviewés placent leurs différentes expériences de stage au fondement de leur démarche de formation. Ils en profitent également pour revisiter et « pacifier » leur rapport à une scolarité systématiquement décrite comme peu valorisante et ayant conduit à une perte d'estime de soi. Loin d'être esseulées, ces situations de vécues scolaires douloureux témoignent très significativement de l'expérience de formation de ces interviewés à distance des trajectoires d'études plus académiques. Ils consacrent l'apprentissage par l'expérience, en ce qu'il permet de reconquête d'estime de soi, comme le processus central de leur formation professionnelle. À la différence des éducateurs spécialisés titulaires d'un baccalauréat et parfois plus, ils ont majoritairement un « *projet professionnel* », entendu comme une anticipation des choix de travail dans un segment professionnel de l'éducation spécialisée.

En définitive, les rapports à la formation professionnelle de nos interviewés sont fortement surdéterminés par leur expérience subjective de la scolarité. Ces rapports à la formation sont effectivement moins définis par leur « trajectoire scolaire objective » que par la manière dont ils l'ont vécue et ressentie. D'une manière générale, cette expérience subjective est caractérisée, à des degrés divers néanmoins, par des relations ambivalentes à leur trajectoire scolaire et aux connaissances. Elle se constitue dans un jeu fait d'attractions et de répulsions qui est le plus souvent investi d'une charge émotionnelle très perceptible lors des entretiens. Elle se retrouve tout particulièrement dans la trajectoire socioprofessionnelle de nos interviewés au moment où ceux-ci engagent des formations complémentaires. Ainsi, les éducateurs spécialisés de notre échantillon majorent-ils l'importance des savoirs expérientiels sur tout autre type de connaissances dans leur formation professionnelle initiale. En ce sens, nous postulons qu'ils ont tendance à valoriser dans leur formation professionnelle « ce qui les valorise », et parfois pour certains d'entre eux « ce qui les revalorise », prenant résolument leur distance avec toutes références académiques.

En ce sens, les dispositions pédagogiques de la formation professionnelle, centrées sur une alternance à parité de temps entre l'école et les stages, favorisent l'expression de ces préférences conatives de nos interviewés. Celles-ci constituent d'ailleurs une puissante source de motivation dans le choix de cette formation. Cette décentration par rapport aux apprentissages des savoirs formels a pour corollaire une valorisation, partagée par la plupart de nos interviewés, sur l'expérience et les relations professionnelles avec les usagers. Cette valorisation de l'expérience est largement induite institutionnellement par ce que Paul Fustier notait déjà dans les années soixante-dix d'une formation professionnelle qui « n'est pas centrée sur son objet (l'enfance inadaptée), mais sur le sujet (l'éducateur lui-même) »³⁰⁰. En ce sens, les situations professionnelles dans lesquelles ils sont impliqués suscitent, disent nos interviewés, des interrogations sur eux-mêmes qui sont travaillées à la fois avec les professionnels pendant les stages mais aussi avec les formateurs dans les écoles. Dans son enquête sur les pratiques pédagogiques en formation professionnelle, Edith Montmoulinet relève qu'au sein des six écoles étudiées, « l'étudiant trouve, encore à ce jour, les moyens de

³⁰⁰ Fustier P., L'identité de l'éducateur spécialisé, Paris, Editions universitaires, 1972, p. 62.

sa formation principalement dans l'analyse de son propre « vécu » professionnel effectuée en groupe et « la prise de conscience par les individus qu'ils sont les principaux agents de leur formation. Ainsi, les groupes de réflexion professionnels se présentent comme un des pivots essentiels du système pédagogique »³⁰¹. Dès lors, on ne s'étonnera guère des apprentissages réalisés et mis en exergue par nos interviewés au terme de leur formation professionnelle.

I.2.3. Relation éducative et « distance affective » : forces centripètes de la formation

La confrontation avec l'altérité, parfois radicale des usagers, est à l'origine, affirment nos interviewés, des apprentissages majeurs réalisés dans le cadre de leur formation professionnelle. Sous l'impulsion des textes réglementant le diplôme d'État, le processus pédagogique est effectivement organisé pour permettre l'expérimentation de la profession dans des contextes institutionnels très diversifiés. Les éducateurs spécialisés en formation doivent impérativement réaliser des stages auprès de populations présentant à la fois des difficultés médico-éducatives et socio-éducatives. En d'autres termes, ils peuvent être aussi bien appelés à côtoyer un enfant autiste qu'un jeune résidant sur les quartiers situés à la périphérie des grandes métropoles. Cette confrontation avec l'altérité les conduits à placer la question de la relation éducative au cœur du processus de construction de leur professionnalité.

La relation éducative engage nos interviewés à se poser la question de l'évaluation de leurs postures professionnelles avec l'usager. L'éducation auprès de ces populations présentant des caractéristiques particulières les réinterroge effectivement sur ce qui, au temps de leur propre socialisation, leur semblait « *aller de soi* » dans les interactions avec autrui. Les conduites sociales de ces usagers sont souvent « hors normes ». Que faire face à un enfant autiste qui répète inlassablement la même phrase ? Que dire à un jeune qui vient d'agresser l'un de ses camarades ? Autant de questions quotidiennes qui interrogent chacun dans ses postures professionnelles avec les usagers. Bref, ces interactions nécessitent des ajustements constants dans la relation éducative qui captent plus particulièrement l'attention de tout éducateur spécialisé en formation.

« C'est important qu'à des moments il y ait quelqu'un d'extérieur qui dise : « Là, tu as vu ? Pourquoi tu fais ça ? Qu'est-ce que tu cherches là-dedans ? » Ben oui, effectivement. « Pourquoi tu réagis toujours comme ça avec ce gamin ? Qu'est-ce que ça implique ? » Et puis, on voit des problématiques, effectivement, c'est très vaste le domaine du handicap ». (ES/2)

Cette évaluation apparaît d'autant plus nécessaire aux yeux de nos interviewés qu'ils considèrent la professionnalité de leurs attitudes comme n'étant jamais véritablement acquise. Leurs propres actions ou réactions sont toujours susceptibles de déclencher ou d'aggraver, disent-ils, les difficultés de l'usager. Mais ils peuvent tout aussi bien se retrouver dans l'incapacité d'agir sur les situations sociales dont ils ont la charge. En ce sens, ils situent les principaux risques de manquements à la professionnalité du côté des résonances émotionnelles et affectives suscitées par l'usager et ses conduites sociales. Dans certaines situations, cela peut même conduire quelques-uns de nos interviewés à rechercher une aide psychologique pendant le déroulement de leur formation.

« Il faut apprendre à gérer les émotions que suscitent les situations sociales des usagers. Pour ma part, j'ai éprouvé de grandes difficultés à maîtriser mes émotions et mes

³⁰¹ Montmoulinet E, op. cit. p., 37.

sentiments. J'ai entrepris une démarche analytique auprès d'un psychiatre pour qu'il m'apporte son soutien. Cela m'a permis de mettre de la distance entre les situations professionnelles et ce que je ressentais. » (ES/9)

Cet apprentissage de la « *bonne distance* » entre les situations sociales et les affects qu'elles ne manquent pas de susciter est systématiquement mentionné par nos interviewés comme le processus central de leur expérience de formation. La nécessité de construire cette « *bonne distance affective* » souligne l'importance des rapports que nos interviewés établissent entre la personnalité de l'éducateur spécialisé et ses compétences, entre la personne et le professionnel. Cette distance affective est censée donner des gages de professionnalité permettant au futur éducateur spécialisé de s'assurer de réponses éducatives dégagées de l'emprise de ses émotions. Cet apprentissage est décrit comme un processus toujours en devenir, sans cesse réinterroger, quitte à y revenir non sans contradictions avec le recul d'une carrière déjà avancée.

« On doit être capable de se dégager de ses propres ressentis même si on est... Même si c'est important de les formuler aussi, c'est important de les exprimer bien sûr. Moi, à ce niveau-là, j'ai pas mal évolué. Au début de ma formation – je crois que c'est logique quand on démarre la formation – on a essentiellement de la théorie dans la tête, on a encore peu de pratique et puis on n'est pas encore très assis, on n'est même pas du tout assis professionnellement, on est un peu plus sur nos gardes. Moi, je sais, au début, j'étais beaucoup plus carrée, même avec les enfants. Avec les parents, beaucoup plus, j'avais une volonté de rester à une place de professionnel. Plus j'ai avancé, dans justement dans une assise professionnelle, dans des compétences, puisqu'il s'agit bien de compétences, et plus je me suis aussi autorisée, à certains moments, je dirai, à m'approcher de l'usager, quitte même à certains moments à m'autoriser à dire que cette situation-là, émotionnellement, elle me touchait aussi, sans pour autant avoir le sentiment de ne plus être professionnel. » (ES/2)

Replacer dans la dynamique de formation initiale, ce questionnement autour de la « distance affective » comprend au moins deux niveaux d'interprétation qu'il convient de dissocier. D'une part, la confrontation quotidienne avec les populations de l'éducation spécialisée est exigeante et peut susciter des réactions chez les professionnels entravant leur capacité d'action. La notion « distance affective » est alors convoquée par nos interviewés pour signifier la nécessité d'une maîtrise de ses émotions et affects dans l'exercice professionnel. D'autre part, cette « distance affective » constitue un point de passage quelque peu convenu, voire même éculé, pour toute personne en formation voulant réfléchir aux fondements de sa professionnalité. Jusqu'au milieu des soixante-dix, la professionnalité se situait principalement du côté de l'engagement et pouvait, pour reprendre l'expression d'usage, se mesurer « *aux tripes* » de la personne. « *En avoir ou pas* » permettait aux milieux professionnels d'étalonner la qualité des personnes en formation.

Passé ce temps des pionniers, et la quête de modèles de professionnalisation aidant, la profession s'est tournée vers la psychanalyse pour y puiser quelques références fondatrices. Cette discipline n'a eu de cesse de réinterroger cette dimension de l'engagement professionnel des éducateurs spécialisés auprès de l'usager. Ce faisant, elle s'est appuyée sur un outillage théorique qui lui est propre avec des concepts tels que ceux d'identification, de projection et, plus encore, de transfert. Pouvant induire une chose et son contraire dans les conduites sociales de l'usager, l'engagement de l'éducateur spécialisé dans la relation éducative est alors devenu un motif d'interrogations professionnelles. Ce questionnement a même participé à l'avènement d'un modèle identitaire connu sous le nom de « *technicien de la relation* ». Si

ces interrogations perdurent, se transmettent même, les références théoriques qui les fondent sont aujourd'hui oubliées du plus grand nombre. Il reste pourtant quelques rares interviewés, parmi les plus âgés de notre échantillon, en capacité de rappeler le sens de ce questionnaire identitaire originel.

« Les manifestations de sa propre affectivité sont possibles si on les resitue dans un contexte professionnel, dans le souci d'un positionnement professionnel... C'est difficile à gérer. Les éducateurs d'aujourd'hui sont de meilleurs techniciens... Ils sont plus armés méthodologiquement, mais il ne faut pas se couper de ses émotions... Elles sont au cœur du travail. On est en permanence dans une relation avec les gens. Il faut garder sa juste place. Pour pouvoir faire ce métier, il faut s'engager et incarner la fonction : ce n'est pas qu'une relation technique que l'on regarde avec des outils. Il y a une implication personnelle avec des affects et des émotions qui risquent de nous empêcher de tenir la place que l'on prétend tenir : celle d'éducateur spécialisé. Il faut donc du recul, de la distance. » (ES/25)

En ce sens, les notions de transfert et de contre-transfert dans la relation éducative ont fait florès, du début des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingt au moins, comme outils éducatifs privilégiés de l'éducateur spécialisé. Des psychologues et des psychanalystes continuent d'ailleurs d'assurer un travail de supervision ou d'analyse de pratiques dans les équipes éducatives de certains établissements ou services. Ces groupes de réflexion visent tout particulièrement à comprendre la dynamique des relations engagée entre les usagers et les professionnels. Il s'agit, entre autres choses, de s'assurer professionnellement à ne pas reproduire des schémas relationnels qui mettent l'éducateur spécialisé et l'utilisateur en difficulté. Mais, plus globalement, nos observations nous conduisent surtout à constater que cette injonction à la « distance affective », si elle constitue le premier précepte enseigné aux stagiaires, reste aujourd'hui fortement dissocié de la théorie qui lui conférerait du sens.

En résumé, la notion de « distance affective » vient souligner l'articulation singulière entre l'expérience personnelle et l'expérience professionnelle, entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Pour notre propos, nous retiendrons surtout que la gestion de l'affectivité des éducateurs spécialisés, dans la dynamique de formation professionnelle, est déterminante dans la construction de leur « *projet professionnel* ». Les résonances émotionnelles, entre engagement et distance affective dans la relation éducative, confrontent chaque éducateur spécialisé en formation à la question de la maîtrise de soi et de ses affects. Cette composante affective et émotionnelle inhérente à l'exercice de la profession participe, plus que les savoirs formels et les centres d'intérêts intellectuels, à la construction de la professionnalité et des dynamiques de carrière des éducateurs spécialisés.

I.2.4. La primauté de l'expérience affective dans la détermination des choix de carrière

Au cours de leur formation professionnelle, les éducateurs spécialisés de notre échantillon affirment tous avoir « *affiné leurs choix* » pour construire leur « *projet professionnel* ». L'orientation vers un segment professionnel, caractérisé par un type de populations et d'établissements ou services, constitue l'enjeu majeur de ce processus de sélection reposant sur la construction de préférences personnelles. Si les déterminants concourant à l'affirmation de ces orientations professionnelles sont nécessairement multiples, il reste que l'expérience affective et émotionnelle de nos interviewés auprès des populations en constitue le rouage central. Il y a des populations auprès desquelles nos interviewés

affirment avoir eu spontanément une certaine aisance relationnelle alors qu'auprès d'autres, à l'inverse, ils se sont sentis « *mal à l'aise* » ou « *sans accroches* ».

Cette dialectique relationnelle des attirances et des aversions, expérimentée lors des stages, les engage à se positionner professionnellement. Il s'agit d'ailleurs moins, pour nos interviewés, de choisir que de prendre acte d'une situation de fait s'imposant à eux. En ce sens, ce sont les interviewés évoquant de véritables « turning points affectifs » durant les stages qui illustrent de manière saisissante la dynamique de ce processus sélectif. Loin d'être esseulés, ces interviewés représentent pas moins de 40 % des personnes de notre échantillon total. Ces difficultés émotionnelles et affectives peuvent évidemment recouvrir une certaine diversité de motifs. Les insuffisances de compétences, fussent-elles d'ailleurs temporaires, face à certaines situations sociales peuvent ainsi durablement orienter une carrière professionnelle. C'est le cas de l'un de nos interviewés qui a passé l'intégralité de sa carrière dans un Institut Médico-Educatif (I.M.E) accueillant des enfants déficients intellectuels.

« Ma première expérience de stage est un tournant dans mes choix personnels et professionnels... J'ai fait mon premier stage en Bretagne à « Ker-Goat ». Cet établissement était encore constitué de grands dortoirs. Ça a été une première expérience forte mais douloureuse. Les stagiaires alternaient 24 h sur 24 h avec les professionnels... J'étais au bord de l'arrêt de formation. J'avais d'importantes difficultés d'autorité... Le titulaire était très autoritaire et les jeunes profitaient de son absence. J'étais sur un groupe de douze jeunes cas sociaux et délinquants. Après j'ai fait un second stage qui était satisfaisant et un troisième dans un I.M.E dans lequel j'ai été embauché... Et, 31 ans après, j'y suis toujours. » (ES/5)

Cette question de l'autorité participe d'une construction majeure de la professionnalité des éducateurs spécialisés. Nos observations en tant que formateur dans un institut de formation au travail social nous permettent de témoigner de la difficulté pour tout stagiaire d'imposer ses vues et exigences face à des populations fragilisées. La construction de cette compétence demande plus ou moins de temps selon les stagiaires. Pour certains de ceux-ci d'importants et durables blocages peuvent se produire face à des profils de populations spécifiques. Ce n'est sans doute pas un hasard si le prestige associé aux différents postes de travail d'éducateur spécialisé a longtemps reposé sur ce critère implicite d'autorité. Toutes les populations n'ayant pas la même réactivité face à l'autorité, les milieux professionnels accordaient plus de prestige aux éducateurs spécialisés travaillant auprès de jeunes « *cas sociaux ou délinquants* » qu'à ceux intervenant auprès de « *déficients intellectuels* ». D'autres enquêtés affirment s'être trouvés très démunis, personnellement et techniquement, face aux troubles et à la violence de certains jeunes. Ces expériences les ont engagés dans la voie de douloureux questionnements sur leurs aptitudes et leurs conceptions professionnelles. Ils affirment avoir été obligés d'accepter, au moins temporairement, leurs limites tant personnelles que professionnelles. Certains interviewés témoignent aussi de leur incapacité à travailler auprès de certaines populations en raison de résonances émotionnelles insurmontables que cette confrontation suscite chez eux. Ils affirment, par exemple, ne pas pouvoir réaliser l'évaluation d'histoire privée et intime de certains profils d'utilisateurs et d'être dans l'incapacité de recevoir leur souffrance. Certains interviewés soulignent encore que ces expériences relationnelles auprès des populations en difficultés ont fortement réinterrogé leurs motivations professionnelles. C'est le cas de l'un d'entre eux qui, ayant un passé d'enfant adopté, a progressivement quitté la profession d'éducateur spécialisé. Il occupe aujourd'hui un poste de travail de cadre hiérarchique dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées.

« Ce deuxième stage m'a permis de mettre des mots sur mes motivations intimes. Ça a été une véritable gifle. Je me suis retrouvé en très grande difficulté vis-à-vis d'un jeune. Ces difficultés provenaient de mon incapacité à mettre de la distance entre l'histoire de ce jeune et la mienne. Il y avait des résonances émotionnelles trop importantes. Ça se passait plutôt bien mais je ne m'y retrouvais pas du tout dans ce deuxième stage. Je me suis fait accompagner par une psychologue pour réaliser ce travail sur moi-même. J'ai fait mon stage de troisième année dans un centre de formation avec des malades mentaux dans une équipe avec des psychologues. C'est un travail qui m'apparaissait moins engageant par rapport à mes difficultés. » (ES/20)

Parlant de « gifle », nous ne manquerons pas de relever l'importance de la sémantique pour exprimer la puissance d'affects associés à ces « turning points » qui engagent le déroulement futur de la carrière de nos interviewés. Enfin, dans certaines situations plus rares, c'est le « projet professionnel » même de l'interviewé qui se trouve fortement entravé. Après avoir été stagiaire de contact pendant deux ans et occupé deux emplois dans des Instituts Médico-Educatifs (I.M.E), l'un de nos interviewés avait acquis la certitude que le travail auprès d'enfants handicapés ne lui convenait pas. Ces expériences lui avaient permis, par contre, de valider son orientation professionnelle vers la profession d'éducateur spécialisé. À l'issue d'un dernier stage de contact, il avait également travaillé auprès d'enfants épileptiques. Parlant de « déclic », il a été conforté dans son intérêt pour les enfants « ayant une problématique sociale ». Nous noterons une fois encore que, dès les premières expériences, le choix de la profession est étroitement associé au type de population. Il réalise alors sa formation professionnelle à Grenoble. Bien qu'obtenant des résultats satisfaisants, ils rencontrent d'importantes difficultés durant ses stages.

« Mon stage de deuxième année avec des « traumatismes crâniens » a été l'occasion d'une véritable prise de conscience : je me suis aperçu que je ne pouvais pas travailler dans le milieu médical. J'ai été profondément choqué par le décès d'un adolescent myopathes pendant mon stage. Ça a été très difficile émotionnellement au point que mon stage n'a pas été validé. J'étais incapable de prendre du recul affectif. J'ai donc refait un deuxième stage de six mois dans un service de suite avec des jeunes mineurs délinquants. Cela s'est très bien passé et j'ai retrouvé du plaisir dans mon travail. Je pensais avoir trouvé ma voie. En troisième année, je réalise un stage dans une M.E.C.S (Maison d'Enfants à Caractère Social) avec des adolescents très délinquants. J'y reste neuf mois. C'était une institution très difficile. Je me suis confronté à la violence : insultes constantes, destruction des objets, un cadre de travail peu aidant. Il a fallu que je parte avant la fin de mon stage pour préserver ma santé mentale. J'étais en grande difficulté personnelle. La violence m'était insupportable. C'est vrai qu'il y avait des faits graves : un pistolet sur la tête, les nuits étaient impossibles ». (ES/31)

Rentré en Bretagne avec sa femme après l'obtention de son diplôme d'État, il est embauché depuis 1988 dans une association accueillant des personnes handicapées adultes. Il y réalise l'intégralité de sa carrière professionnelle. Il occupe aujourd'hui un poste de directeur dans l'un des services de cette association dont les objectifs sont l'insertion sociale et professionnelle de ces personnes handicapées. Si ces trajectoires socioprofessionnelles constituées de « turning points affectifs » ne représentent pas moins de 40 % de notre échantillon, nous ne saurions évidemment pas les y réduire. La construction sociale des préférences affectives de nos interviewés pour certains profils de population n'en passe pas, dans 60 % des cas, par des « révélations » aussi brutales. Elles sont décrites le plus souvent comme un mouvement diffus qui s'opère au fil de la formation professionnelle, ne se fixant véritablement qu'à son terme. Ces expériences de stage, y compris lorsqu'elles sont difficiles,

peuvent être perçues comme très constructives et constituer un point de départ structurant dans la démarche de formation. Elles marquent la validation et l'investissement dans la profession et des orientations futures placées sous le sceau de l'intérêt et de la motivation.

« En première année, j'étais dans un établissement qui accueillait des jeunes ayant des troubles du comportement. J'ai pris conscience de mon manque de technicité pour prendre en charge un groupe au quotidien... J'ai dû m'impliquer très fortement... Des jeunes très perturbés, des professionnels en réflexion sur le métier et une direction qui donnait beaucoup d'autonomie dans la conception et l'organisation du travail. C'est un stage qui m'a bien plu... Cela m'a fait vraiment entrer en formation par l'identification de mes besoins. De dilettante en première année, j'en suis ressorti perturbé et en questionnement. Ça a été une première année bien perturbante... Mais cela m'a donné envie d'aller voir dans les livres et de retravailler avec cette population. » (ES/27)

Pour être tout à fait exact dans nos analyses, il convient de souligner que cette expérience affective et émotionnelle auprès des populations est également dépendante de l'environnement institutionnel dans laquelle elle s'effectue. Dans les deux dernières situations, nos interviewés évoquent à demi-mots, mais de manière suffisamment explicite, l'accompagnement de cette expérience par les professionnels de l'établissement ou du service dans lequel il effectuait leur stage. Ainsi, l'expérience du premier d'entre eux se réalise dans un établissement, dit-il, « très difficile ». La violence constitue d'ailleurs souvent un indicateur très important des dysfonctionnements institutionnels. En tout cas, il se garde bien de parler de l'accompagnement des professionnels durant ce stage. L'expérience du second interviewé est, à l'inverse, décrite comme étant fortement encadré par un environnement professionnel dynamique. Pour le dire autrement, l'expérience affective et émotionnelle de nos interviewés auprès des populations ne saurait être dissociée de l'accompagnement pédagogique réalisé par les professionnels. En ce sens, ces deux expériences se répondent mutuellement.

En résumé, tentant de comprendre les dynamiques de leur formation professionnelle, nous venons de mettre en exergue la primauté de l'expérience affective de nos interviewés dans leurs choix professionnels ultérieurs. Censés être des « généralistes », compétents pour intervenir auprès d'une pluralité de populations, nous venons de démontrer que la formation professionnelle conduisait paradoxalement nos interviewés à choisir, en tout premier lieu, les populations auprès desquelles leur sécurité affective serait garantie. Ce faisant, ils apportent la démonstration d'une articulation singulière entre leur identité personnelle et les modalités de construction de leur identité professionnelle. Bien qu'intervenant très tôt dans leur carrière, ce processus d'orientation vers un segment professionnel, défini par un type de populations et d'établissements ou services, va durablement marquer les engagements professionnels de nos interviewés. Ce processus électif par l'expérience affective se réalise le plus souvent dans un mouvement continu au rythme des différents stages de la formation professionnelle ou donne à se voir, a contrario, sous la forme de véritables « turning points affectifs ». Ceux-ci nous ont permis de mieux comprendre l'importance de cette expérience émotionnelle et affective auprès des usagers pour les éducateurs spécialisés de notre échantillon. Enfin, nous ne pouvons ici que souligner les contradictions entre les textes réglementaires régissant la formation professionnelle et l'expérience pédagogique des stages réalisés par nos interviewés. Il reste que ce processus électif par l'affectivité se conjugue au cours de la formation professionnelle avec d'autres composantes qui n'ont toutefois pas son caractère de centralité dans la constitution des choix professionnels à venir. C'est ce que nous allons maintenant tenter de démontrer.

I.2.5. Du processus électif par l'affectivité à l'affirmation des préférences personnelles

Bien que ne leur accordant pas le même statut qu'au processus électif par l'affectivité, nos interviewés négocient leur identité socioprofessionnelle en affirmant, au fil de leur cursus de formation, des préférences personnelles étroitement dépendantes de composantes biographiques ou structurelles. L'agrégation de ces préférences personnelles sur le processus électif par l'affectivité transcende, dans les transactions subjectives de nos interviewés, les effets de parcours scolaires et d'insertion socioprofessionnelle. Mais cette agrégation n'est cependant pas indépendante de leur situation sociale, et de ses évolutions, pendant les trois années de formation professionnelle. Nous avons choisi, pour la lisibilité de notre propos, de les regrouper autour de trois thématiques principales : les valeurs, les représentations sociales de la profession et l'articulation entre vie privée et vie professionnelle. Nous les avons hiérarchisés en fonction de leur récurrence dans les entretiens tout en les resituant dans la dynamique propre des trajectoires sociales et professionnelles de nos interviewés.

Notre approche des valeurs, qui est une thématique fortement développée par nos interviewés, s'organise autour de trois axes principaux : le « désenchantement », les ajustements biographiques et ceux qui recouvrent des dimensions plus axiologiques. En ce sens, près de la moitié de nos interviewés mentionnent leur désenchantement dans la confrontation de leurs idéaux avec la réalité des pratiques observées pendant leurs différents stages. Ces idéaux projetés de nos interviewés sur la « profession » procèdent d'ailleurs plus sûrement d'une mise en scène sociale et « d'une façon de « socialiser » une représentation, de l'aménager, de la modifier pour l'adapter au niveau d'intellection et aux attentes de la société dans lequel elle se déroule »³⁰². Mais ce désenchantement constitue aussi en filigrane un bon indicateur des représentations et des ambitions qui les conduit vers la « profession » d'éducateur spécialisé. Il porte pêle-mêle sur l'usure professionnelle des éducateurs spécialisés, la bureaucratisation des établissements ou services, les carences du management ou encore les pratiques jugées abusives à l'égard des usagers.

« J'ai fait mon premier stage de formation dans une maison d'enfants... Ça m'a traumatisé... J'ai considéré ça comme un univers carcéral pour les enfants. Il y avait des règles très strictes où les droits des enfants n'étaient pas respectés... Des gens qui n'étaient pas diplômés, notamment une personne qui venait de l'armée et qui reproduisait ce qu'elle avait vécu. Je me suis élevé contre ça... Les enfants ne sortaient pas ou peu de la structure. Il y avait une mainmise de la directrice qui était omnipotente... On s'aperçoit que ce n'est pas nickel partout : il y a des bons et des mauvais établissements. Il y un décalage entre la profession que tu veux exercer et la réalité de terrain. Les représentations évoluent. » (ES/15)

Ce processus de désenchantement, parfois brutal pour les plus idéalistes, n'est pas sans conséquence sur les motivations de nos interviewés et leurs choix professionnels futurs. Il affecte tout particulièrement ceux pour qui, au cours de leur formation professionnelle, le militantisme dans l'exercice de la profession constitue une question centrale. Bercés d'idéaux politiques et portés par les rêves d'un monde plus juste, ces « idéalistes » sont contraints d'aménager des postures de travail qui vont du renoncement le plus cruel à l'engagement professionnel. Si le rapport entre militantisme et professionnalité concerne une pluralité de profils d'interviewés, à des degrés divers néanmoins, cette mise au travail axiologique est tout même plus ou moins sensible selon les générations d'éducateurs spécialisés. La question du

³⁰² Goffman E., op. cit., 40.

militantisme est fortement connotée par l'histoire du champ professionnel et les mutations de l'environnement socio-économique.

La crise du militantisme associatif, que nous avons amplement développé dans notre deuxième partie, a pour corollaire celle des éducateurs spécialisés eux-mêmes. Ces deux phénomènes, dans un jeu subtil de miroir, se répondent mutuellement. Il reste que d'illustres pionniers avaient « théorisé » cette question plus générale de l'engagement professionnel. Nous pensons tout particulièrement à Fernand Deligny qui, dans une phrase sibylline, affirmait « qu'il n'y a pas d'éducateur sans capacité d'indignation »³⁰³. Cette référence fait toujours partie intégrante du patrimoine culturel de la profession. Mais elle n'est plus aujourd'hui qu'un principe érodé ayant mal résisté aux affronts du temps. Elle se situe à l'exact contrepoint historique de l'apprentissage de la « distance affective » désormais posée comme un principe intangible d'action dans les milieux professionnels. Bref, ce sont les interviewés parmi les plus âgés de notre échantillon pour qui, et on ne s'en étonnera guère, ce questionnement s'est avéré le plus prégnant. Celui-ci se fonde d'ailleurs dans l'histoire de la profession elle-même avec, pour arrière-plan, les logiques de professionnalisation et la « fierté d'exercer un métier ».

« Je me suis refusé à devenir moniteur-éducateur. C'était l'antithèse de ce que je voulais... « M'occuper des enfants » (...) Je n'étais pas très bien dans ma formation qui s'est déroulée de 1965 à 1968. Deux choses m'indisposaient. D'abord, j'étais militant politique contre la guerre du Vietnam. Ensuite, la conception de l'éducateur, c'était quand même « un gentil animateur, un modèle ». J'ai adhéré à C.G.T (Confédération Générale du Travail) pour mettre en place la convention collective 66. J'ai été sanctionné par l'école et envoyé à « Ker-Goat ». A l'époque, parler de conditions de travail, de congés était incompatible avec le métier. » (ES/17)

Ces propos nécessitent d'être replacés dans le contexte politique de l'après mai soixante-huit pour prendre véritablement sens. Notre interviewé fait implicitement référence à un premier modèle d'identification de la profession, celui de « substitut parental », qui correspond la définition d'un éducateur spécialisé travaillant quotidiennement auprès d'enfants dans un internat éducatif. Les engagements militants, on le voit, se confondent alors avec des enjeux de définition sociale de la profession dont le diplôme d'État date de 1967. Militantisme et professionnalisation sont ainsi associés dans un mouvement axiologique qui va perdurer jusqu'au début des années quatre-vingt avec le retournement de la conjoncture socio-économique. Ces débats continuent aujourd'hui encore, dans le cadre de la formation professionnelle, dans l'antagonisme des conceptions professionnelles et de la pluralité des modèles identitaires qui les sous-tend. Mais le militantisme n'y joue plus qu'un rôle marginal. Si tous les « pionniers » n'étaient pas des militants, ce dont atteste notre matériau empirique, il leur était néanmoins difficile de soustraire à « l'air du temps ». À l'inverse, les éducateurs spécialisés parmi les plus jeunes de notre échantillon ne sont pas tous à distance de ces questions originelles. Sans être absentes, ces questions traversent très diversement la trajectoire sociale et professionnelle de nos interviewés mais contribuent à déterminer leur « projet professionnel ». Cette réflexion sur les conceptions professionnelles peut parfois même, dans le contexte des années quatre-vingt, prendre une tournure très passionnelle.

³⁰³ Deligny F., op. cit., p. 52.

« Dans mon stage de première année, j'étais dans un établissement où les éducateurs spécialisés travaillaient sérieusement sans se prendre au sérieux. C'était un univers de réflexion sur l'action professionnelle. On réfléchissait ensemble au sens à partir des besoins de l'enfant, de ce que l'on fait et de ce que l'on a fait. Cette première expérience a été très enrichissante et m'a permis de construire mes motivations. Parallèlement, j'ai créé un F.J.T avec trois copains pour accueillir des stagiaires... C'était une vie d'engagements politiques, de travail sur le sens de l'existence... avec de la théorie intellectuelle. » (ES/34)

Si cette dynamique de réflexion sur les conceptions professionnelles se situe moins du côté du militantisme pour nos interviewés, elle est, par contre, fortement intégrée sous la notion très générique de « valeurs ». Cette notion, qui constitue un maître mot du vocabulaire professionnel de nos interviewés, est aussi usitée que mal définie. C'est que, nous dit Howard S. Becker, « les valeurs sont de piètres guides pour l'action, car elles ne comportent que des critères de choix généraux qui indiquent la ligne de conduite préférable, toutes choses égales par ailleurs »³⁰⁴. Toutefois, dans le cadre de cette enquête, elle nous permet de rendre compte de constructions sociales prévalant dans l'affirmation des préférences personnelles de nos interviewés. Cette référence aux « valeurs » peut s'interpréter comme un vaste mouvement de définition et d'appropriation personnelle de la « profession ». Ce mouvement identitaire, défini par la recherche d'une congruence entre identité biographique et identité professionnelle, se constitue autour de quelques variables majeures qui vont durablement déterminer le « projet professionnel » des éducateurs spécialisés de notre échantillon. L'affirmation de ces « valeurs » engage, en premier lieu, une représentation de la place et du rôle de l'éducateur spécialisé auprès des usagers.

« Préparer des activités ce n'était pas pour moi. L'animation, c'était pas mon truc. Avec les enfants, ça c'était bien passé... Ce qui me paraissait important, c'était de prendre en compte un peu l'intégralité d'une situation familiale, pas que le côté de l'enfant ou des parents. (...) Pour mon stage de troisième année, ça m'a bien intéressé de prendre en compte l'intégralité des situations... En A.E.M.O (Action Educative en Milieu Ouvert)... Là où je suis aujourd'hui. » (ES/12)

Il n'est pas inintéressant de relever que la mère de cet enquêté est institutrice. Au cours de l'entretien, elle se référait et se différençait, dans un jeu ambivalent d'identification, à sa propre mère afin d'explicitier ses préférences personnelles. Elle se positionne clairement sur son inappétence pour les tâches d'animation auprès des groupes d'enfants. D'une manière plus générale, cette définition de la place et du rôle de l'éducateur spécialisé s'ordonne principalement autour de la distance ou de la proximité avec les usagers. Ce clivage s'organise dans la différenciation d'un travail éducatif en milieu ouvert ou en internat. Dans le premier cas de figure, l'éducateur spécialisé s'inscrit dans une logique d'accompagnement éducatif. Cet accompagnement repose sur une méthodologie fondée sur la technique de l'entretien. Ces entretiens peuvent avoir une fréquence très variable selon les populations concernées. Pour les mesures d'Action Éducative en Milieu Ouvert (A.E.M.O) qui concernent à la fois l'enfant et ses parents, ces visites à domicile se réalisent au rythme d'une à deux par mois en moyenne. Dans le second cas de figure, l'éducateur spécialisé assure une présence quotidienne auprès de groupes le plus souvent composés de six à douze usagers. Même s'il est appelé à côtoyer les parents, il n'est généralement pas mandaté pour assurer leur suivi. Avec la promulgation des derniers textes de loi et la diversification des mesures, ce clivage

³⁰⁴ Becker H.S, *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance, fumeurs de marijuana, musiciens de jazz, entrepreneurs de morale, policiers et délinquants*, Paris, A.M. Métailié, 1985, p. 154.

traditionnel dans la profession tend, nous l'avons déjà vu, à s'estomper. Mais il demeurait très vif pour nos interviewés au cours de leur formation professionnelle. C'est ce que d'autres enquêtés expriment dans des conceptions contraires.

« J'ai exercé pendant quatre ou cinq ans sans diplôme. J'avais fait de l'animation. J'ai passé mon B.A.F.A (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur), puis mon B.A.F.D (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Agent de Développement) et j'ai été ensuite formateur dans ces deux formations. Ça m'a permis d'apprendre à conduire des groupes de jeunes, à gérer des relations éducatives et à être créatif. Ça m'a beaucoup aidé dans la construction de mon identité professionnelle... C'est essentiel : ce sont les fondements pour intervenir auprès des enfants. » (ES/30)

L'animation auprès des groupes d'enfants, déconsidérée par l'un, est posée par l'autre comme l'un des fondamentaux de la profession d'éducateur spécialisé. Ces représentations sociales contradictoires renvoient plus subtilement à une hiérarchisation des tâches et des compétences dans la profession d'éducateur spécialisé. Elles établissent, dans une dynamique de la distinction, ce qui est valorisé comme étant des tâches nobles aux yeux des uns et des autres. Elles déterminent encore le prestige attaché à certains postes de travail par rapport à d'autres. Ainsi, les postes de travail en milieu ouvert, auprès d'une population en difficultés sociales, jouissent du plus grand prestige. À l'inverse, ceux qui majorent l'encadrement des groupes auprès de personnes handicapées, en internat éducatif, bénéficient d'un moindre prestige auprès des milieux professionnels. Cette logique de la distinction entre les postes de travail contribue fortement à orienter les choix professionnels de nos interviewés. Elle se retrouve de manière plus inattendue dans les motifs de choix de carrière au sortir de la formation professionnelle.

« Sur le milieu ouvert, j'ai découvert la notion de travail en équipe. On se sent un peu seul, dans certaines situations, intervenir sans avoir le regard des collègues, c'est difficile. On essayait de travailler sur la co-référence... Au sortir de la formation, je voulais retourner en internat auprès d'adolescents pour développer mes compétences et ensuite m'orienter vers le milieu ouvert. Je ne me sentais pas suffisamment armé pour y occuper un emploi. J'avais besoin de travailler en équipe. Le diplôme, c'est juste un permis d'éduquer. » (ES/13)

Cette dynamique de choix se retrouve principalement auprès des nos interviewés sortis très jeunes de la formation professionnelle et très insécurisés par leur niveau de compétences. Ils trouvent le plus souvent dans le travail en équipe des raisons de réassurance. En tout état de cause, ils s'orientent moins au motif de leurs préférences personnelles qu'en fonction de l'évaluation qu'ils font de leurs compétences. Ils vont d'abord là où ils pensent « pouvoir faire ». C'est d'ailleurs, au-delà de ces cas particuliers, une motivation partagée par d'autres interviewés même si, bien évidemment, elle n'est guère mise en avant dans nos entretiens. Cette discrétion tient d'ailleurs moins de la dissimulation que du besoin, nous semble-t-il, de « sauver la face ». Cette motivation par défaut se lit plus en filigrane dans les discours que de manière explicite, sauf pour la détermination d'une population préférentielle. Mais l'expression des conceptions autour de la place et du rôle de l'éducateur spécialisé prend des détours parfois plus inattendus encore. Elle se retrouve notamment autour de la variable d'âge des usagers que nos enquêtés ont préférentiellement choisi de côtoyer. Ainsi, on ne s'étonnera guère qu'un éducateur spécialisé, et c'est majoritairement le cas dans notre échantillon, est envie d'intervenir auprès d'enfants.

« J'ai eu différentes périodes, dans ma vie professionnelle. Mais j'ai essentiellement travaillé autour du handicap et autour du jeune enfant. Ça, c'est resté. Le jeune enfant, c'était lié à ma formation d'origine où j'ai gardé – j'étais éducatrice de jeunes enfants – j'ai gardé cet intérêt-là spécifique. » (ES/2)

Cette recherche de proximité avec l'enfance s'inscrit dans la continuité d'une première orientation professionnelle, bien que jamais concrétisée par l'exercice d'un emploi, vers la profession d'éducatrice de jeunes enfants. Si ce n'est une orientation contrariée par manque de débouchés professionnels, notre interviewé démontre la constance de ces choix professionnels. Ce choix d'un travail auprès d'enfants ou d'adolescents est guidé, pour un nombre significatif d'interviewés, par le désir exprimé de rester dans un « *rapport ludique* » à l'existence. Mais cette recherche de proximité avec l'enfance, et c'est plus étonnant pour une « profession » de ce type, est loin d'être partagé par tous.

« J'oppose le côté adulte et milieu ouvert à une autre partie de mon expérience professionnelle parce que, alors, je crois que je n'ai jamais travaillé – si, en tant qu'animatrice – mais, pas en tant qu'éducatrice... Je n'ai pas souvenir d'avoir travaillé avec des enfants. Je n'ai travaillé qu'avec des adolescents ou des adultes, et c'est vrai que je préfère la relation avec les adultes ou avec les grands adolescents, éventuellement. » (ES/3)

L'expression des préférences personnelles passe également par la dynamique des relations engagées avec les usagers. Ces modes de relations préférentielles fixent des choix professionnels durables tant il vrai que beaucoup interviewés excluent totalement de travailler avec certaines catégories d'âges. Ces préférences liées à l'âge des usagers nous semblent plus largement surdéterminées par le rapport à l'éducation lui-même de nos interviewés. La diversité des postes de travail positionne effectivement les relations professionnelles au point d'articulation de trois grandes composantes : la relation éducative, la relation pédagogique et la relation d'aide. Ces relations professionnelles peuvent, selon la nature de ces postes de travail, majorer l'importance d'une composante sur les autres. Est-il encore possible, par exemple, de parler de relation éducative avec des adultes, fussent-ils d'ailleurs handicapés ? Nous pourrions ainsi multiplier les exemples pour souligner les contradictions internes des relations professionnelles avec les usagers. Nous nous contenterons de retenir pour notre propos que, derrière l'affirmation des préférences liées à l'âge des usagers, il y a également l'affirmation d'une posture élective dans les relations aux autres. En tout état de cause, ces postures professionnelles dans les relations avec les usagers engagent l'éducateur spécialisé dans des pratiques différenciées. Nous retiendrons enfin que l'on peut devenir éducateur spécialisé, même si c'est plus rare, sans appétence pour l'éducation.

Dans la détermination de leurs choix professionnels ultérieurs, nos interviewés mentionnent encore la nécessité pratique de prendre la mesure de leur propre socialisation. Ils soulignent que leurs attitudes et conduites sociales auprès des usagers sont dictées par des « valeurs héritées » de leur éducation. Cet « héritage axiologique » ne constitue pas une garantie quant à la pertinence de leurs postures professionnelles auprès des usagers. Elles sont, tout au contraire, fortement réinterrogées afin de trouver une meilleure adéquation vis-à-vis des conduites sociales déviantes des populations de l'éducation spécialisée. On ne saurait effectivement reproduire avec les usagers de l'éducation spécialisée des postures éducatives qui ont démontré antérieurement toutes leurs limites. De même, on n'éduque pas un enfant autiste ou handicapé en se référant à l'éducation que l'on a soi-même reçue. Il reste que, la force de « l'habitus » aidant, cette posture de « mise à distance axiologique » impose à nos interviewés un travail spécifique sur eux-mêmes. Mais cette posture professionnelle est aussi

une manière « d'incorporer à son activité des signes qui donnent un éclat et un relief dramatiques, à des faits qui, autrement, pourraient passer inaperçus ou ne pas être compris »³⁰⁵. Le rôle d'éducateur spécialisé fait effectivement partie de ces activités professionnelles qui « permettent une expression de soi théâtrale »³⁰⁶.

Nonobstant cet effet de dramatisation, ce sont nos interviewés ayant des origines étrangères qui, on ne s'en étonnera guère, parlent le mieux des impératifs liés à cette posture de « mise à distance axiologique ». C'est notamment le cas d'une éducatrice spécialisée arrivée en France à l'âge de vingt ans en provenance du Mali. En dépit de nombreuses années passées sur le sol français, elle reste, nous dit-elle une africaine et, de surcroît, le revendique fièrement. Elle s'élève toujours avec force contre les représentations de ses collègues de la femme africaine soumise. Il lui a fallu s'en départir pour leur rappeler, dit-elle, que la femme africaine est une « maîtresse au foyer ». Elle souligne encore la difficulté de rester professionnel dans certaines situations sociales. Les discours déplacés de ses collègues ou des jeunes du foyer sur les jeunes mineurs étrangers, venus d'Afrique ou d'ailleurs, l'affectent tout particulièrement. Les professionnels et les établissements ne sont pas, ajoute-t-elle, toujours exemplaires dans leurs pratiques sur ces questions d'immigration. Mais elle campe sur ses positions et les tient. Il reste qu'elle se sent toujours très vulnérable et prête à se révolter sur ces questions ayant trait à l'immigration.

« J'ai un parcours de femme africaine et d'éducatrice spécialisée en France. Ce qui a été difficile, c'est de m'acculturer. (...) Les différences d'approche de l'éducation entre la France et l'Afrique ont nécessité une adaptation. Le toucher est plus développé en Afrique qu'en France et la notion d'espace social relationnel entre les personnes est très différente. Dans ma pratique professionnelle, j'aimais toucher les enfants et cela gênait mes collègues. Cela créait de la proximité avec les enfants qui me recherchaient systématiquement. J'ai revendiqué cette pratique en référence à mes propres valeurs. Je suis très chaleureuse mais aussi d'une grande fermeté. Les enfants appréciaient car ils trouvaient que nos relations étaient très claires. Mais ce travail entre deux cultures a aussi généré des souffrances au travail. Ça a été parfois très difficile. J'ai eu des moments de découragement et d'isolement qui ont balisé mon parcours. Je me suis entourée pour en parler avec les gens. » (ES/6)

Après la nécessité de construire une distance affective, nous voyons que l'aménagement d'une « distance axiologique » dans le travail éducatif sollicite nos interviewés sur le registre d'une recherche de congruence entre leur identité biographique et la construction de leur identité professionnelle. Parlant plus volontiers de « valeurs », nos interviewés sont surtout confrontés à la nécessité d'interroger, dans une acception assez extensive, leurs rapports à la culture. Cette confrontation peut revêtir une intensité très variable selon les personnes. Toutefois, elle n'est pas énoncée comme aussi déterminante que le processus électif par l'affectivité dans la construction des choix professionnels futurs.

En définitive, le jeu des préférences personnelles dans l'affirmation des conceptions professionnelles et des choix de carrière future est infini. Nous ne saurions, ni ne prétendons, dans le cadre de cette enquête, restituer de manière exhaustive la totalité de ces variables. Nous avons surtout retenu celles dont la récurrence dans nos entretiens en soulignait l'importance pour tous. Nous pourrions certes y ajouter, ici ou là, des variables telles que l'importance pour certains de nos interviewés de l'autonomie dans la conception et la réalisation du travail, de la découverte de centres d'intérêts particuliers ou encore

³⁰⁵ Goffman E., op. cit., p. 36.

³⁰⁶ Ibid.

l'importance de l'ouverture dans les établissements ou services sur leur environnement social. Bref, nous n'avons pas épuisé notre sujet tant il est vrai qu'il y a au moins autant de variables que d'interviewés. Il reste que, dans ces jeux de négociations propres à la transaction subjective, nous ne pouvons qu'analyser de manière critique la centralité du discours de nos interviewés sur « *les valeurs* ». D'autres facteurs, tout aussi fondamentaux mais plus inavouables, interviennent dans la dynamique de construction anticipée des carrières durant la formation professionnelle. C'est en tout cas ce que nous suggère l'un de nos enquêtés, portant un regard aussi honnête que lucide sur la profession et ceux qui l'exercent.

« La confrontation aux usagers est difficile et éprouvante. Il faut un peu de naïveté pour s'engager et continuer à exercer le métier. C'est dur ! Il y a un décalage entre les discours et les pratiques. Les intérêts de confort structurent aussi les pratiques... Au moins autant que les valeurs ! L'individualisation, par exemple, a été aussi une manière d'éviter la confrontation avec les groupes. Le groupe, c'est épuisant... quatorze ou quinze jeunes qui vivent ensemble, au même rythme, ce n'est pas tenable. On tient car la paye nous aide à cela. Il faut trouver des « ficelles » pour tenir. » (ES/28)

Sans doute s'agit-il moins pour nos interviewés, dans la centralité de leurs discours sur les « valeurs », de dissimuler délibérément des « choses qui seraient moins honorables » que d'entretenir leurs propres idéaux professionnels. En ce sens Erving Goffman notait d'ailleurs que « les acteurs peuvent être sincères – ou être insincères tout en étant sincèrement convaincus de leur propre sincérité –, mais il n'est pas nécessaire de croire sincèrement à son rôle pour le jouer de façon convaincante »³⁰⁷. « Ré-enchantant » leurs rapports à la profession, ils la rendent ainsi plus valorisante à leurs propres yeux et à ceux d'autrui. En outre, si les éducateurs spécialisés sont souvent embarrassés pour évoquer leurs intérêts personnels, nous postulons que cet embarras doit beaucoup à l'histoire qui valorise, aujourd'hui encore, l'image d'une « profession » exercée au nom « des sentiments les plus nobles ». Il n'en demeure pas moins que les idéaux professionnels, construits durant la formation professionnelle, se heurtent au principe de réalité. Au-delà des « compromis compromettant » dans les pratiques, très peu évoqués dans le cadre de nos entretiens, nos interviewés conviennent, tous sans exception, qu'ils tiennent compte de leurs intérêts privés pendant la formation professionnelle.

L'expression de ces intérêts s'exprime de manière privilégiée dans la définition des rapports au travail. Ces rapports s'expriment dans un large spectre de représentations sociales compris entre le rejet du modèle vocationnel originel et celui d'une relation purement instrumentalisée à la « profession ». Si les éducateurs spécialisés de notre échantillon n'exercent pas leur profession par vocation, ils ne travaillent pas seulement pour « *gagner leur vie* ». Entre les deux extrêmes contenus dans ces termes contradictoires, ils aménagent une diversité de postures qui apparaît, au moment de leur formation professionnelle, étroitement associée à leur situation sociale et aux conditions de travail dans les différents segments professionnels. Ces deux dimensions se conjuguent dans la définition, le plus souvent temporaire, de compromis permettant à nos interviewés d'articuler leur vie professionnelle à leur vie privée. Si ces négociations valent pour tous, au moins à titre de projections, ce sont nos interviewés déjà installés dans une vie de couple, et parfois même familiale, qui en définissent le mieux les enjeux présents et futurs. Il peut s'agir parfois d'éviter préventivement la confusion des registres personnels et professionnels qui, nous

³⁰⁷ Goffman E., op. cit., p. 73.

n'avons cessé de le démontrer, se vivent dans une grande proximité. Ce risque n'est d'ailleurs pas sans rapport avec le type de population côtoyé.

« Les stages réalisés en formation m'ont conforté dans mes choix professionnels auprès d'un type de population... Le fait d'être père de trois enfants, avec le risque de mêler vie professionnelle et personnelle, m'a incité à ne pas travailler auprès d'enfants. » (ES/8)

Pour ce père divorcé et installé dans une vie de famille recomposée, peu de temps avant son entrée en formation, cette proximité avec les enfants, dans un cadre professionnel, est définie comme étant susceptible de porter atteinte à son équilibre personnel. Mais ce qui constitue le fait le plus significatif est le rejet, tout particulièrement des femmes, de l'internat éducatif. À la croisée des conditions de travail, en horaires décalés, et des dysfonctionnements qui leur sont associés, l'exercice de la profession en internat éducatif n'apparaît guère compatible avec des engagements familiaux et leur condition de femme.

« En tant que femme, c'est très important pour moi de travailler. Cela me permet d'être indépendante. Mais le choix de mon projet professionnel est lié à un type de population et d'intervention compatible avec un équilibre entre ma vie professionnelle et familiale... C'est pourquoi, j'ai rejeté le travail éducatif en internat. J'ai une véritable aversion pour la gestion du quotidien avec les enfants. J'ai un profond désintérêt pour le travail lui-même. En plus, les rythmes de travail en internat sont fatigants. Il y a un morcellement de l'action éducative en internat en raison des roulements horaires. Ce type d'horaires en décalé me renvoyait au statut de femme au foyer. C'est une vie professionnelle stressante. » (ES/9)

Dans le cas présent, cette situation professionnelle est d'autant plus inenvisageable que cette éducatrice spécialisée avait quitté un emploi dans le tourisme en raison de trop nombreux déplacements et des contraintes déjà incompatibles avec la vie familiale. Elle a d'ailleurs connu un divorce et une installation en famille recomposée avant son entrée en formation professionnelle. Mais ce rejet des conditions de travail en internat éducatif est aussi partagé par les hommes. Certains d'entre eux n'hésitent pas, à la faveur d'une modification de leur situation sociale en cours de formation, à aménager leur parcours de stage et leur carrière future. Ce n'est d'ailleurs pas sans regret.

« En première année de formation, j'étais en stage au centre départemental de l'enfance de Chantepie avec des enfants de six à huit ans. C'est un petit regret... Mais dans ma vie en couple, on se croisait. Nous avons eu un enfant et, avec l'emploi du temps, cela nous posait des problèmes. Les conditions de travail m'intéressaient. Pour moi, le boulot d'éducateur était là, beaucoup plus que les choix que j'ai fait après un accueil de jour pépère, c'était pas bien compliqué. Mais l'articulation entre vie privée et professionnelle était trop problématique. Si j'avais été tout seul à l'époque, je serais dans ce secteur-là. » (ES/18)

Ces regrets n'ont pas empêché cet interviewé de devenir aujourd'hui chef de service dans un établissement sanitaire. Son engagement récent dans une formation C.A.F.D.E.S, conduisant à la fonction de directeur d'établissement ou service, lui permettra peut-être de changer, comme il le souhaite, de segment professionnel. Bref, si les trajectoires sociales des plus âgés permettent de montrer les enjeux sous-jacents à l'articulation entre vie privée et vie professionnelle, elles ne définissent pas pour autant les rapports au travail de nos interviewés. Dégagés des contraintes conjugales et familiales, beaucoup parmi les plus jeunes disent s'être résolument engagés dans leur vie professionnelle pour éprouver leurs compétences et prendre confiance en eux-mêmes. Mais cet engagement dans la profession apparaît pour nos

interviewés, alors en formation, comme l'une des composantes d'une vie plutôt déterminée par la recherche d'un équilibre fragile entre la sphère privée et la sphère professionnelle.

En résumé, passés outre le désenchantement d'une « profession » qu'ils avaient le plus souvent idéalisée, nos interviewés ne cessent, tout au long de leur cursus de formation, de faire jouer leurs préférences personnelles pour ajuster la construction de leur identité professionnelle au plus près de leur identité biographique. Ces ajustements passent, entre distance et proximité avec les usagers, par la définition de la place et du rôle de l'éducateur spécialisé. Cette définition personnelle de la profession est également traversée par des enjeux de distinction entre les tâches professionnelles et le prestige social attribué aux différents postes de travail dans le champ professionnel. L'expression de ces préférences personnelles est également contrebalancée par l'évaluation que nos interviewés se font de leurs propres compétences professionnelles. Elles peuvent déterminer, au moins en début de carrière, leurs stratégies futures par rapport au marché de l'emploi. Nous avons également relevé l'expression de préférences personnelles liées à l'âge des usagers. Ces dernières peuvent s'interpréter comme l'expression de postures électives dans la dynamique des interactions professionnelles. De fait, les relations professionnelles entretiennent plus ou moins de proximité avec la dimension éducative, pédagogique ou d'aide selon les types de populations et d'établissements ou services.

Nos interviewés sont encore confrontés à la nécessité d'interroger leurs rapports avec leur propre socialisation. Réservés quant à l'évocation de leurs intérêts privés, et tout particulièrement sur la définition de « compromis compromettants » dans leurs pratiques, nos interviewés les revendiquent, par contre, dans la définition de leurs rapports au travail. Ces rapports s'expriment dans un large spectre de représentations sociales borné par le rejet du modèle vocationnel originel et celui d'une relation purement instrumentalisée à la « profession ». Entre ces termes opposés, nos interviewés aménagent une diversité de postures qui apparaît, au moment de leur formation professionnelle, étroitement associées à leur situation sociale et aux conditions de travail dans les différents segments professionnels. Ces deux dimensions se combinent dans la définition de compromis permettant à nos interviewés d'articuler leur vie professionnelle à leur vie privée. L'engagement de nos interviewés dans la « profession » paraît être pondéré par la recherche d'un équilibre entre la sphère privée et la sphère professionnelle.

Nous avons ainsi démontré que ces préférences personnelles viennent s'agrèger, sans en avoir le caractère de centralité, sur le processus électif par l'affectivité pendant la formation professionnelle de nos interviewés. L'expression et la combinaison de ces différentes préférences personnelles contribuent à l'autolimitation de nos interviewés dans leurs possibilités de mobilité professionnelle au cours de leur carrière. Elle favorise l'enserrement de choix professionnels placés sous le joug de la spécialisation auprès d'un type de populations, d'établissements et services.

I.2.6. Une dynamique de spécialisation dans la formation professionnelle

Tenant de comprendre la construction de carrière de nos interviewés dans la dynamique de leur cursus de formation, nous venons d'apporter la démonstration des contradictions existant entre les dispositions réglementaires régissant la formation professionnelle des éducateurs spécialisés et l'expérience pédagogique de nos interviewés. Positionnés comme des « généralistes » par les textes de loi, ils décrivent leur expérience d'apprentissage comme l'affirmation d'une spécialisation dans la profession d'éducateur

spécialisé. Cette spécialisation marque autant l'expression de leurs préférences personnelles que les choix qui s'imposent à eux dans leur confrontation avec les usagers de l'éducation spécialisée. Le mécanisme central de cette spécialisation est effectivement l'orientation vers un segment professionnel préférentiel caractérisé par un type de populations et d'organisations.

Nous avons démontré que cette spécialisation principale est sous-tendue par un « processus électif par l'affectivité » qui se combine avec les préférences personnelles de nos interviewés. Nous noterons au passage que cette logique de spécialisation n'est possible, et peut-être nécessaire si l'on en croit nos interviewés, qu'au prix d'une définition extensive de la « profession » elle-même. Nos interviewés rendent finalement très peu compte des apprentissages réalisés pour s'approprier une « profession » qu'ils définissent principalement « en creux » par le choix d'un segment professionnel privilégié. Cette dynamique de spécialisation dans la formation professionnelle tient essentiellement, pour nos interviewés, à la recherche d'une congruence entre leur identité biographique et leur identité professionnelle. Ce mécanisme identitaire marque une appropriation de la « profession » par nos interviewés au plus près de leurs préférences individuelles. Mais il peut encore s'interpréter, dans ses conséquences, comme un processus d'autolimitation, autant voulu que subi, de leurs choix professionnels futurs. En ce sens, il nous reste à déterminer les enjeux majeurs concourant aux dynamiques de carrière de nos interviewés.

I.3. Entre spécialisation dans un segment de l'éducation spécialisée et « usure professionnelle » : des carrières faiblement diversifiées

L'étude longitudinale des trajectoires sociales et professionnelles des éducateurs spécialisés de notre échantillon nous a permis, jusqu'à présent, de dévoiler plusieurs phénomènes participant de leur construction sociale. D'une part, nous avons dressé le constat, avant leur entrée en formation professionnelle, de la mobilité sociale intergénérationnelle et, parfois même, intragénérationnelle de nos interviewés. D'autre part, nous avons démontré que la formation professionnelle conduit nos interviewés vers la voie d'une spécialisation anticipée dans un segment professionnel. Cette dynamique de spécialisation contribue à limiter d'autant leurs représentations de leur future carrière. Mais cette projection dans la « profession » va également se confronter aux réalités du marché du travail et à leur propre dynamique professionnelle. Au regard de ces premiers résultats, nous pouvons légitimement nous questionner sur la manière dont cette « pente de la spécialisation », amorcée en formation professionnelle, est négociée par nos interviewés au cours de leur vie professionnelle. Pour ce faire, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à leur mobilité sociale et professionnelle. Nous avons défini cette mobilité comme une disposition renvoyant à des mouvements ou des déplacements qui supposent de considérer une diversité d'espaces, pas seulement géographiques, mais aussi sociaux, culturels et psychiques. Cette notion de mobilité sociale et professionnelle renvoie expressément à la complexité des liens existant entre les différentes dimensions qui la constituent. En ce sens, chercher à mesurer cette mobilité sociale et professionnelle de nos interviewés, c'est tenter de les resituer dans la dynamique interne de la « profession » et dans son rapport au marché du travail.

Nous aborderons d'abord la gestion de « l'usure professionnelle » qui est posée par les éducateurs spécialisés de notre échantillon comme un enjeu majeur dans la dynamique de leur carrière. Mais, plutôt que de partir sur ce constat récurrent sans prendre la précaution de l'interroger, nous avons fait le choix de nous y arrêter quelque peu. N'étant pas sans savoir

qu'il s'agit aujourd'hui d'un thème d'actualité dans les milieux professionnels, il nous est apparu nécessaire de nous questionner sur l'usage de la notion « *d'usure professionnelle* » par nos interviewés. De fait, conformément à l'application de la directive-cadre européenne 89/391/CEE, des plans de prévention des risques psychosociaux sont aujourd'hui réactivés dans la plupart des organisations de l'éducation spécialisée. Cette loi européenne définit ainsi une obligation générale de sécurité qui incombe à l'employeur. Elle est relayée par l'article L 4121-1 du code du travail prévoit en outre que « L'employeur prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger *la santé physique et mentale* des travailleurs. Ces mesures comprennent : 1° Des actions de prévention des risques professionnels ; 2° Des actions d'information et de formation ; 3° La mise en place d'une organisation et des moyens adaptés. L'employeur veille à l'adaptation de ces mesures pour tenir compte du changement des circonstances et tendre à l'amélioration des situations existantes »³⁰⁸. Enfin, nous relèverons encore que cette interrogation sur « l'usure professionnelle » n'est pas sans rapport avec celle de « la plainte » que nous avons largement investiguée aux premiers temps de notre enquête. Si cette notion « *d'usure professionnelle* » est le plus souvent étroitement associée par nos interviewés à la question de leur mobilité sociale et professionnelle, nous tenterons de déterminer ensuite, à partir d'indicateurs choisis, ce qu'il en est par l'étude de leurs trajectoires sociales et professionnelles. Puis, nous nous efforcerons d'identifier, partant de l'analyse de nos entretiens, les « turning points » les plus significatifs qui jalonnent leurs carrières. Enfin, nous terminerons par l'étude de leurs projets professionnels. Ceux-ci nous révèlent effectivement la manière dont nos interviewés se projettent dans une carrière qui reste encore à faire.

Nous avons choisi pour cela de nous appuyer sur la diversité des parcours des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Nous avons effectivement considéré que leur mobilité ne pouvait pleinement s'analyser qu'en la resituant dans le contexte de leur trajectoire sociale et professionnelle. Nous entendons ainsi démontrer que leur carrière est principalement caractérisée par la dynamique de spécialisation déjà engagée par dans le cadre de leur formation professionnelle. Cette spécialisation professionnelle tend effectivement à limiter la mobilité sociale et professionnelle de nos interviewés, sans que l'on puisse pour autant parler pour autant « d'immobilisme ».

I.3.1. De « l'usure professionnelle » au dépassement des épreuves de professionnalité

La généralisation du discours sur « *l'usure professionnelle* » dans notre échantillon d'interviewés soulève au moins autant d'interrogations qu'elle n'en lève. L'exercice de la profession d'éducateur spécialisé suppose, nous l'avons déjà observé dans les « turning points affectifs » de la formation professionnelle, une forte exposition personnelle dans le travail relationnel auprès des usagers. Mais ce phénomène est au moins aussi ancien, sans lui être nécessairement propre à la profession d'éducateur spécialisé. D'une certaine manière, il contribuait originellement à entourer cette profession d'un halo de prestige qui, savamment entretenu par les milieux professionnels, pouvait nourrir un sentiment de fierté chez les éducateurs spécialisés. Il venait signifier aux yeux des profanes que cette profession supposait des prédispositions personnelles pour l'exercer. En d'autres termes, n'était pas éducateur spécialisé qui voulait. D'ailleurs, ces difficultés professionnelles particulières participent, aujourd'hui encore, de l'image publique de la profession. Si au cours des entretiens nos interviewés feignent de s'en agacer, ce n'est souvent que pour mieux en sourire par la suite. En ce sens, on peut se poser la question de savoir si le discours sur « *l'usure professionnelle* »

³⁰⁸ Code du travail, quatrième partie : santé et sécurité au travail, Livret 1^{er} : dispositions générales, Titre II : principes généraux de prévention, article L 4121-1, Legifrance, 2012.

ne serait pas, en partie au moins, l'envers d'une stratégie de valorisation de la profession et de ceux qui l'exercent. En tout cas, elle n'apparaît pas dans le discours de nos interviewés comme une fatalité dont on ne saurait se soustraire.

« J'ai commencé à travailler à 24 ans et, à la fin de ma de formation, j'avais déjà 30 ans. Ça fait 31 ans que je suis dans le même établissement... Il y a eu plein de périodes difficiles où je me sentais usé. J'ai envisagé de travailler ailleurs. Mais je suis resté car je n'ai pas trouvé mieux ailleurs, plus paisible, plus serein... Les métiers qui ont contact avec de l'humain usent... Mais les maçons fatiguent aussi. Ce qui est véritablement usant, c'est de faire ce que l'on pas envie de faire. C'est une course de fond, il faut savoir s'accorder des temps de récupération... C'est plus facile maintenant qu'avant. » (ES/28)

En ce sens, « l'usure professionnelle » est implicitement invoquée comme un risque distinctif de la carrière d'éducateur spécialisé. Mais elle n'est pas sans fortement interrogée les représentations sociales de nos interviewés tant ses manifestations apparaissent parfois très diversifiées. Il reste que ces expériences « d'usure professionnelle » sont invariablement décrites comme des temps, plus ou moins longs, de mise à l'épreuve de leur professionnalité. C'est aussi une perspective d'analyse suggérée par le sociologue français Bertrand Ravon à l'issue d'une recherche réalisée en 2007 et 2008 pour le laboratoire « Monde et Dynamiques des Société (M.O.D.Y.S) » dépendant de l'université de Lyon. Cette recherche a donné lieu à la publication d'un rapport pour l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (O.N.P.E.S). Celui-ci a été déposé au mois de mai 2008. Cette recherche a été menée auprès de cinq terrains différents dont une structure spécialisée dans la supervision des pratiques professionnelles en travail social. Elle repose sur « une analyse conjointe de la configuration clinique de la plainte des professionnels, du contexte de transformation des métiers du social et de ses cadres d'actions les plus contradictoires, ainsi que des formes d'appui et de soutien professionnel qui permettent aux travailleurs sociaux de surmonter les difficultés rencontrées »³⁰⁹. Dans les conclusions de son rapport, Bertrand Ravon souligne que « l'observation des processus d'usure professionnelle révèle des situations (individuelles ou collectives) préoccupantes de fatigue et de stress, d'exaspération et d'injustice, mais aussi des tentatives (généralement collectives) de résistance ou d'endurance, où l'on fait face aux difficultés éprouvantes et où l'on cherche à se faire reconnaître comme un groupe de professionnels capables. En ce sens, le processus d'usure correspond à une configuration de travail où s'enchaînent des épreuves professionnelles. Celles-ci – au double sens d'éprouver une situation difficile et de faire la preuve de ses capacités à faire face (Martuccelli, 2006) – sont des épreuves de professionnalité »³¹⁰.

L'analyse de notre matériau empirique nous invite à développer notre propos en ce sens. Ainsi, pouvons-nous distinguer deux types principaux d'épreuves mentionnés par nos interviewés. Les premières épreuves concernent plus directement le syndrome d'épuisement dans les relations professionnelles avec les usagers alors que les secondes portent sur le ressentiment des interviewés à l'égard des dynamiques institutionnelles. L'importance relative des unes par rapport aux autres fait cependant débat. Mais c'est bien la conjugaison de ces facteurs qui nourrit, selon les éducateurs spécialisés de notre échantillon, les épisodes « d'usure professionnelle ». En ce qui concerne les premières, les origines du syndrome d'épuisement dans les relations sont évidemment multiples. Elles tiennent, en premier lieu, à la nécessité d'un engagement relationnel pour être opérant dans son travail. Cet engagement

³⁰⁹ Ravon B., Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux, revue Informations sociales, n° 152, 2009, p. 60-68.

³¹⁰ Ibid.

expose nos interviewés à des résonances émotionnelles les renvoyant à leur capacités à les gérer.

« Dans le travail avec les familles, on a affaire à des situations qui sont douloureuses, qui renvoient des choses et qui nous remuent, nous perturbent. On a aussi affaire à des enfants, soit qui sont lourdement handicapés et qui, du coup, ont une évolution très lente et qui interrogent les professionnels sur leurs pratiques... On a des jeunes qui, par leur angoisse, par leurs symptômes, insécurisent aussi les professionnels, les déstabilisent, les inquiètent. Du coup, ce n'est pas toujours facile de revenir, le lendemain, bosser quand tu as été confronté à une grosse crise de violence ou des choses comme ça... Ce n'est pas un travail facile. » (ES/2)

La gestion de ces résonances émotionnelles prend une importance variable selon les segments professionnels dans lesquels travaillent nos interviewés. Elle est plus sensible, au sein de notre échantillon, pour ceux qui sont dans des confrontations relationnelles leur imposant le partage du quotidien avec les usagers. Ce sont effectivement les éducateurs spécialisés travaillant en internat éducatif, tant auprès de personnes handicapées qu'en difficultés sociales, qui font majoritairement état de cette problématique dans leurs pratiques. Ce n'est d'ailleurs sans doute pas tant que les autres n'y soient guère confrontés mais, tout du moins, le sont-ils dans des situations sociales qui les dégagent des impératifs de socialisation et d'apprentissages. La gestion des résonances émotionnelles se pose alors en des termes renouvelés dans la dynamique d'un accompagnement des usagers. Un interviewé nous confiait ainsi *« avoir craqué »* dans une mesure d'accompagnement éducatif d'enfants qui avaient été victimes de violences sexuelles. D'une manière plus générale, cette gestion des résonances émotionnelles est surtout traversée par la question de la répétition des situations sociales et de l'ancienneté des professionnels dans leur poste de travail. Cette question du temps vient alors douloureusement interroger la question du sens de leur action.

« Comment j'explique cette usure ? ... À partir du moment où tu ne trouves plus de ressources dans l'autre... La question du handicap, du trouble psychique m'a toujours intéressé... et tant que j'apprenais des choses sur le public et moi-même, j'étais porté, j'étais dans une dynamique. Aujourd'hui, au quotidien, je suis trop accaparé à me défendre des agressions et à me protéger. Il faut pouvoir être en situation de réception et d'acceptation de ce qu'est l'autre... Il ne faut pas être menacé par l'autre. Tant qu'il y a du projet pour les enfants, il y a de la vie. Pour d'autres les projets sont trop limités : il n'y a pas de réelles perspectives. C'est usant ! C'est un effet tonneau des Danaïdes... On s'épuise à remplir un objet sans fond et quotidiennement, il faut recommencer... J'éprouve un sentiment de perte du sens : qu'est-ce que je fais fait là ? Je ne fais plus un métier d'éducatrice... Au bout du compte, j'ai un sentiment d'inutilité sociale. » (ES/26)

L'érosion du sens de l'action doit beaucoup à la répétition et la durée d'exposition de nos interviewés auprès des usagers. Ces dynamiques relationnelles semblent principalement guider par un principe d'homologie où l'expérience des uns rejaillit sur celle des autres. Cette expérience relationnelle des éducateurs spécialisés d'internat est complexifiée, disent-ils, par la gestion d'un groupe caractérisée par l'hétérogénéité des individus le composant. Mais, d'une manière plus générale, cette question du sens de l'action est d'autant plus sensible que les éducateurs spécialisés ne sont pas dotés d'outils méthodologiques leur permettant d'évaluer les résultats de leurs interventions. Cette carence professionnelle a ainsi tendance à ajouter des interrogations au doute. La question de la reconnaissance de leur travail par les autres, et finalement par eux-mêmes, finit dans les dynamiques propres de *« l'usure »*

professionnelle » par réinterroger, disent-ils, leur utilité sociale. Cette question du temps est aussi traversée par l'acceptation de son propre vieillissement, et de ses conséquences, dans les interactions avec les usagers et ses collègues de travail.

« Ce n'est pas simple de vieillir dans le métier. La pénibilité du travail est morale et physique Tu vieillis dans le regard de l'autre. On ne représente pas, au fil de sa carrière, les mêmes choses pour l'usager. Il faut accepter cette évolution et c'est difficile... D'autant plus difficile qu'on est constamment sous le regard de l'autre, dans la relation avec les usagers et les collègues. Plus on est sensible au regard de l'autre, plus c'est difficile. Il faut pouvoir se protéger de cela car c'est épuisant. » (ES/21)

Mais le vieillissement, tant dans la fonction que comme individu, questionne aussi fortement la capacité des éducateurs spécialisés à s'inscrire, et trouver leur place, dans les dynamiques institutionnelles. Il peut s'accompagner d'une perte de désir dans l'occupation du poste de travail. En ce sens, le vieillissement participe au sentiment de perte de sens dans l'accomplissement de son travail. Dès lors, l'enfermement dans les routines professionnelles, par la répétitivité des tâches quotidiennes, apparaît comme un risque majeur pour l'ensemble de nos interviewés.

« Au bout de douze ans d'exercice en tant qu'éducateur spécialisé, je commençais à m'ennuyer car j'avais fait le tour de ma fonction... Le quotidien avec les adultes ne m'intéressait plus : les courses, les repas, etc. Travailler un week-end sur deux m'ennuyait profondément... Participer à des fêtes, de faire des levers, des soirées : c'était pareil ! Il y a un côté routinier dans le métier d'éducateur, dans son quotidien avec l'usager... L'usager, on le connaît par cœur et on n'a plus envie. C'est un vrai problème. A 40 ans, j'ai ressenti une usure professionnelle... Il fallait que je fasse autre chose. » (ES/31)

Ces épisodes de la vie professionnelle, traversés par un sentiment « d'usure professionnelle », sont d'autant plus difficiles à vivre que la conscience professionnelle demeure. Ils peuvent s'accompagner d'un sentiment de dévalorisation de ses compétences professionnelles. Si l'on en croit nos interviewés, le risque de s'enfermer dans les routines professionnelles est plus important auprès de populations handicapées que de celles qui présentent des difficultés sociales. La répétitivité des actes professionnels et le manque de réactivité des personnes handicapées leur apparaissent majorés. Enfin, l'enfermement dans les routines professionnelles s'accompagne pour nos interviewés par une perte de réflexivité dans l'accomplissement de son travail.

« Lorsque les routines s'installent, la réflexion s'appauvrit aussi. On perd le sens de la remise en question, d'apprentissage des politiques et de l'évolution des populations. C'est aussi lié à une insuffisance de réflexion sur l'éducateur que l'on souhaite être. » (ES/13)

Mais les sources « d'usure professionnelle » ne se résument pas au seul syndrome d'épuisement dans les relations professionnelles. Les éducateurs spécialisés de notre échantillon se disent également particulièrement sensibles aux réactions de leur environnement professionnel. D'une part, ils affirment être pris dans une injonction paradoxale où on leur demande d'optimiser leurs interventions, alors que les ressources disponibles ne cessent par ailleurs de diminuer. Faute de moyens nécessaires, ils sentent parfois démunis pour apporter leur soutien, à hauteur de ce qu'ils devraient, aux usagers. Ce sentiment d'impuissance nourrit un certain découragement qui participe de « l'usure professionnelle » ressentie. D'autre part, nos interviewés se plaignent souvent du manque

d'intérêt et de reconnaissance des équipes de direction par rapport à leurs efforts et leurs initiatives dans l'accomplissement de leur travail. Ils déplorent fortement l'absence de soutien des équipes de direction dans l'action, tant dans leur capacité à lui donner sens que dans leur prise de responsabilité.

« Le service est une source d'usure dans le sens où je n'ai pas le sentiment de défendre les mêmes valeurs... L'institution ne donne pas sens à l'action. Il y a un écart entre les valeurs énoncées par l'association et leur mise en œuvre... L'usure, c'est là qu'il faut la chercher... Dans les relations avec le directeur et les administrateurs. Nous devons faire face à l'exclusion des projets par un management élitiste. » (ES/3)

En d'autres termes, le malaise professionnel est souvent imputé par nos interviewés à une disjonction entre la logique institutionnelle et leur logique professionnelle. Ce malaise trouverait ses racines profondes dans une absence de culture professionnelle partagée par les équipes de direction et les éducateurs spécialisés. Le travail des éducateurs spécialisés ne serait pas, selon nos interviewés, suffisamment porter et relayer institutionnellement. En ce sens, les établissements et services se trouvent fragilisés dans leur dynamique collective interne. Enfin, certains interviewés dénoncent des dysfonctionnements institutionnels importants qui perdurent, disent-ils, faute de réactivité dans les équipes de direction. Mais, d'une manière plus générale, ils déplorent surtout le manque de possibilités qu'il leur est donné pour initier de nouveaux projets, pour les redynamiser et redonner sens à leur action professionnelle.

« Aller au boulot, cela devenait de plus en plus difficile. J'éprouvais de la lassitude... On avait des moyens limités dans la réalisation des projets. Il y avait beaucoup de freins de la part des familles et de la direction pour mettre en place un nouveau projet. À l'époque, les adultes venaient plus pour se reposer qu'apprendre. Ça durait et, au moment où je suis parti de l'établissement, ça a fini par changer... Maintenant la notion d'apprentissage pour les adultes est plus présente et redonne du sens aux prises en charge » (ES/18)

Les inerties institutionnelles des établissements et services, entendues comme la difficulté à prendre des décisions et à promouvoir l'innovation, sont souvent désignées comme une source importante « *d'usure professionnelle* ». Pour certains de nos interviewés, il s'agit d'ailleurs d'un argument majeur qui les a conduits à quitter la « profession ». Ils souhaitaient occuper, disent-ils, un poste de travail où les opportunités de création et de projets étaient plus importantes. Mus par des dynamiques de mobilité professionnelle, ces enquêtés plaident pour la définition d'un éducateur spécialisé « responsable de projets » bénéficiant de plus fortes délégations dans ses décisions et dans son autonomie de travail. Dans leur dernier poste de travail, ils ont d'ailleurs pris de nouvelles responsabilités pour assumer des fonctions d'encadrement de projets. En tout cas, les aspirations professionnelles de ces interviewés s'inscrivent en contre-point des mutations organisationnelles actuelles, caractérisées par une structuration pyramidale, que nous avons déjà amplement analysée dans la deuxième partie de ce travail. Elles ne sont pas sans interroger les pratiques de management dans l'éducation spécialisée que les récentes dispositions réglementaires de l'évaluation interne viennent, aujourd'hui, plus fortement réactualiser.

Mais il importe encore d'inscrire les discours sur « *l'usure professionnelle* », et les paradoxes qui leur sont attachés, dans la perspective plus globale des mutations de l'environnement socioprofessionnel des éducateurs spécialisés. D'une part, regardées à l'échelle diachronique, leurs conditions de travail n'ont cessé, sauf pour ce qui est des

salaires, de s'améliorer. Ces progrès peuvent se décliner autour de deux dimensions principales. D'un côté, la généralisation de la convention de mars 1966 et le passage aux trente-cinq heures donnent aux éducateurs spécialisés notamment accès à des périodes de congés dont la durée se rapproche fortement de celle des enseignants. De l'autre, la définition de compromis entre « valeurs » et « intérêts » dans les pratiques professionnelles ont réduit la pénibilité, pour reprendre une terminologie consacrée par l'actualité, du travail dans le champ professionnel. Le temps n'est plus de l'éducateur spécialisé qui devait encadrer des groupes composés de quinze jeunes, et parfois même plus, en internat éducatif. Outre un certain déclin des internats éducatifs en raison de la démultiplication des types de mesures, les taux d'encadrement ont, pour leur part, fortement évolué. Dans certains établissements de la région rennaise, il n'est pas rare aujourd'hui de voir dix éducateurs spécialisés pour dix jeunes. Les confrontations relationnelles entre les éducateurs spécialisés et les usagers se caractérisent, en vertu des « valeurs » liées à l'individualisation, par une mise à distance de l'utilisateur plus qu'à un engagement à ses côtés.

Enfin, un cortège de textes réglementaires a, ces dix dernières années, profondément modifié le champ professionnel. Nous avons observé, à la faveur de notre deuxième partie, l'émergence d'une multiplicité de changements connexes. Nous pouvons en rappeler pêle-mêle quelques lignes de force : le renforcement des droits de l'utilisateur, l'individualisation des accompagnements éducatifs, l'extension de la vulnérabilité des usagers, la diversification des populations, la multiplication des dispositifs et des procédures, la rationalisation et la division du travail, les nouvelles politiques publiques et le raffermissement de la logique de gestion et de contrôle. Confrontés à ces cadres d'action aussi multiples que parfois contradictoires, les éducateurs spécialisés doivent composer avec ces changements et ces nouvelles références pour l'intervention sociale. Cela étant dit, les discours de nos interviewés sur « l'usure professionnelle » comportent plusieurs composantes qui, bien loin de s'exclure, s'articulent au contraire entre elles.

Nous serions ainsi tenté, pour en rendre compte, d'en dresser une typologie fortement redevable de celle réalisée par Olivia Foli sur « la plainte ». Nous distinguerons ainsi trois dimensions spécifiques dans les discours de nos interviewés. La première dimension renvoie à l'usage tactique du discours sur « *l'usure professionnelle* ». Il est caractérisé par des propos évoquant, lors des entretiens, des problèmes sur un ton relativement engagé mais comportant visiblement un second degré. Parmi ces raisons cachées, qui ne le sont pas nécessairement de manière délibérée mais plus parce que l'on y trouve matière à fierté, nous retiendrons surtout l'envers d'une stratégie de valorisation de la profession et de ceux qui l'exercent. « *L'usure professionnelle* » est implicitement évoquée comme un risque distinctif de la carrière d'éducateur spécialisé. En ce sens, nous considérons que nos interviewés en appellent à une utilisation stratégique de « l'usure professionnelle » aux seules fins de se faire reconnaître socialement. En prenant la parole publiquement pour dire sa souffrance au travail, les discours sur « *l'usure professionnelle* » suscitent la compassion d'autrui et permettent, en retour, d'être reconnu. Il reste que suspecter les éducateurs spécialisés de victimisation peut tout aussi bien s'apparenter à jeter le discrédit sur leurs tentatives pour identifier les causes de leurs difficultés et sur leurs postures de dénonciation. Ce n'est évidemment pas notre propos et nous ne perdons pas de vue, pour notre part, les dynamiques de changement actuellement à l'œuvre dans le champ professionnel. Cette dimension spécifique ne doit pas donner lieu à une surinterprétation de son importance. La seconde dimension concerne plutôt une invocation rituelle de « *l'usure professionnelle* ». Elle contribuerait à nourrir une composante de la culture professionnelle consubstantielle des tensions, des déplacements successifs entre différentes positions et plusieurs cadres éthiques de définition d'autrui et de soi. Cette

composante est perceptible dans l'homologie entre l'expérience des usagers et celle des éducateurs spécialisés. En ce sens, nos interviewés ne semblent être en mesure de donner une cohérence à leur propre expérience qu'en renégociant de manière continue les ambivalences statutaires et fonctionnelles inhérentes à leur position sociale.

Enfin, nous qualifierons la dernière dimension d'authentique par opposition aux deux autres. Elle peut s'analyser dans la dynamique des mises à l'épreuve de la professionnalité de nos interviewés et se décliner en deux composantes majeures : l'épuisement dans les relations professionnelles et le ressentiment des interviewés à l'égard des contradictions générées par les dynamiques institutionnelles. D'une part, et outre les motifs évoqués par nos interviewés, le syndrome d'épuisement professionnel s'inscrit, nous l'avons dit, dans la dynamique d'un contexte de vulnérabilité accrue des usagers et de diversification des populations au sein des organisations. Il n'est pas, non plus, sans lien avec les nouvelles manières de percevoir l'utilisateur et d'agir avec lui. Les nouvelles pratiques doivent effectivement beaucoup aux récentes dispositions réglementaires qui ont étendu les droits de l'utilisateur. Elles imposent désormais aux professionnels l'élaboration de projets individualisés, la promotion de la responsabilisation et de l'implication des usagers. Ceux-ci ont dorénavant davantage d'opportunité pour s'exprimer et opérer des choix sur l'intervention qui leur est proposée. D'autre part, « *l'usure professionnelle* » se nourrit fortement du ressentiment de nos interviewés face aux contradictions générées par les dynamiques institutionnelles. Ce ressentiment récurrent est surtout marqué par l'impression d'une absence de soutien des équipes de direction dans l'action des éducateurs spécialisés. Tout se passe comme si, faute de références communes inscrites dans une culture professionnelle partagée, il existait une disjonction entre les logiques institutionnelles et les logiques professionnelles. Ces tensions s'inscrivent sous arrière-fond d'une dynamique de « désenchantement » qui accompagne le « déclin de l'institution ». Ce dernier trouve son origine, nous l'avons amplement observé dans notre deuxième partie, dans la transition d'une éthique de la conviction vers à une éthique de la responsabilité. Mais ce processus de clivage interne des institutions, sous arrière-fond de désenchantement, vient surtout rappeler que « les épreuves de professionnalité ont beau être vécues de façon personnelle, elles demeurent une affaire collective, tant du point de vue des atteintes à la professionnalité (les travailleurs sociaux ne sont pas seuls responsables de ce qui leur arrive) que de son soutien (la mutualisation des expériences professionnelles est au fondement éthique de toute reprise de l'expérience professionnelle) »³¹¹.

En définitive, rapportée à notre hypothèse sur les formes de leur transaction subjective, « *l'usure professionnelle* » est située par nos interviewés au centre de la gestion de leur carrière. Ils n'attendent effectivement pas d'y être directement confrontés pour agir mais ils cherchent, tout au contraire, à l'anticiper. En ce sens, ils évoquent plusieurs manières de faire face à ce risque professionnel : les aménagements du poste de travail, une promotion sociale interne, l'éloignement temporaire de l'éducation spécialisée, le changement de profession et de secteur d'activité. Mais cette capacité de résistance aux effets délétères de l'épuisement professionnel peut aussi tenir à des effets de postures professionnelles. Portés par des convictions intimes, certains interviewés en témoignent, même s'ils se font rares au sein de notre échantillon. Ces postures axiologiques revendiquées concernent surtout les éducateurs spécialisés parmi les plus âgés et les moins prompts à changer d'emploi.

Mais le « remède » littéralement plébiscité dans nos entretiens pour lutter efficacement contre « *l'usure professionnelle* » est, et ce n'est pas sans étonnement de notre part, la

³¹¹ Ravon B., op. cit., p. 60-68.

formation dans son acception la plus large (auto-formation par la lecture d'ouvrages et de revues professionnelles, participation à des colloques, etc.). Notre étonnement tient à ce que nous avons précédemment vérifié l'ambivalence de nos interviewés par rapport leur formation professionnelle initiale. Nous avons souligné que cette ambivalence devait beaucoup à leur trajectoire scolaire, à leurs rapports aux connaissances scientifiques et à la culture rationnelle dominante. Au-delà des résultats de notre enquête, nos observations in situ nous conduisent à relativiser cet engouement affiché pour la formation. De fait, il peut y avoir parfois des écarts très substantiels entre les discours et les faits concernant la curiosité intellectuelle des éducateurs spécialisés. Plusieurs de nos interviewés en conviennent. La formation a surtout tendance, comme dans beaucoup d'autres champs professionnels, à être principalement le fait de quelques-uns. Ce sont les interviewés les plus formés qui sont, selon une règle sociale intangible, les principaux demandeurs de formation. Il reste également nécessaire, comme nous le vérifierons plus avant dans notre réflexion, de bien distinguer formation et formations. Ce terme générique de formation recouvre effectivement des réalités pédagogiques extrêmement variables.

« Ce qui est important aussi, c'est d'être dans une volonté de se former, que les gens soient dans cette dynamique-là, curieux, d'avoir envie. Il y a des gens qui ont beaucoup de mal à faire cette démarche. C'est facile, il suffit de regarder le plan de formation et puis les demandes, c'est souvent les mêmes. Sans que ce ne soit forcément des formations longues, ou des formations qualifiantes, ne serait-ce que vouloir aller écouter untel, vouloir rencontrer, passer deux jours dans un autre service pour voir comment ça se passe. Il y a des choses qui ne sont pas très coûteuses sur le plan de la formation et qui permettent d'enrichir, un petit peu, ses façons de faire. L'auto-formation permanente par la lecture d'ouvrages et de revues professionnelles est également importante... Moi, je pense que le professionnel ne peut pas faire l'impasse de ça. Parce qu'on peut vite, on peut quand même s'enfermer dans un fonctionnement et dans une routine. » (ES/2)

En tout état de cause, les modalités de lutte contre « l'usure professionnelle » sont étroitement associées par l'ensemble de nos interviewés à la mobilité qu'elle soit intellectuelle ou dans les changements d'emplois. Dans notre approche de la mobilité intragénérationnelle, il nous apparaît intéressant d'intégrer dans nos analyses cette double composante de la mobilité sociale et professionnelle. De fait, c'est surtout la mobilité des professionnels dans l'emploi qui est aujourd'hui, pour des raisons principalement sociales, fortement valorisée. Elle apparaît être dans les milieux professionnels comme un gage de dynamisme dans le travail. Nos interviewés viennent, en ce sens, utilement nous rappeler que leur mobilité sociale et professionnelle ne saurait seulement s'évaluer à hauteur de leurs dynamiques dans l'emploi. Aussi prendrons-nous grand soin de vérifier ce qu'il en est de leurs rapports à la formation « continuée tout au long de la vie » pour faire référence aux termes mêmes des directives européennes. Nous nous proposons maintenant de mettre à l'épreuve notre hypothèse quant à la spécialisation de la carrière de nos interviewés dans un segment professionnel préférentiel. Mais, entre les risques « d'usure professionnelle » et la dynamique de spécialisation engagée en formation professionnelle, nous ne manquerons déjà pas de relever les contradictions et autres paradoxes dans lesquels nos interviewés se trouvent enfermer dans la gestion de leur carrière. De fait, se spécialiser réduit d'autant les alternatives de résistances et de gestion à « l'usure professionnelle ». Si ces postures professionnelles ne sont pas totalement antinomiques, elles sont à coup sûr antagoniques.

I.3.2. Un déroulement de carrière fixé par l'attachement au segment professionnel

La mobilité sociale et professionnelle de nos interviewés peut s'objectiver à partir de quelques indicateurs significatifs rapportés à leur trajectoire post-formation professionnelle. Nous avons choisi, conformément à notre définition sociologique de cette notion, de nous référer à un ensemble d'indicateurs, en les hiérarchisant, afin de caractériser simultanément la mobilité dans l'emploi et, plus largement, les autres formes de mobilité associées. Ces indicateurs, consignés dans des tableaux récapitulatifs à la fin du présent document (*annexes 13, 14 et 15*), s'ordonnent autour du nombre de segments professionnels expérimentés, du nombre d'établissements ou services fréquentés, du nombre d'emplois et de postes de travail occupés, de la durée d'exercice dans chaque poste de travail, du rapport à la formation continue et de la situation familiale.

Pour les éducateurs spécialisés, la mesure de leur mobilité sociale et professionnelle passe, en tout premier lieu, par leur propension ou non à changer de segments professionnels en cours de carrière. Ces segments professionnels, principalement définis par un type de d'établissements ou de services ainsi que de populations, constituent effectivement le principal marqueur des emplois occupés. Ils déterminent les tâches et les compétences requises pour réaliser le travail prescrit. La diversité des services et des établissements est, pour sa part, étroitement dépendante de leur appartenance ou non à un même segment professionnel. Regardée sous l'angle du travail prescrit, la pluralité des emplois proposés par les services et les établissements d'un même segment professionnel est effectivement peu significative. Les associations, qui le plus souvent les regroupent, organisent effectivement ces emplois selon des modalités très proches. Les postes de travail occupés introduisent, quant à eux, des variations plus ou moins significatives dans l'emploi. Le changement de tranches d'âges dans la population, pour ne prendre que cet exemple, peut modifier sensiblement la nature des tâches à accomplir. L'intervention auprès de jeunes enfants ou d'adolescents change ainsi quelque peu les finalités éducatives et la nature même des actions réalisées par les éducateurs spécialisés. Dans un tout autre registre, les évolutions statutaires conduisant vers des postes d'encadrement caractérisent d'autant plus l'emploi que ceux-ci se structurent, aujourd'hui, comme des « professions » à part entière. Ces postes d'encadrement nécessitent, en effet, des diplômes distinctifs et sont fortement reconfigurés par les évolutions rapides de l'environnement socioprofessionnel. La durée d'occupation des postes de travail nous délivrent encore de précieuses indications pour pondérer notre interprétation de cette mobilité sociale et professionnelle de nos interviewés. Elle peut effectivement connaître de fortes amplitudes qui sont indicatives d'un engagement par rapport à ces postes de travail.

Enfin, les rapports de nos interviewés à la formation continue nous semblent constituer un bon indicateur de leur mobilité intellectuelle et culturelle. Nous prendrons néanmoins bien soin de distinguer leur engagement dans des formations longues et qualifiantes de celles qui ne présentent pas ces caractéristiques. Nous développerons donc nos analyses au croisement des données ainsi collectées pour chacun de ces indicateurs afin d'objectiver la mobilité socioprofessionnelles de nos interviewés, indépendamment des raisons « subjectives » qui en sont à l'origine. Il convient toutefois de rappeler que l'âge de nos interviewés est compris entre trente-deux et cinquante-neuf ans et que leur ancienneté dans le diplôme d'État va de quatre à trente-cinq ans. Pour le dire autrement, si certains démarrent leur carrière, d'autres songent plutôt à la finir. Nous noterons toutefois que la majorité de ces trajectoires restent en cours de réalisation, constituant très clairement l'une des limites méthodologiques de notre étude. Toutes ces trajectoires socioprofessionnelles sont susceptibles de bifurcations qui n'ont parfois pas manqué d'intervenir entre le moment où nous avons réalisé les entretiens et la

finalisation du présent travail. Mais ces changements ont surtout conforté les tendances dégagées par nos résultats d'enquête. Seuls dix interviewés sur trente-deux ont ainsi travaillé, après leur formation d'éducateur spécialisé, dans plusieurs segments professionnels. Pour les besoins de notre analyse, nous qualifierons d'exogène ce type de mobilité qui se trouve à la croisée de plusieurs segments professionnels. Toutefois, ce constat général révèle, à la faveur d'une étude plus approfondie, des réalités plus contrastées. Ces profils de professionnels peuvent effectivement se décomposer en trois composantes majeures.

La première est constituée de trois interviewés qui ont travaillé dans deux à trois segments professionnels. Ils présentent la caractéristique commune de les avoir connus au sortir de leur formation professionnelle. Leur trajectoire sociale se caractérise par une succession de prises de postes en début de carrière. Ils n'y sont restés en moyenne que deux ans pour une durée totale d'occupation, de ces deux à trois premiers postes de travail, comprise entre deux et six années. En outre, ces premiers postes de travail sont occupés dans deux établissements ou services différents. Pour le dire autrement, leur mobilité dans l'emploi est surtout le fait d'un début de carrière qui cherche sa voie. Passés cette phase d'expérimentation, ils s'inscrivent ensuite durablement dans un segment professionnel puisqu'ils y sont respectivement depuis onze, quatorze et dix-huit ans. Ils présentent également tous la particularité d'avoir réalisé une ou plusieurs formations longues et qualifiantes qui sont entrecoupées par des sessions d'apprentissages plus brèves. Deux de ces interviewés se sont d'ailleurs orientés vers des postes d'encadrement dans ce segment professionnel et ce, toujours au sein du même établissement. La trajectoire sociale et professionnelle de ces trois interviewés se définit ainsi par une mobilité exogène toute relative. Passée une période d'expérimentation initiale, elle se caractérise surtout par une mobilité endogène durable avec des changements d'emplois au sein du même segment professionnel, voire du même établissement ou service pour deux d'entre eux.

La seconde composante est constituée de deux interviewés qui, au bout d'une période de trois à neuf ans après le diplôme d'État, ont changé de « profession » dans le champ professionnel ou dans sa proximité immédiate. Après avoir occupé pendant un an un premier poste de travail auprès d'enfants présentant des difficultés sociales, le premier de ces interviewés s'est orienté vers l'accompagnement d'adultes handicapés en occupant successivement deux postes de travail dans deux établissements différents sur une période de huit ans. Il a pris, depuis quatre ans, un poste d'encadrement dans le service d'insertion professionnelle d'une entreprise du secteur marchand. Après avoir exercé en tant qu'éducateur spécialisé pendant trois ans sur le même poste de travail auprès d'adultes en difficultés sociales, le second interviewé, a créé sa propre entreprise pour devenir consultant à mi-temps auprès de l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S) et, pour l'autre moitié de son temps, conseiller technique au sein d'une organisation travaillant dans le champ de l'éducation spécialisée. Il a également réalisé des études universitaires qui l'ont conduit jusqu'à l'obtention d'une maîtrise dans le champ de la santé. La trajectoire sociale et professionnelle de ces deux interviewés est significative d'une mobilité exogène caractérisée par l'occupation d'une pluralité d'emplois ponctuée par une reconversion professionnelle.

La troisième et dernière composante est constituée de cinq interviewés qui ont travaillé durablement dans au moins deux segments professionnels. Ils ont effectivement passé, dans chacun de ceux-ci, des périodes significatives d'un engagement qui, selon leur ancienneté, est compris entre deux et onze ans pour des inscriptions dans le poste de travail d'une durée moyenne de six années. Ils ont occupé le plus souvent trois postes de travail dans deux à cinq établissements ou services. Deux d'entre eux ont occupé des postes de travail qui, bien que

restant en proximité, étaient situés hors champ de l'éducation spécialisée. Ils ont le plus souvent réalisé au moins une formation longue mais académiquement peu qualifiante. De fait, en dépit de leur durée, ces formations professionnelles en systémie ou en remédiation cognitive leur ont surtout permis de développer une expertise dans un domaine de compétence qui, là encore, encore est spécialisé. Trois de ces interviewés, parmi les plus âgés, occupent aujourd'hui des postes d'encadrement intermédiaire en tant que chef de service éducatif ou directeur adjoint. La trajectoire sociale et professionnelle de ces cinq interviewés est ainsi représentative d'une mobilité exogène marquée par l'occupation d'une diversité d'emplois. Mais les formes de mobilité exogène, entre deux ou plusieurs segments professionnels, ne sont significativement le fait que de sept de nos dix interviewés. Nous observons encore que cette dynamique de mobilité exogène n'exclue nullement une mobilité endogène significative, selon des formes extrêmement variables entre formations, postes de travail et emploi d'encadrement à l'intérieur d'un même segment professionnel.

Ces formes de trajectoires sociales et professionnelles caractérisées par une forte mobilité exogène restent néanmoins minoritaires. Vingt-deux interviewés sur trente-deux n'ont travaillé que dans un seul et unique segment professionnel après l'obtention de leur diplôme d'État. De surcroît, pour un peu plus des trois quarts d'entre eux, ces carrières se déploient au sein d'une même association regroupant souvent plusieurs types d'établissements ou de services. De fait, si leur mobilité exogène est inexistante, il reste que leurs trajectoires sociales et professionnelles n'excluent nullement d'autres formes de mobilité sur lesquelles il convient de s'attarder pour les analyser. Il est ainsi possible d'identifier une première ligne de fracture entre les quinze interviewés qui ont fréquenté au moins deux établissements ou services dans une ou plusieurs associations et les sept autres qui réalisent, à ce jour, l'ensemble de leur carrière au sein du même organisme. Mais, là encore, les quinze interviewés qui ont fréquenté plusieurs établissements et services ne présentent pas nécessairement des caractéristiques homogènes au regard de leur mobilité. Un premier type de trajectoires sociales et professionnelles regroupent sept femmes. Il se caractérise par un ou deux changements d'établissements ou services, essentiellement en début de carrière. Alors que le temps passé dans le premier organisme est compris entre six mois et sept ans pour une moyenne de trois ans, ces femmes s'installent durablement dans le second puisqu'elles y sont depuis cinq à douze ans pour une moyenne de huit ans. Elles ont occupé deux à trois postes de travail s'inscrivant, à l'exception de l'une d'entre elles, dans une parfaite continuité d'emploi. Ces trajectoires sociales et professionnelles sont ponctuées par des aménagements de temps de travail qui coïncident avec la naissance d'enfants. Certaines de ces femmes n'hésitent pas, au contraire des hommes de notre échantillon, à occuper, au moins temporairement, des postes à temps partiel.

« J'ai aménagé ma vie de manière à tout équilibrer... J'ai privilégié une stabilité familiale afin de pouvoir éduquer mes enfants. L'internat m'a toujours paru incompatible avec l'éducation de mes propres enfants... Jamais, je n'ai envisagé de me retrouver face à ce compromis, il fallait que je trouve des horaires compatibles avec la vie de mes enfants. Mon projet professionnel tournait autour de la question de la reproduction des modèles familiaux. Mais je me suis rendu compte que c'était trop dur de travailler en milieu ouvert. Le hasard a fait, qu'au sortir de ma formation, j'ai trouvé un poste de travail en I.M.E. Une institution qui est très accueillante avec une grande autonomie de travail. C'était articulé avec un temps partiel et les vacances scolaires qui m'ont permis de préserver un équilibre familial et de m'occuper de l'éducation de mes enfants. Vingt-et-un ans après, j'y suis toujours ». (ES/26)

Ces femmes réalisent plutôt des formations courtes et à caractère essentiellement professionnel. Trois d'entre elles ont néanmoins réalisé une formation d'encadrement intermédiaire, préparant à la responsabilité d'un service éducatif, mais sans trouver, à ce jour, de débouchés professionnels sur le marché du travail. La trajectoire sociale et professionnelle de ces sept femmes se définit par une mobilité endogène ponctuée par l'occupation d'emploi à temps partiel, une continuité dans l'emploi et des formations continues qui restent, jusqu'à présent, sans incidence sur la nature des emplois qu'elles occupent. Cette dynamique d'emploi se caractérise principalement par un développement horizontal, une continuité et des aménagements du temps travail entre vie privée et vie professionnelle. Certaines formations qualifiantes engagées par ces femmes laissent déjà entrevoir que cette continuité dans l'emploi ne relève pas toujours de leur libre choix. Il est également possible d'identifier un second type de trajectoires sociales et professionnelles parmi ce sous-groupe de quinze personnes.

Ce second type de parcours concerne plus particulièrement huit interviewés, hommes et femmes, dont les trajectoires se distinguent des précédentes en ce qu'elles sont ponctuées par un ou plusieurs changements d'emplois. Elles comprennent elles-mêmes deux ramifications principales présentant la caractéristique commune de s'inscrire dans une dynamique promotionnelle. D'une part, quatre de ces huit interviewés ont connu plusieurs établissements ou services dans deux à trois associations différentes. Leurs changements de postes de travail, tous les sept à huit ans en moyenne, se caractérisent par des modifications significatives dans l'emploi. Le « turning point » de ces trajectoires correspond à un changement statutaire conduisant ces interviewés d'un emploi d'éducateur spécialisé à celui de chef de service éducatif. Ce passage s'accompagne pour trois d'entre eux d'un changement simultané d'association, d'établissement ou de service. Ils continueront ensuite leur parcours promotionnel au sein de cet établissement ou service pour occuper le poste de directeur. Dans tous les cas, ces interviewés ont poursuivi des études qui les ont conduits à la réussite de formations longues et qualifiantes. Deux d'entre eux ont respectivement obtenu un Diplôme d'Études Approfondies (D.E.A) de sciences de l'éducation et de droit alors que les deux derniers ont passé et obtenu un C.A.F.D.E.S (niveau I) sanctionnant leurs aptitudes à diriger un établissement ou un service du secteur sanitaire et social. D'autre part, les quatre autres interviewés, de sous-groupe composé de huit personnes, se caractérisent par des mouvements dans l'emploi qui étaient déjà ponctués, avant leur entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé, par une reconversion ou une promotion professionnelle. Leur parcours s'inscrit dans la continuité d'une dynamique les engageant à passer d'un poste d'éducateur spécialisé à celui de chef de service éducatif au sein du même établissement ou service. Ils se différencient de l'autre sous-groupe de quatre interviewés par un parcours de formation continue scandée par un moindre niveau de qualification. Trois d'entre eux ont suivi une formation C.A.F.E.R.U.I.S (niveau II) qui sanctionne des aptitudes à l'exercice d'un poste d'encadrement intermédiaire. Ces difficultés relatives d'accès aux formations qualifiantes de niveau I semblent être directement corrélées à leur niveau scolaire général qui est antérieurement le résultat de trajectoires d'accès promotionnel à la formation d'éducateur spécialisé (changement d'orientation professionnelle, métier de moindre qualification dans le travail social, etc.). En tout état de cause, l'accession de ces interviewés à un poste de chef de service éducatif semble marquer un palier dans leur progression sociale puisque aucun d'entre eux n'a prolongé son évolution promotionnelle par l'occupation d'un poste de direction.

« Après ma formation, j'ai tout de même mis quatre ans avant de partir de mon établissement... Et je suis partie dans un secteur que je ne connaissais pas du tout et j'ai occupé un poste de coordinatrice sociale avec des adultes handicapés cérébraux. Ce nouveau

poste était avec un emploi du temps en journée : ça a été le moteur de mon choix. Mais dans les bémols, c'était un public lourdement handicapé et c'était un lieu extrêmement conflictuel. Après deux ans dans le poste de coordinateur, j'ai opté pour un nouvel emploi. Les personnes lourdement handicapées ne me convenaient pas et l'aspect trop médicalisé de la prise en charge non plus. Je recherchais plus de social. Il est extrêmement difficile d'organiser la vie sociale de personnes aussi lourdement handicapées : c'est très rapidement usant. J'avais besoin de retrouver plus de possible. J'ai postulé et été retenu sur un poste de chef de service sans avoir l'ambition de prendre du pouvoir. C'était un travail en journée à Fougères, avec un éloignement géographique, mais auprès d'une population que je connaissais bien : les personnes adultes handicapées. J'ai toujours eu le souci de rester proche du public d'où mon refus d'un poste de directrice éloigné des usagers. C'est un choix par manque de compétences mais aussi car ma matière première : c'est l'être humain. Si je ne côtoyais pas les usagers, j'y perdrais ma motivation. (...) Mais j'étais loin de chez moi... J'ai essayé de négocier une prime kilométrique sans y parvenir. J'avais beaucoup de mal avec le directeur et j'ai décidé de partir au bout de deux ans. Je me suis trouvé sur un poste de responsabilité dans un petit service de vingt-cinq bénéficiaires et de quatre professionnels. » (ES/22)

En définitive, la trajectoire sociale et professionnelle de ces huit interviewés, cinq hommes et trois femmes, se définit par une mobilité endogène caractérisée par des changements réguliers d'emplois. Ces évolutions dans l'emploi ponctuent, à des degrés divers, une dynamique promotionnelle qui non seulement se joue à l'intérieur du même segment professionnel mais, plus largement encore, dans une association, voire un seul établissement ou service. En ce sens, ces trajectoires sociales et professionnelles se caractérisent principalement par leur développement vertical et leur continuité, à compter d'un tournant statutaire conduisant de l'emploi d'éducateur spécialisé à celui de chef de service éducatif, au sein de la même organisation. Il est encore notable de relever que trois des quatre interviewés occupant un poste de directeur sont des hommes. Pour le dire autrement, et alors même que la profession d'éducateur spécialisé comprend près de deux tiers de femmes, leur nombre s'érode progressivement pour n'être plus que d'un tiers lorsque l'on arrive au sommet de la pyramide hiérarchique des établissements et services de l'éducation spécialisée. En cela, la profession d'éducateur spécialisé n'échappe pas à la question sociale des inégalités de chances attachées à l'appartenance de genre.

Enfin sept interviewés, sur les vingt-deux n'ayant fait preuve d'aucune mobilité exogène après le diplôme d'État, ont réalisé l'intégralité de leur carrière au sein de la même association et, surtout, dans le même établissement ou service. Mais cette continuité d'engagement professionnel n'implique pas nécessairement une absence de mobilité. En ce sens, il est possible de regrouper nos interviewés en deux catégories principales : ceux qui n'ont connu aucune mobilité dans l'emploi et les autres. D'une part, nous retrouvons deux femmes dans le sous-groupe d'interviewés ayant toujours conservé le même emploi dans deux à trois postes de travail différents au sein du même établissement. Elles peuvent se classer dans des dynamiques de trajectoires sociales et professionnelles que nous avons déjà identifiées comme typiquement féminines. Ces dynamiques de carrière se caractérisent par un attachement durable à l'emploi, de respectivement neuf à vingt-cinq ans, avec l'engagement dans une formation longue et qualifiante préparant à des fonctions d'encadrement intermédiaire. Mais cette formation est restée, à ce jour, sans débouchés professionnels sur le marché du travail. Ces femmes sont également toutes les deux mères et ont procédé à des aménagements de leur temps de travail au cours de leur carrière. En ce sens, ces trajectoires sociales et professionnelles se caractérisent principalement par un développement horizontal, une continuité d'emploi et des aménagements du temps travail entre leur vie privée et leur vie

professionnelle. Par ailleurs, l'un des interviewés de ce sous-groupe est dans le même établissement depuis un peu plus de vingt ans. Recruté comme « stagiaire de contact », situation d'emploi dans laquelle il est resté treize ans, il a réintégré cet établissement à l'issue de sa formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Durant ces sept dernières années, il a réalisé quelques formations complémentaires de courte durée. Cette trajectoire socioprofessionnelle se distingue par un développement horizontal et une forte continuité dans l'emploi que seul un changement de poste de travail vient interrompre après sa formation professionnelle. Deux autres hommes, parmi les plus âgés de notre échantillon, ont également fait l'intégralité de leur carrière dans le même emploi au sein du même établissement. Cette continuité dans l'emploi, auprès d'adolescents présentant des difficultés sociales pour l'un et près d'enfants handicapés pour l'autre, n'est émaillée que par trois changements de postes de travail en vingt-cinq et plus trente ans d'ancienneté dans la « profession ». Par contre, ils ont réalisé des formations longues et qualifiantes qui les conduits respectivement jusqu'à l'obtention d'un master I en psychologie clinique et en psychologie du travail.

« Il s'agissait d'exercer ce métier temporairement... Mais j'y suis resté car l'établissement m'offrait beaucoup de possibilités intéressantes. Cela fait vingt ans que je suis dans la même association, dans le même établissement auprès de « cas sociaux »... Pourtant, au bout de cinq ans d'exercice, je me suis demandé ce qu'il fallait faire : continuer dans le même métier ou en changer ? Pour quel projet professionnel ? Je me suis engagé dans une nouvelle formation. D'un point de vue personnel, il s'agissait de terminer ce que j'avais déjà engagé et, au niveau professionnel, de permettre une nouvelle orientation professionnelle. Je me suis inscrit dans un D.E.S.S (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) de psychologie du travail qui ne m'a pas donné d'atouts pour changer ma trajectoire professionnelle. Mais j'avais également des interrogations sur ma capacité à faire quelque chose de ce nouveau diplôme. J'étais dans une forme d'accoutumance à un poste de travail plaisant et confortable. En tout cas, ce seul diplôme n'était pas suffisant en soi pour aménager des changements professionnels... Et, mon rapport au travail a constitué un frein dans ma trajectoire professionnelle. J'aurais aimé trouver un poste de chargé de mission, de recherche et d'études. Mais il y a très peu de postes à temps plein. Il aurait fallu changer de style de vie en étant sur des bases très nomades et accepter de « vivre dans son bureau ». J'ai refusé ce style de vie organisé autour de la vie professionnelle. (...) La défense de mon style de vie a été un frein dans ma logique de reconversion. » (ES/11)

Dans un cas comme dans l'autre, ces formations complémentaires n'ont pas trouvé, en dépit des démarches de nos enquêtés, d'aboutissement sur le marché du travail. Ce mouvement de reconversion professionnelle est effectivement resté sans concrétisation professionnelle. Ces deux interviewés participent néanmoins très régulièrement à des activités pédagogiques dans les instituts de formation en travail social et, plus particulièrement, auprès des étudiants de la filière des éducateurs spécialisés. Ces deux trajectoires sociales et professionnelles se particularisent par un développement horizontal et une forte continuité dans l'emploi. Cette continuité dans l'emploi est néanmoins fortement pondérée par leur mobilité intellectuelle et leur capacité à la transcrire dans une réflexion sur les pratiques professionnelles.

Enfin, deux autres hommes de notre échantillon ont changé, à plusieurs reprises d'emplois. Ces changements sont néanmoins sous-tendus par des dynamiques sociales et professionnelles très différentes. Dans le premier cas, on retrouve un profil d'interviewé qui, après avoir exercé pendant seulement quatre ans la « profession » d'éducateur spécialisé, a pris un poste de chef de service dans l'établissement qui l'employait. Titulaire de ce poste

d'encadrement intermédiaire pendant douze ans, il est devenu, depuis deux ans, directeur-adjoint. Parallèlement, il a engagé et obtenu le C.A.F.D.E.S qui l'autorise désormais à exercer en tant que directeur. Ces changements dans l'emploi sont donc typiques d'un parcours promotionnel, précédemment évoqué, mais dans une parfaite continuité d'engagement professionnel, de l'emploi d'éducateur spécialisé à celui de directeur-adjoint, auprès du même établissement. Le second interviewé a, pour sa part, un parcours social et professionnel plus atypique. Après avoir exercé pendant douze ans en tant qu'éducateur spécialisé, il a participé à la création d'un service de sept professionnels dont il est devenu, par cooptation, le coordinateur. Après cinq ans d'exercice dans cette fonction, il a ensuite été nommé chef de service éducatif pendant sept ans. Il s'est enfin démis de cette fonction pour réintégrer un poste d'éducateur spécialisé. Cette évolution lui a de nouveau été dictée par la création d'un service organisant des séjours de rupture au Maroc pour des jeunes en grandes difficultés sociales. Il séjourne d'ailleurs six mois par an dans ce pays. Parallèlement, il n'a réalisé qu'une succession de formations complémentaires de très courte durée et à caractère exclusivement professionnel. Il se définissait également comme « *un pur produit de l'échec scolaire* ». Les changements dans la trajectoire sociale et professionnelle de cet interviewé sont caractérisés par une mobilité strictement endogène dans l'emploi auprès du même établissement. Ils sont scandés par les innovations éducatives et les créations services reléguant au second plan les préoccupations d'évolution statutaire dans la carrière.

En définitive, cherchant à mesurer la mobilité sociale et professionnelle de nos enquêtés, nous avons étudié leurs carrières en opérant une première distinction entre mobilité exogène et endogène. D'une part, la mobilité exogène, caractérisée par des changements d'emplois entre différents segments professionnels, ne concerne que dix interviewés sur trente-deux. En d'autres termes, seul près d'un tiers des éducateurs spécialisés de notre échantillon ont exercé plusieurs emplois caractérisés, soit par une reconversion professionnelle, soit par un changement d'association, d'établissement ou de service qui les conduit à côtoyer différents types de populations. En ce sens, nos résultats se rapprochent de ceux obtenus par Jacques Queudet dans son vaste travail d'enquête sur ce sujet. Ses résultats quantitatifs lui permettent effectivement d'établir le « pourcentage des parcours professionnels dans un même secteur »³¹², et donc dans le même segment professionnel, qu'il consigne dans le tableau récapitulatif suivant :

	Handicap	Inadaptation	Santé	Autres
Femmes	29,8 %	26,7 %	4,9 %	0,2 %
Hommes	27 %	32 %	3,6 %	0 %
Total	28,7 %	28,7 %	4,4 %	0,1 %

Nous pouvons observer que les deux segments professionnels principaux de l'éducation spécialisée, médico-sociaux (handicap) et socio-éducatifs (inadaptation), concentrent, à eux seuls avec 57,4 % des enquêtés, l'essentiel des trajectoires sociales et professionnelles sans mobilité exogène. Cela n'est guère étonnant dans la mesure où ceux-ci sont les principaux pourvoyeurs d'emplois dans le champ de professionnel. Il reste tout de même que 4,5 % des enquêtés réalisent la totalité de leur carrière dans des emplois plus atypiques situés aux frontières de l'éducation spécialisée. En tout état de cause, il apparaît à la faveur de cette enquête que 61,9 % des éducateurs spécialisés n'ont connu qu'un seul segment professionnel durant leur carrière. Ce pourcentage est légèrement majoré dans notre propre investigation puisque ces carrières sans mobilité exogène concernent 68,75 % de nos

³¹² Queudet J., op. cit., p. 214.

interviewés. De même, le pourcentage de ceux qui en ont exercé leur « profession » dans plusieurs segments professionnels est légèrement supérieur au nôtre puisque de 31,25 % d'éducateurs spécialisés dans notre propre échantillon nous passons à un peu plus de 38,10 % dans l'enquête de Jacques Queudet. Nous dressons, par contre, le constat commun que ces changements de segments professionnels interviennent plus fréquemment en début de carrière. En ce sens, si les passages d'un segment professionnel à l'autre sont possibles, la concentration de ces changements en début de carrière pour un nombre significatif d'interviewés laisse à penser qu'ils sont partiellement contraints par les réalités du marché du travail. Après l'obtention du diplôme d'État, les jeunes professionnels se tournent effectivement vers des emplois n'étant pas toujours ceux qui sont les plus attractifs à leurs propres yeux. Mais, au sortir de la formation professionnelle, il est nécessaire de « *gagner sa vie* » et de s'insérer socialement et professionnellement. D'une manière générale, nous pouvons donc observer que le mouvement de spécialisation dans des profils d'emplois liés à un segment professionnel de l'éducation spécialisée, déjà amorcé pendant leur formation professionnelle, est corroboré dans le déroulement ultérieur de la carrière de nos interviewés. Il est toutefois utile de relever que les rapports de ceux-ci à la formation continue témoignent, par contre, de leur mobilité intellectuelle et culturelle. Le choix dominant de formations longues conduisant, soit à l'obtention d'un diplôme pour l'exercice de postes d'encadrement, soit au développement d'une expertise dans un domaine de compétence spécifique est tout à fait significatif. Pour le dire autrement, l'absence de mobilité exogène dans l'emploi ne signifie pas l'absence de toute autre forme de mobilité professionnelle.

Les résultats de notre enquête laissent effectivement entrevoir, au-delà des faits eux-mêmes, des types de trajectoires sociales et professionnelles plus complexes qu'elles n'y paraissent de prime abord. D'une part, nos résultats permettent d'établir qu'on ne saurait bien comprendre ces carrières sans intégrer, dans le travail d'analyse sur la mobilité, que cette « profession » est constituée de 62 % de femmes. En ce sens, ces carrières présentent des formes de mobilité qui sont associées à des aménagements du temps de travail combinés avec de fortes continuités dans l'emploi. Cette caractéristique prédominante se conjugue, là encore, avec une mobilité intellectuelle et culturelle qui est suffisamment significative pour être relevée. D'autre part, les formes majeures de mobilité dans l'emploi, observées dans notre échantillon, sont surtout associées à des trajectoires sociales et professionnelles de type promotionnel. Elles permettent à nos interviewés de gravir les échelons hiérarchiques dans l'établissement ou le service où, pour un peu plus de la moitié d'entre eux, s'est déjà déroulée leur carrière d'éducateur spécialisé. Il est non moins remarquable de constater que la proportion de femmes s'érode à mesure que l'on s'élève dans la pyramide hiérarchique au point d'ailleurs que leur représentativité devient inversement proportionnelle à leur effectif total dans la « profession ». Enfin, les formes de carrières, très largement dominantes se déroulent de manière horizontale dans le champ professionnel sur des « postes de travail traditionnels » ou, tout du moins, les plus représentatifs de la « profession » d'éducateur spécialisé. Mais, cette apparente homogénéité traduit mal la diversité des dynamiques de carrières qu'elle recouvre. Certains de ces interviewés ont effectivement fréquenté au moins deux établissements ou services dans une ou plusieurs associations pendant que d'autres ont réalisé leur carrière au sein du même établissement ou service. Cette absence de mobilité exogène est, dans certains cas, fortement contrebalancée par une mobilité créatrice ou intellectuelle, sous des formes diversifiées, dans le champ professionnel.

En résumé, l'analyse des trajectoires socioprofessionnelles de nos interviewés laisse pressentir des formes de transactions subjectives qui sont, à l'évidence, traversées par des « turning points » très diversement négociés par nos différents interviewés. C'est ce que nous

nous proposons de vérifier afin d'approfondir notre compréhension des mécanismes présidant au déroulement des carrières des éducateurs spécialisés de notre échantillon.

I.3.3. Des formes de mobilités à la pluralité sous-jacente des transactions subjectives

Nous avons noté que l'ensemble des éducateurs spécialisés de notre échantillon posait la question de « *l'usure professionnelle* » comme un enjeu majeur dans le déroulement de leurs carrières. Nous avons également tenu à souligner l'aspect multidimensionnel de leurs discours oscillant entre la valorisation de la « profession », la quête de reconnaissance sociale et une dynamique de mise à l'épreuve de la professionnalité dans l'expérience de l'épuisement professionnel. Nous venons de voir que cet enjeu fait l'objet d'une gestion paradoxale de la part de nos interviewés. Plutôt que de diversifier leurs stratégies dans l'emploi, ils s'engagent majoritairement dans une logique de spécialisation déjà largement esquissée pendant leur formation initiale. Toutefois, cette contradiction n'est qu'apparente puisqu'elle répond, le plus souvent, à un souci de gestion de difficultés, temporaires ou durables, rencontrées face à certains types de population. Nous avons encore remarqué que cette tendance à la spécialisation, si elle limite les possibilités de choix dans l'emploi, n'exclut nullement d'autres formes de mobilité. Ces formes de mobilité spécifiques nous apparaissent sous-tendues par les propriétés structurelles de la « profession » et celles du champ professionnel. Pour reprendre à notre compte les concepts d'Anselm Strauss, elles sont déterminées à la fois par le « contexte structurel » et le « contexte de négociation » dans lesquels nos interviewés réalisent les différentes négociations engageant leur trajectoire sociale et professionnelle. Nous entendons maintenant démontrer que ces négociations sont traversées, au cours de leur carrière, par des « turning points » dont le résultat préfigure de dynamiques professionnelles plus complexes et mouvantes qu'elles n'y paraissent de prime abord. Il s'agit ainsi d'apporter quelques éléments de compréhension sur les formes de mobilités sociales et professionnelles dont nous avons précédemment dressé le constat. Cette analyse compréhensive des différentes formes de mobilités nous a conduit à les resituer dans une logique de cycles de carrière qui contribuent à leur donner sens et intelligibilité. Les changements d'emplois ou de postes de travail ne sauraient effectivement se suffire à eux-mêmes pour définir la dynamique de mobilité socioprofessionnelle de nos interviewés.

I.3.3.1. Des choix d'accès à l'emploi négociés entre aspirations et opportunités

L'investigation de notre matériau empirique nous a permis d'identifier un premier cycle correspondant à l'entrée dans la « profession ». Nous observons effectivement que la dynamique d'insertion sociale et professionnelle de nos interviewés est tributaire de variables aisément reconnaissables. La première d'entre elles tient à l'âge des interviewés. Nous avons déjà observé que l'amplitude de la pyramide des âges, comprise entre vingt et trente-sept ans, au moment de l'entrée en formation initiale, introduisait une diversification des trajectoires sociales et professionnelles des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Cette diversité se retrouve bien évidemment après les trois années d'apprentissage de la « profession ». Cette variable d'âge intervient à un double titre. D'une part, elle est associée à la nature des engagements contractés par nos interviewés dans leur vie privée. Alors que les plus jeunes sont le plus souvent libres de tout engagement conjugal, les plus âgés ont déjà une vie de famille. La situation matrimoniale de nos interviewés n'est évidemment pas sans incidence sur leurs projections dans l'emploi. Si ces deux catégories d'interviewés cherchent effectivement à se rapprocher de leur idéal d'emploi, les uns se donnent le temps de l'expérimentation pour y parvenir alors que les autres cherchent à s'en approcher au plus vite. Pour le dire autrement, les temporalités des uns ne sont pas celles des autres. Cette

dynamique de vie privée se heurte à une logique professionnelle principalement caractérisée par la nécessité de « *travailler pour gagner sa vie* » et une quête de reconnaissance des compétences acquises.

« J'ai connu des débuts professionnels très valorisants après un cheminement compliqué. J'étais contente d'avoir du travail... Avant la formation, j'ai connu deux ans de chômage et, pendant la formation, je vivais avec une bourse de cinq cents euros. Je percevais un salaire, c'était important pour moi... J'ai ressenti un vrai bonheur, un sentiment de réussite et d'aboutissement de mon projet professionnel. J'ai gagné la reconnaissance des collègues comme professionnelle, leur respect et leur confiance » (ES/9)

La variable d'âge détermine, d'autre part, la liberté de choix relative de nos interviewés. Ils restent, en effet, fortement tributaires des pratiques de recrutement d'employeurs valorisant l'expérience comme un critère favorable d'embauche. Cette première variable se conjugue aussi avec d'autres et, plus particulièrement, avec celle du genre. Dans un marché du travail relativement féminisé, l'appartenance au genre masculin constitue un critère auquel les employeurs se montrent très attentifs. Cette pression du genre sur l'embauche a d'ailleurs eu tendance à s'accroître au cours de la décennie écoulée. Nous avons effectivement souvent pu observer l'embarras d'employeurs qui, confrontés au départ en retraite d'éducateurs spécialisés, peinaient à leur trouver des remplaçants masculins. Leur souci de préservation de la parité de genre dans la composition de leurs équipes éducatives achoppe sur les réalités du marché du travail. Le respect de cette parité se pose effectivement de manière paradoxale dans l'éducation spécialisée. Ainsi, la dynamique des débuts de carrière, dont nous avons observé qu'elle donnait lieu à de fréquents changements de services et de populations, n'est-elle pas seulement tributaire du bon vouloir de nos interviewés. Elle est également rattachée aux propriétés structurelles du marché du travail de l'éducation spécialisée comme en témoignent les éducatrices spécialisées de notre échantillon.

« Après la formation, je me suis inscrite au R.M.I (Revenu Minimum d'Insertion). J'ai fait un remplacement en internat pendant quatre mois sur Vannes. (...) Après beaucoup de candidatures spontanées, j'ai été ensuite embauchée dans un centre éducatif pour un remplacement de deux mois en contrat à durée déterminée, puis sur un contrat à durée indéterminée... Mais, au départ, je voulais travailler en prévention spécialisée. J'ai été sur Blois et Orléans pour des entretiens qui sont restés sans suite. J'ai vraiment trouvé cela injuste car les responsables cherchaient un homme et m'ont dit, en plus, que j'étais trop jeune... J'avais quand même trente ans. » (ES/16)

Cette expérience d'insertion sociale et professionnelle, caractérisée par des périodes de chômage entrelacées par des contrats de travail à durée déterminée, est fréquente chez les femmes de notre échantillon. Cette précarité relative des éducatrices spécialisées, au moment de leur entrée sur le marché du travail, n'excède pas un an à deux ans avant l'obtention d'un contrat de travail à durée indéterminée. Si les hommes n'échappent pas totalement à ce phénomène, ils se sont placés dans des conditions pourtant bien plus favorables.

« Le fait d'être un homme de quarante ans m'a mis dans une posture très confortable par rapport au marché du travail.... Cela m'a permis de prendre le temps de choisir mon poste de travail. Pour soixante candidatures spontanées, j'ai reçu cinquante réponses dont un grand nombre de propositions positives ». (ES/8)

Si les stratégies d'insertion sociale et professionnelle sont guidées par la quête de leur idéal d'emploi, nos interviewés doivent donc composer avec l'offre d'emplois sur le marché du travail. Face à cette question, ils ne sont à l'évidence pas sur un pied d'égalité. Les possibilités de choix des uns ne sont assurément pas celles des autres. Pour la majorité d'entre eux, la quête de l'idéal d'emploi en passe par la définition de compromis à courtes et moyennes durées. Autrement dit, la mobilité initiale observée en début de carrière n'est ni totalement voulue, ni entièrement subie. Les termes de ces premières négociations se jouent dialectiquement entre des facteurs relevant autant de la sphère privée que de la sphère professionnelle. Dans le champ professionnel, la recherche du premier contrat à durée indéterminée constitue la variable majeure guidant les choix professionnels de nos interviewés. L'importance relative de cette variable est néanmoins pondérée, à défaut d'établissements ou de services choisis, par celui du choix de la population.

Ce second facteur peut d'ailleurs générer des effets paradoxaux sur les carrières. Certains interviewés déplorent effectivement que cette quête de stabilité statutaire initiale ait fortement contribué à rendre leur dynamique carrière captive d'une spécialisation auprès d'un type d'utilisateurs. Mais, à la faveur de ces premières expériences, d'autres professionnels, peu nombreux, découvrent également un type de population auprès de laquelle ils décident de s'engager. Plusieurs professionnels témoignent encore de premières expériences professionnelles douloureuses, déjà observées au cours de la formation initiale, les ayant conduits à abandonner tout emploi auprès de certaines populations. Enfin, c'est surtout chez les professionnels faisant preuve de mobilité exogène que nous observons une logique d'expérimentation délibérée auprès d'une pluralité de populations. La pérennisation des engagements professionnels de nos interviewés est aussi déterminée par la nature de leurs relations professionnelles au sein des établissements et services. Certains témoignent effectivement de difficultés d'intégration dans des environnements professionnels en crise.

Pour le dire autrement, les premières expériences professionnelles permettent à nos interviewés d'affiner leurs choix professionnels présents et futurs. Si l'importance relative du premier contrat à durée indéterminée s'explique par un désir d'affirmation d'un statut social et professionnel, il reste que, pour l'essentiel, les négociations identitaires engagées trouvent leur pendant dans la sphère privée. Il est tout à fait remarquable d'observer, qu'au cours de nos entretiens, nos interviewés répondent majoritairement à la définition d'une vie pleine et réussie par la quête d'un équilibre abouti entre vie privée et vie professionnelle. Ce faisant, ils disent implicitement que le modèle de la « profession » envisagée comme une vocation est tombée en obsolescence. Dégagés de la précarité économique induite par leur formation initiale, nos interviewés entendent surtout consolider leur vie de couple et s'engager à court terme dans des projets familiaux. Ils ne sont guère mobilisés par une vision stratégique et « carriériste » de leur vie professionnelle. En ce sens, des facteurs tels que les conditions de rémunération ou la préservation d'une proximité géographique avec le conjoint pèsent sur les dynamiques d'insertion sociale et professionnelle de nos enquêtés.

En définitive, ces changements de postes de travail successifs durant, en moyenne, les deux à cinq premières années de carrière caractérisent une mobilité dans l'emploi qui est autant voulue que subie. Ils procèdent d'une négociation identitaire sous-tendue par la définition chez nos interviewés du meilleur compromis par rapport à leur « identité professionnelle visée ». Ils dessinent les contours d'un cycle « d'entrée dans la profession » caractérisé par un ajustement entre leurs ambitions professionnelles et les réalités du marché du travail. Mais, sur ce chemin parsemé d'embûches, de contradictions inhérentes aux propriétés structurelles du champ professionnel et de paradoxes générés par les acteurs eux-

mêmes, rares sont ceux, et surtout celles, qui parviennent à accéder à leur idéal d'emploi. D'ailleurs, les premières expériences professionnelles aidant, et les engagements familiaux se faisant plus pressants, cet idéal d'emploi n'a déjà pas manqué de se redéfinir ou de se perdre dans le flot continu de l'existence sociale et professionnelle de nos interviewés.

I.3.3.2. L'installation dans l'emploi et la diversification des transactions subjectives

Après ces deux à cinq premières années d'expériences dans le monde du travail correspondant au cycle « d'entrée dans la profession », la fréquence des changements d'emplois tend à décroître très significativement. Cette diminution générale de la mobilité dans l'emploi n'affecte cependant pas la carrière de nos interviewés de manière similaire. Des différences s'affirment et caractérisent plus ou moins fortement le déroulement de carrière des uns par rapport aux autres. Il est ainsi possible d'opérer une distinction entre les interviewés qui font preuve d'une mobilité exogène, entre différents segments professionnels ou hors champ de l'éducation spécialisée, et ceux dont la carrière se déroule dans une dynamique de mobilité endogène à l'intérieur d'un même segment professionnel.

Dans les différentes formes de mobilités exogènes, nous pouvons distinguer plus particulièrement trois types d'interviewés. Après les premières années d'entrée sur le marché du travail, trois d'entre eux se saisissent d'une opportunité de contrat à durée indéterminée pour s'orienter dans le segment professionnel qui les rapproche un peu plus de leur idéal d'emploi. Il n'est pas totalement anodin de constater que deux des interviewés concernés appartiennent au genre féminin. Cette caractéristique sociale accrédite encore un peu les constats que nous avons déjà dressés lors du premier cycle « d'entrée dans la profession ». Ce type de mobilité est donc sous-tendu par une forme d'ajustement avec les aspirations professionnelles dans laquelle s'inscrit ensuite le reste de la carrière projetée. Le cas des deux interviewés qui ont choisi d'opter pour une reconversion professionnelle s'avère quelque peu différent. Il est le fait de deux hommes qui se définissent par leur attachement à « *une logique de développement de projets* ». Cette logique les conduit à formuler une critique du « *système d'action routinier* » prévalant, selon eux, le monde de l'éducation spécialisée.

« J'ai eu une proposition d'emploi dans une association qui avait une mission auprès d'usagers en délicatesse avec l'emploi. (...) C'était un tournant. Je m'éloignais de mon métier d'éducateur et je voulais tout de même maintenir des liens... Je devais inventer des projets adaptés à des profils de population en difficulté et les financer. J'étais coordinateur de projets européens et je devais vendre des prestations aux entreprises. Je trouve le développement de projets intéressant parce que tu ne sais pas vraiment où tu vas. Il faut chercher les contacts avec les autres professionnels, trouver des compétences complémentaires aux tiennes, sortir de son propre périmètre d'action et qu'il y ait une sanction : ça marche ou ça marche pas. Mais mon choix d'orientation dans le secteur privé tient à l'activité de mon épouse qui y travaille et à une partie de mes amis. C'est aussi pour des raisons de rémunérations, de salaires plus confortables... Même si c'est plus contraignant dans mon emploi du temps. Il y a un aspect important dans les associations : que tu travailles bien ou pas, beaucoup ou pas, de toute façon c'est le même salaire pour tous... Il n'y a pas de reconnaissance véritable du travail dans les associations. » (ES/20)

Au-delà de l'appréciation péjorative de ces deux interviewés sur des logiques valorisant la continuité d'engagement auprès de l'employeur, notamment par le traitement salarial à l'ancienneté, il est utile de se rappeler que des négociations visant la redéfinition des conditions de travail sont actuellement en cours à l'échelon national. Il s'agit ni plus, ni moins

que de « moderniser » les principales conventions de travail datant respectivement de 1951 et 1966. L'un des enjeux majeurs de ces négociations, ouvertes à l'initiative des syndicats patronaux, reposent très précisément sur la définition commune, au-delà du seul critère d'ancienneté, d'un traitement salarial « au mérite » des professionnels. Nous noterons simplement que la nature de ces négociations accrédite le point de vue de nos deux interviewés. Mais il est encore non moins nécessaire, pour notre propos, de relever les enjeux, expressément posés autour de l'évaluation des pratiques professionnelles. L'absence de lisibilité sur les résultats du travail constitue effectivement l'une des raisons invoquées par notre interviewé pour expliquer ses choix professionnels. Il reste, enfin, que les calculs conatifs sur les conditions de travail ne sont pas absents de ses préoccupations. La dynamique de reconversion professionnelle de ces deux interviewés s'inscrit dans une continuité envisagée et souhaitée de la profession d'éducateur spécialisé puisque, dans un cas comme dans l'autre, leurs prestations techniques demeurent indirectement centrées sur le service aux personnes en difficulté.

En tout état de cause, cette forme de mobilité radicale, puisqu'en dehors du champ professionnel, est motivée par un fort rejet des « *routines professionnelles* », la valorisation de la réussite individuelle et de la performance. En d'autres termes, il s'agit ni plus, ni moins d'une dénégration foncière d'un système de valeurs au travail qui, dans l'éducation spécialisée, s'est historiquement construit à l'encontre de celui prôné par le « monde de l'entreprise ». Cette notion de « *projet* », extrêmement présente dans les discours de l'ensemble de nos interviewés, nous paraît caractéristique des modes de construction identitaires valorisés dans le monde contemporain. Elle nous paraît renvoyer expressément aux formes de « dynamisation de soi » par une redéfinition des rapports spatio-temporels de « l'homme moderne ». Le sociologue Hartmut Rosa soutient ainsi la thèse selon laquelle l'expérience du temps et conscience du temps se transforment en fonction des structures sociales et des modèles culturels. C'est, dit-il, « dans les structures temporelles que se lie structure sociale et culture ; elles seules effectuent la « traduction » nécessaire des exigences systémiques en orientations pour l'action individuelle, parce qu'elles établissent, y compris dans une société post-traditionnelle, un degré élevé de validité collective, de stabilité des attentes, de même qu'un cadre d'orientation pour l'action perçue comme naturelle. Ce cadre est également décisif pour la structure temporelle des modèles d'identité, dans lesquels le passé, le présent, le futur sont nécessairement reliés, parce que la notion de *qui l'on est* s'avère inséparable d'une interprétation de *qui l'on était* et de *qui l'on sera*, ou bien de ce *que l'on voudrait devenir*. La transformation du *régime spatio-temporel* d'une société a donc des répercussions sur des formes de rapport à soi dominantes dans la société, autrement dit sur les *types de personnalité* ou sur les *modèles identitaires dominants* »³¹³.

Les trajectoires sociales et professionnelles de ces deux interviewés, et les choix qui en sont à l'origine, nous paraissent apporter une compréhension renouvelée des dynamiques identitaires de l'ensemble de nos interviewés. Elles permettent non seulement de caractériser la relative immuabilité du « cadre structurelle et de négociation » dans lequel se réalisent les différentes formes de transactions subjectives mais aussi, et surtout, elles préfigurent la mutation des modèles identitaires des éducateurs spécialisés eux-mêmes. Elles nous rappellent, une fois encore, que, si nos interviewés travaillent dans « le monde de l'éducation spécialisée », ils n'en sont pas moins traversés par les systèmes de valeurs et de représentations sociales prédominants dans notre société. Pour le dire le autrement, c'est moins l'inertie supposée ou réelle du système d'action qui est aujourd'hui questionnée que ses

³¹³ Rosa H., *Accélération, une critique sociale du temps*, Paris, La découverte, 2010, p. 275.

caractéristiques propres face à l'émergence de nouveaux modèles identitaires redéfinissant les rapports spatio-temporels de nos interviewés. Les valeurs et représentations sociales de la modernité se diffusent dans l'éducation spécialisée non pas seulement par les lois de « modernisation sociale » de la dernière décennie mais aussi par le renouvellement des attentes et des aspirations des éducateurs spécialisés eux-mêmes.

D'une certaine manière, la reconversion professionnelle de nos deux interviewés préfigure un type de réponse radicale à des formes de questionnement dont nous avons pu établir qu'elles étaient partagées par le plus grand nombre. L'ensemble de nos interviewés y ajoute simplement la multiplicité de leurs propres solutions individuelles en cours de carrière. Mais, pour en revenir au cas plus particulier de ces deux interviewés qui ont opéré une rapide reconversion professionnelle, leur rapport au travail suppose un investissement personnel qui va bien au-delà des trente-cinq heures hebdomadaires. Par voie de conséquence, ces choix professionnels supposent des aménagements très caractéristiques dans la sphère privée. Durant cette période, leurs conjointes, respectivement salariées de l'éducation spécialisée et du secteur marchand, sont passées à temps partiel pour assurer l'éducation de leurs deux jeunes enfants. En d'autres termes, leur type de rapport à la carrière est, sans présumer des raisons qui sont au cœur de ces négociations dans le couple, l'exact envers de celle de leur conjointe. La centralité de leur rapport au travail caractérise fortement la dynamique de construction de leur identité biographique. Ils se démarquent précisément en cela de l'ensemble de nos interviewés qui se situent plutôt sur la ligne de la préservation d'un équilibre, très diversement définie, entre vie professionnelle et vie privée. Pour autant, les discours de ces deux interviewés ne sont aucunement traversés par des préoccupations carriéristes. Ils revendiquent moins leurs ambitions de réussite sociale que la préservation de leur désir professionnel.

Enfin, un dernier groupe de cinq professionnels est très directement concerné par les formes de mobilité exogène. Ces interviewés, quatre hommes et une femme, conjuguent à la fois, pour les trois plus âgés d'entre eux, une mobilité entre segments professionnels et une logique promotionnelle conduisant vers des postes d'encadrement. Nous pouvons identifier dans leurs discours des dynamiques relativement proches de celles que nous venons déjà d'évoquer. Nous n'y reviendrons donc pas pour nous centrer plus particulièrement ce sur quoi elles s'en distinguent. De fait, ces dynamiques se jouent surtout dans l'exploration de la « profession » elle-même et par la mobilisation dans le champ professionnel de centres d'intérêts plus personnels. En ce sens, la porosité entre le « monde » professionnel et le « monde de la vie privée » apparaît, dans l'expression du rôle, très significative des marges d'autonomie laissées par la profession d'éducateur spécialisé. Ces interviewés semblent en avoir systématiquement joué pour laisser libre cours à leur propre créativité et à la construction de projets qui sont au plus près de leur identité biographique. Cette dynamique identitaire est posée, là encore, comme un antidote à la « routinisation des pratiques », notamment dans le champ du handicap.

« Dans ma prise de fonction sur mes premiers postes éducatifs, la création, le théâtre et les lettres ne m'ont pas quitté. J'ai occupé successivement plusieurs postes en maison d'enfants. J'ai passé six ans en internat, puis en externat, pour devenir responsable d'insertion auprès de jeunes adultes. C'est un établissement un peu désuet dans son fonctionnement mais avec la possibilité de réaliser des projets. À deux ou trois éducateurs, on a un peu fait la révolution dans l'établissement. Nous avons créé un service pour accompagner des jeunes vers l'apprentissage. Ces jeunes passaient des examens. Il faut toujours des petites portes à ouvrir et des ponts entre mes centres d'intérêts. C'est ce principe

d'alternance entre mes centres d'intérêts qui m'a guidé dans ma trajectoire professionnelle. (...) Les sciences du langage m'ont passionné pendant trois ans et j'ai obtenu ma maîtrise. Je ne voulais pas rester dans un monde purement éducatif et m'enfermer dans ce « vase clos » même si je le respecte... Mais il y a une partie de la culture éducative et de l'entourage qui me limitait ou ne me convenait pas. Il y a un risque d'usure professionnelle et de routinisation des pratiques. Je ne voulais pas tomber dans une banalisation des actes professionnels. Pour garder une certaine fraîcheur d'esprit, il est nécessaire de faire un « pas de côté ». J'ai même failli devenir conseiller principal d'éducation dans un lycée agricole dans lequel j'avais été élève. Mais pour des raisons de salaire, je n'ai pas donné suite à ma candidature. » (ES/30)

Le discours de cet interviewé est ainsi très caractéristique de ce sous-groupe de cinq professionnels qui combinent toutes les formes de mobilité dans un mouvement à l'unisson de leur dynamique identitaire. Dans cette perspective, les changements d'emplois ne sauraient être assimilés à de l'instabilité professionnelle puisque, durant cette période spécifique de leur carrière, ceux-ci interviennent en moyenne tous les trois à six ans. Ces changements se réalisent donc à intervalles réguliers après un investissement significatif dans le poste de travail. L'expérimentation d'une diversité d'emplois correspond plutôt à une exploration de la « profession », et ce faisant, de soi-même à travers le monde du travail. La mise en œuvre de projets et d'innovations apparaît toujours récurrente dans les discours, exemples concrets à l'appui. Elle dénote d'une forte valorisation du changement dans les pratiques et d'un rapport à soi comme instigateur de ce changement. Ces interviewés se définissent comme étant toujours en prise avec les idées du temps présent pour en assurer la promotion dans leur champ professionnel. Ils se mobilisent sur des formations continues longues comme autant d'instruments de développement de leurs compétences d'éducateur spécialisé mais sans vision stratégique et anticipée de leur carrière. Ces formations s'agrègent plutôt sur leurs centres d'intérêts et leur dynamique professionnelle du moment. Elles procèdent d'un même mouvement qui les emporte plus que d'un calcul carriériste du terme. Elles dénotent aussi et surtout de leur identification à la profession elle-même.

Il convient encore de souligner que ces trajectoires sociales et professionnelles sont principalement le fait de quatre hommes et d'une femme. Elles en appellent là encore à des formes de négociations entre vie privée et vie professionnelle où le rapport au travail occupe une place, certes moins centrale que pour les deux interviewés en reconversion professionnelle, mais néanmoins essentielle. Si leur implication dans le champ professionnel est fortement valorisée, l'évocation de leur vie privée prend plus facilement place dans leurs discours. Il reste que les conjointes de ces quatre hommes concernés exercent également un emploi, pour la moitié d'entre elles, dans l'éducation spécialisée. Elles ont procédé à des aménagements de leur temps de travail au moment de la naissance de leurs deux à trois enfants. La seule femme de ce sous-groupe a, pour sa part, conjugué mobilité professionnelle et mobilité matrimoniale puisque, après avoir donné naissance à trois enfants, elle a divorcé. Sa mobilité dans l'emploi est aussi guidée par le souci d'aménager les contraintes de sa vie professionnelle avec celles de sa vie privée, notamment la garde principale de ses enfants. Elle a connu en outre une brève expérience dans le secteur marchand avant de très rapidement rencontrer un nouveau conjoint. Plus globalement, nous noterons encore que deux autres interviewés ont travaillé dans des emplois atypiques situés aux frontières de l'éducation spécialisée.

En définitive, les hommes de notre échantillon sont surreprésentés dans les trajectoires sociales et professionnelles les plus significatives d'une mobilité exogène caractérisée par des changements d'emplois entre segments professionnels ou hors champ de l'éducation

spécialisée. Ces dix interviewés, dont huit hommes, majorent un type de négociations où le rapport au travail est fortement valorisé comme un lieu d'actualisation des dynamiques identitaires biographiques dans lesquelles ils se trouvent engagés. Les changements d'emplois constituent ainsi autant d'opportunités visant à combler les écarts entre leurs aspirations et le champ des possibles. Mais cette surreprésentation masculine est aussi largement sous-tendue par une forme de négociation identitaire significative d'un type de rapport entre vie privée et vie professionnelle résultant des compromis conjugaux. La naissance des enfants et le passage à temps partiel de la conjointe nous apparaissent très significatifs des choix et des négociations prévalant à l'intérieur de ces couples. Ils reflètent la répartition des rôles, prévalant aujourd'hui encore, entre les hommes et les femmes de notre société. La durée de ce cycle professionnel, d'environ une dizaine d'années, correspond à des types de trajectoires d'hommes ou de femmes qui, au sortir de leur formation professionnelle, sont âgés en moyenne de vingt-cinq ans. Enfin, ces trajectoires sociales et professionnelles sont aussi représentatives d'un « type de personnalité » multiple et ouvert, en réseau et sans cesse alimenté par des ressources. Pour le dire autrement, ces interviewés, qui ne représentent qu'un tiers de notre échantillon, paraissent disposer des ressources nécessaires pour s'inscrire au mieux dans le processus identitaire caractérisant la modernité.

Les formes de mobilités endogènes, dans même segment professionnel, nous ont conduit à distinguer deux grandes composantes de respectivement quinze et sept interviewés constituant les deux tiers de notre échantillon. En d'autres termes, les carrières de ces éducateurs spécialisés sont les plus représentatives de celles habituellement rencontrées dans la « profession ». Durant cette période, qui fait suite aux années d'entrée dans la profession, ces interviewés partagent la caractéristique commune de se situer dans une dynamique d'aménagement de leur poste de travail à l'intérieur de leur segment professionnel d'appartenance. Les changements d'emplois n'interviendront, pour ceux que cela concernera, que bien plus tardivement avec l'accession à un poste d'encadrement. Cette logique d'aménagement du poste de travail dans le segment professionnel est principalement dictée par une renégociation du rapport entre vie privée et vie professionnelle. Pour la majorité de nos interviewés, cette période correspond effectivement à l'installation dans une vie familiale avec la naissance d'enfants.

Il s'agit pour la plupart d'entre eux de rendre plus compatible leur vie familiale avec un emploi du temps professionnel s'éloignant, autant que faire se peut, des contraintes liées aux horaires d'internat. Cet emploi du temps typique se caractérise effectivement par la réalisation d'un travail en soirées et de week-ends organisés, le plus souvent, avec des roulements sur trois à quatre semaines interdisant tout rythme de vie régulier. L'âge constitue le second facteur essentiel qui, se conjuguant au premier, incite nos enquêtés à rechercher des aménagements dans leur poste de travail. L'exercice de la « profession » auprès d'enfants et d'adolescents handicapés ou inadaptés suppose, nous disent nos interviewés, beaucoup d'enthousiasme et de vitalité physique. Autant de dispositions qui, l'âge aidant, ont tendance à s'émousser quelque peu. L'encadrement au quotidien des jeunes en internat a longtemps supposé, mais c'est aujourd'hui beaucoup moins vrai car les pratiques professionnelles ont notablement évolué, de s'impliquer dans des activités de loisirs, sportives ou culturelles. Pour le dire autrement, l'éducateur spécialisé est appelé, par exemple, à pratiquer des sports collectifs avec les jeunes. Mais l'âge constitue aussi et surtout le marqueur principal des évolutions de la position sociale de nos interviewés. De fait, « avec l'ancienneté se construit aussi, petit à petit, la nécessité d'offrir aux regards extérieurs une image professionnelle et sociale différente, plus valorisée socialement par la maturité que sous-tend la responsabilité. Le rôle à tenir, dans la sphère privée comme dans la sphère professionnelle n'est plus le même.

Au jeune éducateur spécialisé, peu économe de son énergie et prêt à refaire le monde, doit se substituer l'éducateur spécialisé mature occupant des responsabilités hiérarchiques, syndicales ou symboliques lui permettant de se distinguer à travers des responsabilités spécifiques qui lui éviteront le risque de déclassement »³¹⁴.

En définitive, la conjugaison de ces deux facteurs principaux, la vie familiale et l'âge, conduisent nos interviewés à aménager leurs pratiques professionnelles dans leur poste de travail ou bien encore à rechercher un nouveau poste en externat ou dans un service en milieu ouvert. Mais, si cette dynamique est perceptible pour le premier groupe de quinze interviewés, elle l'est beaucoup moins pour celui composé de sept interviewés occupant déjà ces postes de travail. Ils s'inscrivent à l'inverse une continuité d'activité professionnelle sur un poste de travail leur permettant d'optimiser leurs conditions de travail. Ces deux « turning points » statutaires sont également renforcés, dans le déroulement des carrières, par une logique de distinction cultivée par les milieux professionnels. Cette logique détermine le prestige respectif des segments professionnels et des postes de travail qui y sont associés. Le secteur socio-éducatif jouit ainsi d'un prestige supérieur à celui du handicap, de même que les postes de travail en milieu ouvert sont plus valorisés que ceux de l'internat. Cette dimension symbolique participe des choix professionnels réalisés par nos interviewés. Il reste que cette dynamique globale, servant d'arrière-fond à la compréhension de la mobilité endogène de nos vingt-deux interviewés, est également déterminée par des négociations spécifiques.

Le premier groupe de quinze interviewés présentait la caractéristique commune d'avoir fréquenté au moins deux établissements ou services dans une ou plusieurs associations. À l'intérieur de ce premier groupe, nous avons ensuite différencié un sous-groupe de sept femmes qui, passé le cap des changements d'emploi du début de carrière, s'installent en moyenne pour huit ans dans leur poste de travail. Cette seconde période de leur carrière est caractérisée par une alternance entre leurs engagements contractés dans la vie professionnelle et ceux de leur vie privée. Elles témoignent d'un investissement conjuguant le plus souvent des expériences professionnelles, intenses mais fractionnées, dans l'éducation spécialisée avec une implication orientée vers la sphère privée. Elles imputent d'ailleurs le morcellement de cet investissement professionnel à la nécessité de se consacrer à une vie de famille constituée d'enfants en bas âge.

« J'ai eu cette période-là, où, là, j'ai eu envie d'approfondir, d'avoir des outils – pour une grande partie auprès d'adolescents, on était dans l'objectif du soutien à l'intégration scolaire – donc, j'ai eu besoin d'approfondir des techniques d'évaluation et de compréhension (...) C'est important d'être toujours en recherche. Mais avec l'arrivée de mes deux enfants, j'avais envie de me consacrer un peu plus à ma vie personnelle. (...) J'ai pris un travail à mi-temps... Je ne voulais pas être trop stressé... J'ai pris également une année sabbatique... Ça n'a pas été un renoncement dans ma vie de femme, j'ai fait ces choix par envie. Je voulais faire des breaks avec une vie plus tranquille. » (ES/23)

Pour une large part, la compréhension de ces trajectoires sociales et professionnelles, typiquement féminines, renvoie à la dynamique des rapports sociaux définissant une division sociale des rôles et des tâches entre les hommes et les femmes dans notre société. En ce sens, la mobilité de ces femmes se joue très précisément au point d'articulation entre leur vie privée et leur vie professionnelle. Il est d'ailleurs remarquable qu'elles définissent leur expérience sociale, au cours de cette période de leur existence, comme « une alternance ». Celle-ci est

³¹⁴ Queudet J, op. cit., p. 189.

d'ailleurs largement redevable des spécificités de l'organisation sociale française. Comparativement à d'autres pays européens, en France, « les politiques familiales – développement du mode garde publique, scolarisation des très jeunes enfants, congés de maternité pour les mères actives, puis élargissement de congés parentaux pour les deux parents – ont encouragé, nous dit Tania Angeloff, la persistance des femmes dans l'activité professionnelle »³¹⁵. Ainsi, les passages à temps partiel ou l'usage de différentes formes de congés conduisent-ils ces femmes à des aménagements temporaires de leur temps travail avec une persistance d'engagement dans des emplois à temps plein. De fait, cette « *alternance entre vie privée et vie professionnelle* » définit un mode de transaction subjective fondé par des déplacements successifs des engagements entre différents rôles sociaux. Ce type de transaction subjective n'exclut nullement une identification à la « profession » et à des formes d'implication dans le travail mais morcelées par la différenciation des temps sociaux. Ce type de rapport au travail est d'ailleurs authentifié par des formations continues, plus ou moins longues, mais qui s'inscrivent toujours dans une perspective d'acquisition de compétences professionnelles plus spécifiques. Elles font néanmoins partie de ces femmes qui peinent, dans leur quête d'aménagement de leur trajectoire sociale et professionnelle, à trouver un poste de travail plus adapté à leur mode de vie. En ce sens, leur dynamique d'alternance dans l'investissement des rôles sociaux n'apparaît pas toujours aidante. La durée de ce cycle professionnel, d'environ dix ans, correspond à des types de trajectoires de femmes qui, au sortir de leur formation professionnelle, sont âgées en moyenne de vingt-trois à vingt-sept ans.

En ce qui concerne les huit autres professionnels appartenant à ce premier groupe de quinze interviewés ayant fait preuve d'une mobilité endogène, il est nécessaire d'opérer une nouvelle distinction entre deux sous-groupes de quatre professionnels. Le premier de ceux-ci est constitué d'hommes et de femmes ayant vingt-cinq ans de moyenne d'âge au terme de leur formation professionnelle. Ces interviewés, au-delà du cycle d'entrée dans la profession, changent au moins une fois de poste de travail mais aussi d'association et d'établissement. Ces changements de postes traduisent une évolution en conformité avec les mécanismes statutaires déterminés par l'âge et la situation familiale. Ces interviewés s'orientent ainsi, avec succès, de postes apparentés à l'internat éducatif vers ceux, plus valorisés symboliquement et offrant de meilleures conditions de travail, de coordinateur de projets dans le champ du handicap ou d'éducateur spécialisé dans un service d'accompagnement en milieu ouvert pour le secteur socio-éducatif. Pour l'une des interviewés de ce sous-groupe, qui n'a pas d'enfants et qui est aussi la plus âgée, la prise de son nouveau poste de travail dans une Maison Éducative à Caractère Social (M.E.C.S) a constitué aussi un temps de renégociation de son rapport à la « profession » caractérisé par le « *tournant d'un désenchantement idéologique* »

« La prévention spécialisée m'a permis d'éclaircir mon positionnement professionnel par rapport au militantisme. J'ai connu des moments très difficiles avec des agressions physiques. Heureusement, on avait un fort engagement et soutien du conseil d'administration. Cela m'a permis de tenir. (...) On était dans une dimension sociale au sens le plus large du terme. Nos emplois du temps incluaient le samedi et le dimanche. J'ai eu beaucoup d'engagement et de plaisir jusqu'aux événements dramatiques qui ont mis fin à mon engagement professionnel. J'ai un collègue qui a été tué par balles par un jeune au cours d'une émeute dans le quartier. Il y avait une dégradation importante du climat social sur ce quartier où je résidais aussi. Et malgré le soutien de l'institution, j'ai éprouvé un fort sentiment d'impuissance dans le travail réalisé. La prévention spécialisée sur les quartiers parisiens, au milieu des années quatre-vingt, est devenue très dure. » (ES/7)

³¹⁵ Angeloff T, Monde du travail et sociologie du genre, in Sociologie du monde du travail, Paris : PUF, 2006 p. 291.

Nous pouvons mesurer à la faveur de ce témoignage que ce cheminement professionnel, ponctué de changements dans les postes de travail, traduit également une érosion des idéaux de ceux qui en étaient les dépositaires. Ce mouvement de désillusion marque la fin de ce que François Dubet a appelé « une sorte de romantisme professionnel » car, dit-il, « les travailleurs sociaux agissent dans un monde auquel ils n'adhèrent pas et auquel ils ne pourraient pas adhérer sans être des « salauds » puisqu'ils vivent des injustices et des drames de la société. Ils sont romantiques aussi parce qu'ils pensent que seuls les convictions et les engagements personnels peuvent sauver les individus »³¹⁶. Si tous n'étaient pas portés par « cette mauvaise conscience et ce romantisme », il reste que les uns et les autres ne font pas l'économie, à la faveur de l'âge et des évolutions de leur situation familiale, d'une renégociation de leur rapport à la « profession » et aux usagers. En définitive, ces interviewés témoignent de transactions subjectives où le rapport à la profession s'ajuste sur la dynamique des temps sociaux et des évolutions statutaires qui lui sont liées. Ces changements de postes de travail traduisent ainsi l'évolution de leurs aspirations professionnelles et personnelles en fonction de leur âge et de leur situation familiale. Ils se distinguent ainsi des autres en ce qu'ils arrivent à concrétiser l'évolution d'aspirations, partagées par le plus grand nombre dans notre échantillon, en changements effectifs de postures professionnelles. Cette dynamique est d'ailleurs étayée par des engagements dans des formations longues et qualifiantes telles que des Diplômes d'Études Approfondies (D.E.A) ou certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social (C.A.F.D.E.S). Ce sont également des professionnels qui, avant leur entrée en formation d'éducateur spécialisé, étaient déjà détenteur de titres de niveau III ou II. L'adage selon lequel « *la formation va à la formation* » se trouve ainsi une nouvelle fois vérifié. Ces interviewés disposent à l'évidence de ressources qui ne sont pas partagées par tous nos interviewés. Là encore, ce cycle professionnel est d'une durée maximale d'une dizaine d'années en moyenne.

Enfin, quatre des huit interviewés, trois femmes et un homme du premier groupe ayant fait preuve d'une mobilité endogène, se distinguent par une mobilité intragénérationnelle avant leur entrée en formation professionnelle d'éducateur spécialisé. Deux de ces interviewés avaient déjà une expérience de travail dans l'éducation spécialisée, d'une durée variable, en tant qu'éducatrice de jeunes enfants et de monitrice-éducatrice alors que les deux autres avaient exercé un emploi dans le secteur marchand (fourreur et agent de voyage). À l'exception de l'une de ces femmes qui a engagé sa formation initiale juste après avoir terminé celle d'éducatrice de jeunes enfants, les trois autres avaient respectivement entre trente-trois et quarante ans au moment de leur entrée sur le marché du travail. Cette caractéristique spécifique les situe dans une temporalité sociale radicalement différente de la plupart des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Trois d'entre eux avaient effectivement fondé une famille d'un à trois enfants. L'entrée en formation initiale de deux de ces interviewés, un homme et une femme, faisait également suite à une séparation conjugale et à la fondation d'une famille recomposée avec plusieurs enfants. Leur situation matrimoniale et familiale les contraignait ainsi, sauf à faire des choix radicaux dont ils n'ont pas posé l'éventualité, à une faible mobilité géographique. En ce sens, ils posent la préservation de leur vie privée comme un enjeu central dans la dynamique de leurs choix professionnels.

Ces quatre interviewés étaient porteurs, dès leur orientation vers la « profession » d'éducateur spécialisé, d'un projet professionnel qui s'est concrétisé au sortir de leur formation initiale. Ils ont donc rapidement occupé un poste de travail conforme à leur idéal d'emploi. Les postes de travail occupés figurent effectivement parmi les plus prisés dans le

³¹⁶ Dubet F., op. cit., p. 247.

milieu professionnel. En ce sens, la caractéristique première de leur transaction subjective est la concrétisation du meilleur compromis possible entre leurs aspirations et les réalités du marché du travail. Leur expérience à la fois sociale et de travail, de même que leur absence d'ancienneté dans le diplôme, leur ont permis d'optimiser leurs choix d'orientation professionnelle. À l'évidence, et sans faire injure aux qualités propres de nos interviewés, ces profils de professionnels sont attractifs pour les employeurs. Il est encore remarquable de constater que, dans une période n'excédant jamais quatre à dix d'ancienneté dans le diplôme d'État d'éducateur spécialisé, trois de ces interviewés engagent une formation qualifiante d'une durée de deux ans. Cette formation professionnelle, conduisant systématiquement vers la délivrance d'un Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (C.A.F.E.R.U.I.S) permet à ces trois interviewés de postuler à des postes d'encadrement intermédiaire. Ils sont ainsi engagés dans un cycle professionnel de cinq à sept ans qui se caractérisent par sa brièveté par rapport à ceux observés jusqu'alors. Enfin, le second et dernier groupe ayant fait preuve d'une mobilité endogène correspond à la situation de sept interviewés réalisant l'intégralité de leur carrière au sein de la même association et, plus encore, dans le même établissement ou service.

Cinq d'entre eux, trois hommes et deux femmes, partagent la caractéristique commune d'avoir rapidement trouvé un emploi offrant des conditions de travail très favorables à une transaction subjective majorant l'importance de la vie privée sur le travail. Deux interviewés de ce sous-groupe s'inscrivent dans la dynamique de carrière typiquement féminine que nous avons déjà analysée. Nous n'y reviendrons donc pas si ce n'est pour mentionner leur inscription, après plus de dix années d'expérience professionnelle, dans des formations conduisant à des fonctions d'encadrement intermédiaire. Deux autres interviewés masculins de ce sous-groupe s'inscrivent également dans une dynamique de formation les ayant conduits à l'obtention de master I en psychologie. L'un de ces interviewés présente un parcours atypique en raison de son maintien, non désiré, dans un statut de « stagiaire de contact ». Depuis l'obtention de son diplôme d'État, il a régulièrement entrepris des formations professionnelles de courte durée. En ce sens, l'importance clairement majorée et assumée de la vie privée sur le travail pour ces cinq interviewés n'implique donc pas un rapport exclusivement instrumental à l'emploi. Elle correspond plutôt l'installation dans un mode de vie qu'ils jugent, durant ce cycle de leur vie professionnelle s'étendant sur une dizaine d'années, comme très « *confortable* ».

Les deux derniers interviewés masculins de ce groupe de sept professionnels sont représentatifs de carrières promotionnelles. Le premier, déjà pourvu d'un master de psychologie avant son entrée en formation initiale et ayant dépassé la trentaine d'années au moment de son insertion professionnelle, n'a exercé la « profession » d'éducateur spécialisé que l'espace de quatre ans. À la faveur d'une opportunité dans son établissement, il est devenu très rapidement chef de service. Mais cet interviewé, contrairement à d'autres, ne magnifie pas la nécessité de rester dans une dynamique de « projet » comme causalité principale de ses choix professionnels. Son discours, foncièrement militant, se structure plutôt autour d'une forme d'attachement à un type de population spécifique et sur une opportunité d'amélioration substantielle de ses conditions de vie. La carrière promotionnelle du second est directement attachée, après une dizaine d'années d'expérience professionnelle, à la création d'un service dont il a été à l'origine. Il tient aussi un discours très engagé et critique à l'égard de la « profession ». La transaction subjective de ces deux interviewés est ainsi caractérisée par le primat accordé à la vie professionnelle. En cela, ils se distinguent fortement des cinq autres interviewés de ce groupe. Pour le dire autrement, cette continuité d'engagement professionnel propre à ce groupe d'interviewés ne définit pas un mode de négociation identitaire univoque.

En tout état de cause, cette continuité dans l'emploi ne saurait être ramenée à une forme, trop réductrice, « d'immobilisme professionnel ». Elle est plutôt la traduction, dans le cas présent, d'une transaction subjective valorisant l'investissement de la diversité des rôles sociaux attachés aux individus.

Pour conclure, si le premier cycle « d'entrée dans la profession » est celui au cours duquel nous avons observé la plus forte fréquence de changements d'emploi, ce second cycle d'une durée, comprise entre sept et quinze ans, marque une différenciation significative des dynamiques de carrières de nos interviewés. Nous pouvons de suite remarquer que la durée de ce cycle professionnel constitue une première variable distinctive. Ce dernier semble effectivement moins déterminer par l'ancienneté professionnelle de nos interviewés que par un type de négociation identitaire visant la définition du meilleur compromis entre l'âge et les rôles sociaux qui lui sont habituellement attachés. La proximité des quarante ans apparaît ainsi comme le principal marqueur social de la durée de ce cycle professionnel. Cette inéluctable évolution vers la maturité constitue un véritable « turning point » caractérisé par des changements significatifs dans les représentations de nos interviewés sur la perception de leurs différents rôles sociaux et des responsabilités à assumer. L'image professionnelle des éducateurs spécialisés assurant, par exemple, des interventions dans le quotidien auprès d'enfants paraît sujette à caution. Dans le champ de leurs représentations sociales, ce type d'emploi semble être principalement le fait de la jeunesse et, à ce titre, il apparaît peu compatible avec l'expression de la maturité. Il paraît ainsi souvent difficile de se représenter socialement comme éducateur spécialisé auprès d'enfants passé le cap symbolique des quarante ans. Ce « turning point » représentationnel se conjugue encore avec une pluralité de facteurs qui en détermine l'importance relative. Il reste que ce marqueur socio-temporel explique la variabilité de la durée de ce cycle professionnel. La variable d'âge affecte sensiblement le positionnement de nos interviewés sur le marché du travail. Celle-ci détermine tant la manière de se projeter professionnellement que, parfois, l'accessibilité des emplois. L'âge conditionne également le rythme d'évolution des rapports à la « profession ». Si les plus jeunes se ménagent encore le temps des expérimentations, les plus âgés apparaissent plus pressés dans leur rythme d'évolution. Le projet professionnel de ces derniers est d'ailleurs toujours mis en exergue comme l'expression d'une forme de « volontarisme » dans le rapport à l'emploi.

D'une manière plus générale, nous avons déroulé le fil de notre analyse autour d'une dichotomie précédemment établie entre les interviewés ayant fait preuve d'une mobilité exogène et ceux dont la mobilité est essentiellement endogène. Si cette distinction s'est avérée féconde pour mieux comprendre les déterminants de la carrière de nos enquêtés durant cette période, nos observations nous conduisent néanmoins à souligner que ces carrières sont toujours sous-tendues par des formes d'identité très caractéristiques de la modernité avancée. Celles-ci se peuvent se définir par « un déplacement des identités stables dans le sens de rapports à soi dynamiques, caractérisés par des révisions biographiques permanentes, ou tout du moins par une contingence accrue des anciens éléments fixes de l'identité »³¹⁷. Si la mobilité dans l'emploi reste le fait d'une minorité, essentiellement des hommes, ce cycle professionnel se caractérise par la diversité des formes de mobilité sociale et professionnelle observées. Ces « révisions biographiques permanentes » sont principalement déterminées par des types de négociation identitaire où les rapports entre vie privée et vie professionnelle occupent un rôle décisif. Durant ce cycle professionnel, ces rapports entre les deux sphères principales de l'existence font l'objet de nombreux aménagements étroitement liés à la

³¹⁷ Rosa H., op. cit., p. 277.

fondation du couple et de la famille, voire aux recompositions familiales. L'évolution de la situation sociale de nos interviewés conditionne effectivement, pour une large part, les différentes formes de mobilité observées (emploi, géographique, formation, aménagements du temps de travail, etc.).

Ces négociations identitaires, dont l'enjeu principal est constitué par l'agencement des rôles sociaux, s'avèrent socialement déterminées par l'appartenance de genre. L'arrivée des enfants constitue, à ce titre, un bon indicateur de ce clivage induit par le genre. Alors que les hommes de notre échantillon continuent d'occuper un emploi à temps complet au moment de la naissance de leurs enfants, les femmes procèdent, pour leur part, à des aménagements, le plus souvent temporaires, de leur temps de travail. Si les formes de mobilité principalement observées durant cette période se trouvent essentiellement à la conjonction de changement de postes de travail, de formations qualifiantes ou non et d'aménagement du temps de travail, elles prennent, selon qu'on soit un homme ou une femme, une tournure plus spécifique. Les types de négociation identitaire entre vie privée et vie professionnelle permettent aux hommes, plus qu'aux femmes, de majorer l'importance relative du travail durant cette période. Toutefois, il convient de lever toute équivoque, si tant est qu'il y en ait, et de souligner que les femmes de notre échantillon n'entretiennent pas pour autant un rapport instrumental au travail. Bien au contraire, elles témoignent d'un engagement professionnel que semble, en autres choses, attester leur dynamique de formation continue.

Pour le dire autrement, les types de transactions subjectives observées sont incontestablement révélateurs des rôles, et plus profondément encore, des identités de genre longtemps valorisées dans notre société. Pourtant, certains interviewés tant masculins que féminins échappent à ces stéréotypes identitaires par des formes plus originales de négociation subjective. Ainsi, certains hommes majorent-ils l'importance de leur vie privée alors, qu'à l'inverse, des femmes, le plus souvent sans enfants, font le choix d'un investissement dans le travail lui accordant un caractère de centralité. Enfin, nous pouvons observer qu'une grande majorité d'interviewés engagent, durant ce cycle professionnel, des formations de tout type. Il est toutefois notable de constater que les formations longues et qualifiantes sont majoritairement le fait d'interviewés figurant déjà parmi les plus diplômés. La trajectoire de socialisation primaire de nos interviewés semble ainsi peser lourdement sur leurs choix de formation continue. En définitive, ce cycle professionnel se caractérise essentiellement par une dynamique d'installation dans des emplois types sous-tendue par des formes de transactions subjectives qui engagent durablement la carrière de nos interviewés.

I.3.3.3. De l'aspiration au changement à la difficulté structurelle de sa réalisation

Après les années d'installation dans l'emploi, l'inauguration de ce nouveau cycle professionnel ne concerne plus que vingt-deux de nos trente-deux interviewés. Les dix interviewés exclus de ce nouveau cycle ne font au mieux, pour ceux qui sont proches de leurs quarante ans, que partager les doutes et les interrogations des professionnels directement concernés. Pour autant, il n'est pas inutile de s'arrêter rapidement sur leurs carrières tant celles-ci paraissent apporter des éléments de compréhension sur celles de leurs aînés. Elles permettent notamment de nous prémunir d'éventuels « effets générationnels » dans le déploiement de nos analyses.

Il est ainsi tout à fait remarquable de constater que les deux interviewés les plus jeunes, un homme et une femme de respectivement trente-deux et trente-trois ans, sont engagés, avec un peu moins de dix ans d'ancienneté dans la « profession », sur la voie d'une

carrière promotionnelle. Le premier occupe effectivement un poste de chef de service alors que la seconde prépare les examens conduisant au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (C.A.F.E.R.U.I.S). Elle n'est pas installée en couple et n'a pas d'enfants à charge. Elle vise non sans ambivalence un emploi de chef de service. Dans les deux cas, l'emprunt de cette voie promotionnelle est moins dicté par le désir que la crainte, clairement exprimée, d'un enfermement durable et sans perspectives dans la « profession ». Créé en 2004, le C.A.F.E.R.U.I.S, qui contribue à instituer la fonction de cadre intermédiaire en véritable « profession », a vu ses effectifs croître très rapidement ces trois dernières années. Désormais, ce sont en moyenne trente-cinq personnes par promotion qui, à l'Institut Régional du travail Social de Bretagne, suivent les cours dispensés dans le cadre de cette formation professionnelle. Ces effectifs pléthoriques sont à comparer avec les offres de postes sur le marché du travail qui, dans la région au moins, sont bien loin de suivre la même courbe de croissance. L'Institut Régional du travail Social de Bretagne n'est en outre pas le seul centre de formation à proposer cette offre de formation. En d'autres termes, ce mouvement de professionnalisation des postes d'encadrement intermédiaire risque à terme d'être générateur de frustrations dans le déroulement des carrières de ces professionnels. Le C.A.F.E.R.U.I.S initie autant une professionnalisation des postes d'encadrement intermédiaire qu'un mouvement de fuite en avant qui ne saurait, nous le verrons, résoudre les questions sous-tendant son succès. Deux autres interviewés, ayant respectivement deux ans et sept ans d'ancienneté professionnelle, viennent d'être promus coordinateurs de projets. À la différence des interviewés précédents, ces deux hommes, de respectivement trente-sept et trente-huit ans, affirment avoir été fortement en attente de cette promotion. Déjà titulaire d'un poste de chef de service, un de ces interviewés, cinq ans après la fin de sa formation initiale et possédant en outre une maîtrise en communication, vient de s'inscrire dans une formation préparant au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de directeur d'Établissement Social (C.A.F.D.E.S). L'autre interviewé poursuit sa carrière de responsable d'insertion professionnelle dans une entreprise d'envergure nationale. Enfin, les quatre femmes de moins de quarante ans, dont trois sont mères, occupent des emplois d'éducatrice spécialisée. Ces femmes de trente-sept et trente-huit ans se posent aujourd'hui la question de leur devenir professionnel.

« Treize ans que j'y travaille (dans mon établissement)... Je commence à me poser des questions même si j'ai eu trois enfants entre temps... Ce qui fait autant de pause... Huit mois à chaque fois... Et de prise de recul. Mais je suis à la recherche d'un moyen pour prendre du recul. Une formation ? Mais on n'a pas de décharge de mesures. On a dix-huit jours mais on peut difficilement les prendre car on a déjà une pression importante normalement ». (ES/12)

Deux de ces femmes ont effectivement engagé des formations longues et qualifiantes leur permettant d'envisager une carrière promotionnelle. D'une manière plus générale, nous pouvons remarquer que, parmi ces interviewés qui ne sont pas engagés dans ce nouveau cycle professionnel, les différences entre les carrières induites par l'appartenance de genre sont assez significatives. Il est encore notable qu'ils soient dans une gestion de carrière visant à anticiper les possibilités de mobilités sociales et professionnelles. Ce faisant, ils posent implicitement, à la faveur de l'expérience de leurs aînés, l'existence d'un seuil présumé dans leur capacité d'exercice de la « profession » d'éducateur spécialisé. Cet « effet de seuil » est d'ailleurs expressément nommé dans notre extrait d'entretien. Il intervient, pour les femmes comme pour les hommes, après la naissance et l'éducation de leurs enfants en bas âge et n'est pas seulement imputable à leur ancienneté professionnelle. Cet « effet de seuil » ponctue ainsi la fin d'un cycle autant social que professionnel. Parmi les éducateurs spécialisés entrant dans cette nouvelle phase professionnelle, la conjugaison de l'ancienneté dans la « profession »

avec la spécialisation revendiquée auprès d'une population contribue à l'épuisement de leurs motivations. Cette érosion de leurs motivations professionnelles s'accompagne, le plus souvent, d'un besoin fortement ressenti de changement dans le statut et le rôle tenus à l'intérieur du même segment professionnel.

« Qu'est-ce qui fait que l'on reste éducatrice ?(Hésitations) Sûrement la capacité de réception et d'acceptation de l'autre. Mais je ne reste pas par choix. J'ai perdu l'envie. Sans envie, je m'ennuie. Je commence à regarder l'heure. Cet ennui, c'est aussi une question de place dans le travail social. L'autre m'intéresse toujours, j'ai toujours de l'intérêt pour la question de l'être humain. Je garde mes grandes interrogations sur la souffrance, de ce qui va impacter la vie de quelqu'un alors que chez un autre non, la fragilité et les ressources. Ce sera une curiosité jusqu'à la fin de ma vie. Mais j'éprouve aussi la nécessité de ne plus être actrice en première ligne. J'ai épuisé mon intérêt pour l'élaboration de projets pour ces populations-là ». (ES/26)

Pour le dire autrement cette situation d'épuisement des motivations professionnelles est redevable d'une construction sociale qui est le fait des éducateurs spécialisés eux-mêmes. L'organisation de leur carrière dans une logique de spécialisation auprès d'une population se retourne en quelque sorte sur elle-même pour créer ultérieurement les conditions d'un enfermement dans le segment professionnel. Mais, ce « turning point », que l'on retrouve dans le déroulement de carrière de tous nos interviewés, procède également d'une construction sociale élargie qui, au moins pour partie, leur échappent. Notre matériau empirique atteste notamment de sa dépendance avec des représentations sociales liées à l'âge, aux ressources physiques et morales, à l'ancienneté professionnelle et à la valorisation du changement dans les dynamiques identitaires. Cette crise des motivations professionnelles, individuellement ressentie par tous, est ainsi partiellement transcendée par des représentations collectivement construites par les milieux professionnels et plus largement, par notre société.

Toujours est-il que ce « turning point » incite nos interviewés à envisager un changement d'emploi dans leur vie professionnelle. Ce n'est d'ailleurs pas sans de profondes ambivalences dans l'expression de leurs motivations. S'il est plus ou moins activement recherché, ce n'est pas sans appréhension tant il est vrai, disent-ils, que « *l'on sait quel poste de travail on quitte alors que l'on est moins sûr de celui qu'on va trouver* ». Faute d'assurances, certains en resteront-ils ainsi, temporairement ou durablement, à leurs velléités de changement d'emploi pour poursuivre leur carrière au sein du même établissement ou service. Ces changements d'emploi tant espérés se heurtent, plus globalement, à différentes difficultés structurelles qui conduisent les éducateurs spécialisés de notre échantillon à soulever l'hypothèse d'un « blocage institutionnel ». C'est donc bien la conjugaison d'une pluralité de facteurs qui, relevant tant de la vie privée que professionnelle, détermine ou non de la mobilité dans l'emploi de nos interviewés.

« Changer de structure, de poste est en fait très difficile, sauf à être mobile géographiquement. Notre C.V (Curriculum Vitae) fait notre profil. Moi, j'ai un profil « enfants handicapés ». Les employeurs sont très regardants. On est vite cloisonné sur une spécialisation qui limite les mouvements d'un secteur à un autre. J'ai eu des propositions mais sans reprise d'ancienneté. J'ai refusé d'accepter ces compromis. J'ai toujours fait l'effort de me former et de refuser la routine. J'estimais que cela devait être reconnu. On m'a dit que j'étais trop chère. Je n'ai eu qu'une seule proposition et ma mère est tombée gravement malade. Dans ces conditions, je n'ai pas pu me consacrer à moi-même et j'ai mis mes projets de réorientation professionnelle en attente. Je suis donc restée dans mon

établissement car cela me permettait de tout concilier. Puis, il y a deux ans, c'est devenu insupportable. J'ai passé le C.A.F.E.R.U.I.S en autofinçant ma formation car j'en avais vraiment marre. Je recherche un poste de travail. Mon établissement a accepté ensuite de m'aider financièrement ». (ES/26)

Il est ainsi possible d'identifier une conjugaison de facteurs récurrents susceptibles d'étayer l'hypothèse d'un « blocage institutionnel » avancé par nos interviewés. L'expérience préalable auprès de la population, souvent exigée par les employeurs, les freine incontestablement dans leurs aspirations de changement d'emploi. La nécessité d'une spécialisation, et sa valorisation dans les milieux professionnels, est aussi le fait des employeurs eux-mêmes. L'identification à une population est autant un trait significatif de l'identité des éducateurs spécialisés que de celle des organisations qui les emploient. Les uns et les autres y sont d'autant plus profondément attachés que la population apparaît comme le signe distinctif d'une spécialité et des missions qui leur sont confiées. Plus largement, elle corrobore les observations d'Anselm Strauss sur les spécialités soulignant que celles-ci « définissent et proclament leurs missions spécifiques. Elles affirment la contribution que la spécialité, et celle-ci seulement, peut apporter, dit-il, dans le cadre d'un ensemble de valeurs, et fréquemment elles développent une argumentation pour expliquer en quoi elles sont particulièrement appropriées pour cette tâche. La revendication d'une mission tend à prendre une forme rhétorique, probablement, parce qu'elle prend place dans le contexte de lutte pour la reconnaissance et l'obtention d'un statut institutionnel »³¹⁸.

Cette dynamique de la distinction sociale entre les segments professionnels est encore renforcée par l'ambivalence des milieux institutionnels dans la reconnaissance de l'ancienneté professionnelle. Jacques Queudet souligne d'ailleurs que « l'ancienneté dans l'emploi est sans doute le facteur qui freine le plus les changements d'emplois à l'intérieur de l'éducation spécialisée. Les éducateurs spécialisés ayant beaucoup d'ancienneté, coûtent cher aux employeurs qui se tourneront plutôt vers de jeunes diplômés afin de réduire les coûts salariaux. L'ancienneté n'étant pas ou rarement reconnue, en termes de compétences supplémentaires et cela quelle que soit la filière, elle ne concrétise pas positivement sur le plan financier lors d'un changement d'emploi »³¹⁹. Enfin, l'assouvissement du besoin de changement de statut et de rôle, majoritairement exprimé par nos interviewés durant cette période, n'est guère favorisé par l'organisation du travail dans l'éducation spécialisée. Il passe, pour l'essentiel, par l'accession à des postes de cadres qui se déclinent autour de trois composantes majeures : chef de service, directeur d'établissement ou service et formateur.

Nous avons d'ailleurs pu observer que nos interviewés ont souvent recours aux formations longues et qualifiantes pour favoriser cette accession à un poste hiérarchique. Mais force est de constater avec Jacques Queudet « qu'il y a peu de postes et les stratégies à mettre en place pour les obtenir ne sont pas simples. Certains employeurs seront sensibles à des parcours professionnels ayant cumulé des postes différents, d'autres au contraire rechercheront des professionnels disposant d'une grande expérience du public accueilli dans leurs établissements ou services. On remarque également des stratégies associatives qui privilégient les professionnels fidèles à leur association »³²⁰. La boucle de l'enfermement des éducateurs spécialisés dans un segment professionnel se referme ainsi sur elle-même. C'est en ce sens que l'on peut dire, à la suite d'Anselm Strauss, que « le destin des carrières

³¹⁸ Strauss A., op. cit., p. 70.

³¹⁹ Queudet J., op. cit. p., 197.

³²⁰ Ibid., p. 223.

individuelles est intimement lié au destin des segments »³²¹. Et cela s'avère d'autant plus exact que la majorité des interviewés engagés dans ce cycle professionnel disent n'avoir pas réellement anticipé ces problèmes dans la gestion de leur carrière pas plus, ajoutent-ils, que leur employeur. En d'autres termes, ces problèmes n'ont été découverts par les éducateurs spécialisés et leurs employeurs que chemin faisant. De fait, la gestion des ressources humaines est restée longtemps déficitaire dans ce champ professionnel et participe elle-même à la construction de ce qui est décrit par nos interviewés comme un « *blocage institutionnel dans l'emploi* ». De ce point de vue, nous pouvons attester que sa construction sociale procède autant des logiques institutionnelles que de celles des éducateurs spécialisés eux-mêmes.

Confrontés à ce « *blocage institutionnel dans l'emploi* », nos interviewés s'évertuent à saisir les opportunités leur permettant de le négocier. En dépit de l'étroitesse des perspectives qu'elle offre, la voie promotionnelle apparaît pour beaucoup comme la seule susceptible de satisfaire leurs aspirations de changement statutaire et de rôle. Mais le choix de cette nouvelle orientation professionnelle résulte d'une négociation identitaire laissant transparaître de profondes ambivalences à l'égard du pouvoir et de son exercice. Ces ambivalences sont d'ailleurs le plus souvent exprimées avec une certaine force chez ces éducateurs spécialisés ayant plus de quarante ans alors qu'elles se font, comme nous avons déjà pu l'observer, nettement plus diffuse parmi les plus jeunes de notre échantillon. En ce sens, il existe un « effet générationnel » parfaitement perceptible. L'emprunt de la voie promotionnelle semble effectivement plus complexe pour ceux qui ont longtemps lié leur activité professionnelle au militantisme. C'est le cas d'une femme de cinquante-deux ans qui occupe, depuis une dizaine d'années déjà, un poste de chef de service. Elle est donc déjà engagée sur cette voie promotionnelle mais éprouve toujours des difficultés à s'y projeter.

« Je refuse d'envisager des projets pour devenir directrice d'établissement. Je trouve que les relations entre les directeurs s'inscrivent dans des jeux de pouvoir peu convenables. Je ne veux pas me confronter aux conflits liés aux conditions de travail. Il est hors de question que je réalise des arbitrages entre les professionnels. Il faut éviter de perdre du temps et mettre en place des procédures. Mais mes projets professionnels sont entravés par mes exigences. Idéalement, je voudrais devenir « conseillère technique » mais ce poste n'existe pas dans les associations. J'ai postulé sur un profil de poste assez proche dans une autre association mais ma candidature n'a pas été retenue faute d'un terrain d'entente avec l'employeur. Sur le marché du travail, et dans ma zone géographique, il n'y a pas de postes véritablement attractifs ou qui répondent à mes attentes. Je suis bloquée dans la mesure où je ne souhaite pas accéder à un poste de directeur. Il existe peu d'alternatives. Mais je ne sens pas usée dans mon poste de travail et je me donne le temps de réfléchir. En attendant, je fais un tas d'autres activités... Notamment politiques » (ES/7)

Cette femme, qui s'est présentée aux élections municipales à Rennes sous la bannière écologiste, est devenue, deux après cet entretien, directrice d'établissement dans l'association qui l'employait déjà comme chef de service. Il ne s'agit aucunement d'un cas isolé, même si celui-ci peut paraître caricatural, puisque certains interviewés avouent avoir éclairci leurs motivations professionnelles à la faveur d'un bilan de compétences. Dans ce cadre, l'un des interviewés fait ainsi état de résultats aux tests contredisant totalement son discours de rejet d'un poste de direction. Ce constat est également dressé par Jacques Queudet dans le passage d'un poste d'éducateur spécialisé à celui de chef de service. Ses analyses le conduisent à

³²¹ Strauss A., op. cit., p. 85.

développer l'hypothèse d'un conflit de loyauté résultant « dans l'éducation spécialisée d'une dichotomie très présente. D'un côté les éducateurs spécialisés sont engagés dans un travail ayant comme support « l'humain » et qui ne sont pas disposés à faire la moindre concession susceptible, selon eux, de nuire aux intérêts des usagers et de l'autre des directions soumises à des intérêts économiques qui se traduisent par des stratégies similaires à celles rencontrées dans le secteur marchand. Ceci a pour conséquence de disqualifier aux yeux des éducateurs spécialisés, en partie au moins, ceux et celles qui issus du sérail, quittent la fonction éducative pour celle de chef de service »³²². Cette hypothèse, pour stimulante qu'elle soit, ne recouvre que partiellement la nôtre puisque nous observons, pour notre part, la persistance de ce conflit de loyauté dans le passage d'un poste de chef de service à celui de directeur. Les niveaux d'analyse ne s'excluant pas, nous serions tenté d'y voir aussi la résurgence d'un effet de trajectoire sociale et professionnelle propre à nos interviewés. Au début de ce chapitre, nous avons effectivement dressé le constat d'une forte mobilité intergénérationnelle dans notre échantillon d'éducateurs spécialisés. Accédant successivement à des postes à responsabilité, le conflit de loyauté de nos interviewés pourrait tout aussi s'interpréter comme la difficulté à mettre à distance, sans encourir le risque de la dénier, leur culture originelle, celle de leurs propres parents.

Au cours de ce cycle professionnel, l'emprunt de la voie promotionnelle par nos interviewés suppose d'opérer une distinction entre la situation sociale et professionnelle des chefs de service et celle des directeurs. Tous les chefs de service ne sont effectivement pas appelés à devenir directeur. Le déroulement d'une carrière promotionnelle n'implique pas mécaniquement l'accession vers des postes à responsabilités croissantes. On peut devenir chef de service et le rester jusqu'à la fin de sa carrière. Il convient encore de noter que ces postes hiérarchiques sont passés, notamment du fait de la mise en œuvre de formations qualifiantes de niveau I et II telles que le C.A.F.D.E.S et le C.A.F.E.R.U.I.S, d'un statut de fonction à celui de « profession » véritable et, d'ailleurs, fortement revendiqué comme tel par nos interviewés. Ce mouvement de professionnalisation est encore récent puisqu'une étude du Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de vie (C.R.E.D.O.C)³²³ réalisée en 2001, et portant sur trois-cent-cinquante-neuf directeurs, démontre que la majorité des titulaires étaient déjà en poste lors de l'obtention de ce diplôme. Ces directeurs avaient cependant majoritairement réalisé des cursus de formations longues et qualifiantes mais qui n'étaient pas nécessairement finalisées sur l'exercice de la fonction de direction. Il reste que l'obtention préalable du C.A.F.D.E.S est aujourd'hui très majoritairement exigée par les associations dans leur recrutement sur des postes de direction. Cet effet de professionnalisation est encore plus récent pour les postes de chef de service puisque le C.A.F.E.R.U.I.S a été créé en 2004. Enfin, cette dynamique de professionnalisation des postes d'encadrement rencontre les mouvements de regroupement et de restructuration des associations.

L'Association Départementale des Amis et Parents de Personnes Handicapées Mentales (A.D.A.P.E.I) de la Manche a ainsi fait des choix organisationnels où les chefs de service se substituent aux directeurs. Traditionnellement voués au management d'un seul établissement ou service, les directeurs doivent désormais, à l'intérieur d'un pôle, en gérer plusieurs sur le département. Dans cette perspective de réorganisation, les chefs de service occupent une fonction de responsable de site, autrement dit de l'établissement ou du service, habituellement dévolue aux directeurs. Leur poste d'encadrement intermédiaire n'est, en

³²² Queudet J., op. cit. p. 223.

³²³ Bigot F., Rivard T., Tudoux B., Mobilité professionnelle des salariés du secteur social et médico-social, C.R.E.D.O.C, Cahier de la recherche, n° 183, 2003.

outre, pas remplacé si ce n'est par la création d'un poste de coordinateur de projets relevant de la compétence d'un éducateur spécialisé. Ces directeurs et chefs de service sont maintenant placés sous la responsabilité d'un directeur général. Si ce schéma organisationnel n'est pas le fait de toutes les associations, la logique foncière des autres n'en est pas toujours très éloignée. En d'autres termes, les cartes de la responsabilité sont aujourd'hui rebattues pour redéfinir le champ de compétence des postes d'encadrement et, par un effet de ricochet, celles des éducateurs spécialisés eux-mêmes. Ce mouvement de réorganisation change en profondeur les modes de régulation professionnelle et la perception que les acteurs professionnels ont de leur rôle et de celui des autres. C'est ce contexte environnemental qui, caractérisé par une plus forte distinction et hiérarchisation entre les postes de travail, sert aujourd'hui d'arrière-fond au déroulement des carrières promotionnelles.

Les carrières promotionnelles ne sont pas, nous l'avons déjà souligné, le fait de la majorité des éducateurs spécialisés. Il y a incontestablement plus prétendants que de postes de travail à pourvoir. Dans son propre échantillon, Jacques Queudet recense « 56 personnes sur 741, soit 7,56 %, qui occupent un poste de chef de service au moment de l'enquête. 22 femmes (4,81 % du total des femmes et 34 hommes (11,97 % du total des hommes). La moyenne d'âge de ces chefs de service en poste est de 40 ans. Le plus jeune a 30 ans (c'est une femme) »³²⁴. Dans cette même enquête, « sur les 741 personnes questionnées seules 16 disent occuper une fonction de direction dans un établissement ou service, comme directeur d'association, directeur d'établissement ou service, ou directeur adjoint. 14 hommes et 2 femmes »³²⁵. Au cours de ce cycle professionnel, notre propre échantillon n'est plus constitué que de vingt-deux interviewés sur trente-deux. Ce sont tous des professionnels dont l'âge est compris entre quarante et soixante ans. Sur la base des critères utilisés par Jacques Queudet, nous avons dénombré cinq chefs de service (trois femmes et deux hommes) et cinq directeurs (quatre hommes et une femme). Au total, ce sont donc bien six hommes et quatre femmes qui sont engagés dans ce type de carrière promotionnelle. Si notre propre échantillon ne saurait, pour des raisons de choix méthodologiques, être considéré comme représentatif, il en va tout autrement de celui de Jacques Queudet. Nous devons en outre nous rappeler que la profession d'éducateur spécialisé est constituée de 62 % de femmes. En d'autres termes, à mesure que l'on monte dans les échelons, la proportion des hommes par rapport aux femmes tend à s'inverser. Cette tendance majeure est d'ailleurs corroborée par l'étude déjà mentionnée du C.R.E.D.O.C qui ne recense pas moins de deux tiers d'hommes en poste de directeur.

En définitive, ces observations convergentes accréditent celles déjà réalisées par de nombreuses études sur le sujet. Elles ont effectivement démontré, d'une manière plus globale, « qu'en matière de mobilité professionnelle (Laufer, 2001) les hommes étaient plus avantagés que les femmes ; en d'autres termes, ils ont plus de chance d'avoir des carrières ascendantes : employés, ils sont plus nombreux à terminer leur carrière en tant que cadres que les femmes (Battagliola, 2000). Ils sont également davantage épargnés par le chômage (9 % de chômeurs en France en 2006 contre 11 % de chômeurs) et ont des salaires supérieurs en moyenne, 1996). Ces résultats ont donné lieu à une analyse en termes de « plafond de verre » ou de « plancher adhésif », expressions qui renvoient ici à la mobilité sociale des femmes, autrement dit à des logiques de ségrégation verticale. Plus généralement, le plafond de verre désigne les barrières artificielles qui reposent sur des attitudes mentales ou sur l'organisation sexuée de la carrière et empêchent des personnes qualifiées d'atteindre des postes de direction et d'encadrement auxquels ils et elles pourraient logiquement prétendre »³²⁶. Ce « plafond de

³²⁴ Queudet J., op. cit., p. 221.

³²⁵ Ibid., p. 229.

³²⁶ Ib., p 292.

verre » se retrouve donc dans le déroulement des carrières promotionnelles des éducateurs spécialisés.

La seconde caractéristique majeure est que ces carrières promotionnelles se développent essentiellement à l'intérieur d'un même segment professionnel. Quatre des cinq chefs de service éducatif exercent effectivement dans le segment professionnel où ils occupaient déjà un emploi d'éducateur spécialisé. Trois de ces chefs de service le sont devenus au sein du même établissement ou service. Deux d'entre eux ont réalisé des cursus universitaires de niveau I alors que les trois autres ont effectué des formations professionnelles longues et qualifiantes dans un domaine de compétences spécifique. Selon Jacques Queudet, faisant référence à une étude réalisée par P.R.O.M.O.F.A.F (organisme paritaire en charge des financements de la formation continue devenu aujourd'hui U.N.I.F.A.F), ce sont « un tiers de chefs de service n'ont pas de qualification et ont bénéficié d'une promotion interne. Parmi les formations diplômantes, le D.S.T.S (Diplôme Supérieur en Travail Social de niveau master II) arrive en tête, les autres étant des formations plutôt de niveaux III, D.U et diplômes professionnels »³²⁷. Il en est de même pour les directeurs qui, pour quatre d'entre eux, étaient déjà chef de service dans le segment professionnel où il occupe aujourd'hui leurs fonctions. Trois de ces directeurs ont d'ailleurs pris leurs fonctions dans l'établissement où ils étaient déjà chef de service. Trois de ces directeurs sont titulaires du C.A.F.D.E.S alors que les deux autres ont réalisé des formations professionnelles longues et qualifiantes dans un domaine de compétences spécifique. Ces carrières promotionnelles procèdent ainsi principalement de dynamiques d'ascension endogène. Parmi les cinq chefs de service de plus de quarante ans, seuls deux femmes envisagent encore de faire évoluer, à la faveur d'opportunités internes à leur association, leur carrière vers un poste de direction. Les trois autres chefs de service envisagent vaguement une forme de mobilité qui les conduirait à changer d'établissement ou de service à l'intérieur du même segment professionnel. Mais ils apparaissent également très mobilisés par leurs projets en dehors de la sphère professionnelle.

« En même temps, où je faisais cette formation de chef de service, à peu près dans cette période-ci, ou après, je me disais que c'était déjà un peu tard. Maintenant, je viens de démarrer, donc, je ne sais pas. Pour le moment, ça marche. Je trouve que c'est un peu prenant, un peu envahissant, mais c'est intéressant. Ça me plaît bien, donc, pourquoi pas continuer, pourquoi pas dans une autre structure ? ». (ES/2)

Dans le même ordre d'idées, les formes de mobilités envisagées par les cinq directeurs de plus de quarante ans sont plutôt liées à des opportunités de rapprochement géographique et la mise œuvre de projets plus personnels dans le cadre professionnel. Ces projets dans lesquels ces interviewés s'investissent peuvent être en liens directs avec le poste de responsabilité qu'ils occupent où se situer dans son immédiate périphérie.

« Je suis également président d'une association qui s'appelle « Itinéraire Bis » que j'ai créée avec d'autres. Elle s'adresse à des personnes en souffrance psychique. (...) Une de mes belles-sœurs a fait des tentatives répétées de suicide et a mis en échec les services chargés de s'en occuper au point de se retrouver chez ses parents. Ça m'a profondément choqué et j'ai voulu remédier à ce genre de situation pour qu'elle ne se répète pas. J'ai d'abord travaillé seul en m'informant sur les pratiques. J'ai remarqué que les aspects sociaux et professionnels n'étaient pas liés dans l'accompagnement de ces personnes en France. J'ai donc voulu créer un service qui articulerait ces deux dimensions de

³²⁷ Queudet J., op. cit., p. 224.

l'accompagnement. J'ai monté cette association en 2000 avec d'autres pour une approche globale des personnes en souffrance psychique. Le service a vu le jour en 2006 ... Il est aujourd'hui financé par le conseil général 35 ». (ES/31)

En dehors de ces carrières promotionnelles, et sauf à engager une reconversion professionnelle que nous n'avons pas observée dans notre échantillon, les aspirations de changement statutaire et de rôle restent difficiles à concrétiser. Le « *blocage institutionnel dans l'emploi* » est ainsi régulièrement convoqué par nos interviewés comme une entrave majeure à la réalisation de leurs nouvelles aspirations. Sans s'en plaindre, ni nécessairement invoquer une usure professionnelle, peu d'interviewés se disent réellement satisfaits de leur situation professionnelle. Les douze éducateurs spécialisés, sept femmes et cinq hommes, sur les vingt deux concernés par ce cycle professionnel procèdent alors par petites touches successives pour aménager leur emploi. Il est vrai que plusieurs raisons concourent à rendre possible ces aménagements. D'une part, les textes réglementaires ont fortement contribué, après une dynamique originelle d'enfermement des populations en difficultés, à une évolution des pratiques conduisant vers des accompagnements individualisés en milieu naturel. Elles ont ainsi favorisé une diversification des formes d'action éducative qui constitue autant d'opportunités de redéploiement de l'emploi dans de nouveaux profils de postes de travail. D'autre part, ces raisons tiennent aussi à la structuration même du travail dans l'éducation spécialisée et, tout particulièrement, de celui des éducateurs spécialisés. La dimension du travail prescrit est traditionnellement inexistante dans la « profession ». À cela s'ajoute des modes de régulation professionnelle qui font la part belle à l'intersubjectivité des acteurs dans le cadre d'un travail d'équipe.

Dans ces conditions, il est possible de s'en remettre avec un égal bonheur à des pratiques professionnelles parfois totalement contradictoires. Au nom de principes axiologiques respectables tels que la tolérance, les éducateurs spécialisés peuvent ainsi optimiser la dimension du rôle dans l'exercice de leur « profession ». Cette majoration du rôle dans les pratiques professionnelles est étroitement corrélée, dans notre échantillon, au point d'articulation entre la sphère professionnelle et la sphère privée. Il est alors possible d'identifier plusieurs tendances qui, loin d'être cloisonnées, s'entremêlent au gré des circonstances et des réaménagements successifs de la transaction subjective de nos interviewés. Rien ne semble définitivement sceller, tout paraît susceptible d'évoluer au gré des situations et d'évènements factuels qu'ils soient d'ordre personnel ou professionnel. Deux facteurs principaux paraissent néanmoins déterminés, au cours de ce cycle professionnel, les négociations identitaires de nos interviewés par rapport à leur carrière. Le premier tient à l'avancement en ancienneté des interviewés au cours de ce cycle professionnel. Alors que certains ne font que l'entamer, d'autres, à l'inverse, y sont engagés depuis une dizaine d'années. Le second tient, quant à lui, à la réussite, ponctuelle ou durable, de leurs stratégies adaptatives dans l'emploi.

Trois interviewés, deux femmes et un homme, sont engagés depuis moins de cinq ans dans ce cycle professionnel. Deux de ces trois interviewés partagent la caractéristique commune d'envisager des changements, à court terme, dans leur vie professionnelle. L'une d'entre elles, ayant connu une reconversion professionnelle amorcée à l'orée de ces trente-cinq ans, est déjà dans une quête active « *d'autre chose* ». Elle trouve que son poste de travail en milieu naturel implique de lourdes responsabilités éthiques à l'égard des usagers. Confrontée à l'évaluation de situations sociales aidant le juge des enfants dans sa prise de décision, elle se dit envahie par le stress. Elle envisage de commencer une formation universitaire afin de trouver un emploi plus conforme à ses aspirations. Il est notable que cette

éducatrice spécialisée, n'ayant que quatre années d'ancienneté professionnelle mais quarante ans passés, songe déjà à prendre un poste de responsabilité. Elle atteste ainsi de l'importance de l'âge dans le rapport à la « profession ». Le seul homme de ce sous-groupe affirme être fortement habité par une dynamique de « projet » le conduisant à envisager l'occupation d'un poste de chef de service dans un autre établissement ou service. Il reste en cela dans la logique d'une carrière qui, après quinze années d'ancienneté professionnelle, est caractérisée par trois changements d'emploi et la fréquentation d'autant de segments professionnels. Enfin, la seconde femme se dit, quant à elle, résolument « *tourner vers la poursuite de son travail au sein du même champ professionnel* ». Son emploi se situe à la marge de l'éducation spécialisée puisqu'elle assure des mesures de tutelle auprès de majeurs protégés. Les éducateurs spécialisés partagent effectivement avec beaucoup d'autres professions cette fonction de tutorat auprès de personnes adultes. Ils y sont aujourd'hui en minorité et ne sont plus prioritairement recrutés par les employeurs. Cette fonction de tutorat a effectivement fait l'objet d'une réforme juridique qui, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2009, impose désormais une obligation de formation visée par la loi n°2007-308 du 5 mars 2007. Cette formation pour devenir Mandataire Judiciaire à la Protection des Majeurs suppose de suivre deux modules d'un volume horaire de respectivement trois cents et cent-quatre-vingts heures. Refusant de travailler auprès d'enfants, cette éducatrice spécialisée souligne encore l'importance de « *la diversité des tâches professionnelles pour pouvoir rester dans une logique d'apprentissage* ».

Au début de ce cycle professionnel, ces trois interviewés se trouvent donc, si l'on en juge par leurs motivations professionnelles, à la croisée des chemins. Ils sont en doutes et en questionnement quant à la poursuite de leur carrière. Enfin, parmi les neuf interviewés engagés dans ce cycle professionnel depuis plus de cinq ans, il est possible d'observer une ligne de fracture qui tient essentiellement à la réussite ou non de leurs stratégies adaptatives dans l'emploi. Ces stratégies, principalement dictées par un souci de diversification de leurs activités professionnelles, ne se différencient foncièrement pas si ce n'est dans leur niveau d'aboutissement. Deux femmes de plus cinquante ans, ayant fait le choix de passages à temps partiel au moment de la naissance et de l'éducation de leurs enfants en bas âge, ont aujourd'hui réussi à renégocier favorablement leurs rapports à l'emploi. Cette renégociation se réalise cependant dans les limites d'une préservation d'un équilibre préférentiellement défini dans la sphère privée.

« En 98, j'ai fait une formation en médiation familiale à Paris et une formation à la ludothèque de Saint-Malo dont je suis un membre associatif. Tous les huit à neuf ans, il faut que je bouge. Mais les perspectives de carrières sont limitées plus on avance en âge. Il y a peu de choix surtout lorsque l'on n'a pas envie d'être cadre. Je ne me sens pas très bien dans les fonctions d'encadrement. Changer oui, mais comment ? J'ai choisi de m'orienter vers la médiation. C'est le même secteur tout en recherchant une ouverture. La médiation est au carrefour du social et du juridique et ça me plaisait bien. (...) Et puis j'ai eu une opportunité de poste à Saint-Malo alors qu'il y avait très peu d'emplois dans la médiation sociale. C'était la création d'un nouveau métier et c'est motivant d'être dans ce type d'environnement professionnel. Mon poste aujourd'hui constitue un bon compromis professionnel. J'ai négocié un détachement avec mon établissement employeur sur trente heures par mois... Je vis une alternance entre l'éducatif auprès d'adolescents et la médiation familiale à raison de sept heures par mois. Je suis moins prise par les enjeux institutionnels. C'est un détachement qui me détache. J'ai une véritable indépendance professionnelle. Je suis moins présente avec la diversification de mes activités professionnelles. Après la formation à la médiation familiale, je suis rentrée en maîtrise de sciences de l'éducation en 2002 et j'ai occupé un emploi de vacataire sur les formations d'éducateurs et de médiateurs. (...) L'équilibre entre vie

professionnelle et vie privée est essentiel. Pour le moment, je n'ai pas d'autres projets sur le plan professionnel. Cela me va très bien d'être dans différents lieux. » (ES/23)

Dans cet extrait d'entretien, les enjeux et les facteurs évoqués, qui procèdent à la fois de la renégociation du rapport à l'emploi et de la « profession » durant ce cycle professionnel, sont très représentatifs de ceux que nous avons systématiquement retrouvés dans notre matériau empirique. Ces renégociations identitaires résultent effectivement de calculs où les protagonistes cherchent systématiquement à maximiser leurs gains en fonction de leurs choix existentiels. L'autonomie dans le travail, et le pouvoir qu'elle confère, apparaissent être particulièrement centrale dans les propos de notre interviewé. Les tensions et les contradictions traversant leur réflexion sont perceptibles et débouchent sur des « choix » forts différents. Les ressources identitaires de nos interviewés s'avèrent ainsi déterminantes dans la définition d'arbitrages qui restent étroitement tributaires du « contexte structurel » et du « contexte de négociation ». À ce titre, la compétence majeure de nos interviewés réside dans l'expression de leurs aptitudes stratégiques à composer avec ces contraintes institutionnelles et à les négocier dans leur environnement socioprofessionnel.

Ces formes réussies de négociations identitaires sont encore illustrées, à la faveur de scénarii alternatifs, par trois hommes de plus de cinquante ans composant notre échantillon. Si les deux premiers accordent le primat de leur négociation identitaire à la préservation de leur vie privée, le troisième se prévaut, à l'inverse, d'un militantisme toujours mis en exergue dans son discours. Les deux premiers ont engagé des formations longues et qualifiantes qui, faute d'avoir été réalisées, disent-ils, suffisamment tôt dans leur carrière, n'ont pu trouver d'aboutissement sur le marché du travail. Le passage de la « profession » d'éducateur spécialisé à celle de psychologue n'a effectivement pu se concrétiser. S'ils en gardent quelques regrets, ils ont néanmoins l'un et l'autre successivement changé trois fois de postes de travail, restant toujours dans un même profil d'emploi au sein du même établissement. Ces changements de postes leur ont permis d'améliorer sensiblement leurs conditions travail et de réaliser des vacations dans les instituts de formation en travail social de la région. Leur formation universitaire en psychologie leur a donné en outre les ressources et l'autorité nécessaires pour négocier au mieux leur rôle dans ces postes de travail. Ils le disent en valorisant dans leurs discours à la fois leur autonomie dans le travail, leurs initiatives et la possibilité d'appliquer de leurs propres conceptions professionnelles dans l'action éducative.

Plus globalement, cette quête de maximisation des marges d'autonomie dans l'exercice professionnel est, au cours de ce cycle professionnel, toujours récurrente. Plus assurés de leurs compétences, nos interviewés semblent vivre principalement les dynamiques institutionnelles comme une entrave à la réalisation de leurs nouvelles aspirations. Cette quête d'autonomie paraît surtout dictée par une revendication statutaire et un pouvoir accru dans le champ du travail. La sociologie des organisations, par l'entrefaite d'auteur tel que Philippe Bernoux, nous rappelle d'ailleurs qu'on ne peut « comprendre le pouvoir qu'en le liant à sa ressource principale, l'autonomie »³²⁸. Certes, ajoute-t-il, « il ne suffit pas de jouir d'une autonomie pour posséder du pouvoir. Encore faut-il que l'usage de cette autonomie ne soit pas prévisible »³²⁹. Autrement dit, si l'autonomie est une condition de l'exercice du pouvoir, il appartient aux acteurs de se ménager une zone d'incertitude rendant leurs comportements imprévisibles. Le même auteur considère encore que les sources du pouvoir sont de quatre ordres principaux : celle qui tient à « la possession d'une compétence ou d'une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable, la maîtrise des relations avec l'environnement, la

³²⁸ Bernoux P., La sociologie des organisations, Paris, Points, 1985, p. 136.

³²⁹ Ibid., p. 138.

communication et l'utilisation des règles organisationnelles»³³⁰. Dans le cas de notre troisième interviewé, qui se définit par son militantisme, ce discours sur l'autonomie s'accommode d'une relation complexe au pouvoir. Elle lui permet d'ailleurs de procéder à quelques aménagements professionnels, qu'il décrit comme avantageux, tout en revendiquant la continuité de ses convictions sur le travail éducatif.

« Le centre de l'enfance m'a fait. Je m'y suis structuré et professionnalisé. Il a structuré ma vie privée aussi... Le projet « Trans-Maroc » a commencé de manière expérimentale en 2004. J'ai postulé pour devenir responsable de ce dispositif à partir du moment où il a été validé par le conseil d'administration en octobre 2005. J'ai rendu une évaluation des trois premiers séjours qui a été satisfaisante et convaincante. J'ai perdu mon statut de chef de service mais je reste salarié de l'établissement... J'avais pensé créer un lieu de vie et quitter le C.D.E. Mais la D.D.A.S et mon directeur ont voulu être partie prenante de ce projet-là. Il avait besoin de ce service pour le département. Il était donc inutile que je me complique la vie. C'était plus sécurisant même si j'y perds en termes de salaire... Donc, en 2006, après avoir été chef de service, je suis devenu responsable du service « Trans-Maroc ». Je vis au Maroc et j'organise les séjours. Je suis autonome dans ma prise de décision. J'ai une délégation très importante... C'est très confortable... Je suis le maître du jeu. (...) C'est une démarche de recherche clinique. Je reviens travailler avec les jeunes parce que le contexte m'intéresse... Pour voir ce que cela fait sur les jeunes « incasables » ! Faire avec le jeune est de l'ordre de la contrainte et il faut aussi pouvoir prendre du plaisir dans le travail. Je ne crois pas que l'on puisse prendre du plaisir qu'à travailler avec des usagers. » (ES/28)

Au-delà même de ces convictions, cet interviewé reprend sur un registre de forte identification, d'ailleurs plus centrée sur l'établissement que la population elle-même, la quête d'une maximisation de son autonomie professionnelle. Son installation au Maroc lui a permis, en effet, d'optimiser sa zone d'incertitude dans l'exercice de son activité professionnelle. Ce faisant, il accroît d'autant un pouvoir décisionnel qu'il revendique avec fierté. Cette motivation d'autonomie professionnelle apparaît centrale puisque, parallèlement, il a été en mesure de renoncer à son poste de chef de service. Cette forme de transaction subjective lui permet encore de maximiser sa rétribution symbolique tant ces postes de travail jouissent d'un prestige incontestable dans les milieux professionnels.

Cette quête « *d'ailleurs* » se retrouve aujourd'hui avec une réelle force au sein de notre propre institut. Ce sont effectivement près de la moitié des effectifs d'une promotion d'environ soixante-cinq étudiants qui, principalement en deuxième année de formation, effectuent leur stage à l'étranger. Les pays d'accueil sont principalement francophones et, pour la plupart d'entre eux, se situent sur le continent africain. Les conditions de cet accueil font le plus souvent, qu'une année durant, ils ne côtoieront pas d'éducateurs spécialisés. À l'évidence, le fonctionnement des établissements et services de l'éducation spécialisée ne fait plus rêvé. Tout se passe comme si ces futurs professionnels trouvaient aujourd'hui plus matière à s'identifier à l'activité des Organisations Non Gouvernementales (O.N.G). Dans un ordre d'idées relativement proche, nous observons qu'un nombre significatif d'étudiants choisissent de quitter la France métropolitaine après leur formation d'éducateur spécialisé. Faut-il en conclure qu'il existe aujourd'hui un décalage croissant entre les aspirations de ces jeunes générations et l'offre d'emplois dans l'éducation spécialisée ? Faute de pouvoir l'étayer, nous nous prendrons bien garde d'en tirer une quelconque conclusion mais l'interrogation n'en demeure pas moins.

³³⁰ Bernoux P., op. cit., p. 138.

Bref, la sincérité des propos de notre interviewé le conduit encore à mettre en exergue l'aménagement de ces conceptions de travail en fonction de l'évolution de ses relations avec les jeunes eux-mêmes. Posant que le travail doit être une source de plaisir, il souligne que ses relations éducatives avec les jeunes constituent plutôt, dit-il, un désagrément. Cette allégation, délibérément provocatrice au regard des normes dominantes de la culture professionnelle, contient vraisemblablement sa part de vérité. On en retrouve l'expression, au cours de ce cycle professionnel, sous des formes plus édulcorées dans l'ensemble de notre matériau empirique. Elle marque l'érosion de motivations qui, centrées sur un rapport complexe entre soi et l'autre, ont déterminé l'orientation de nos interviewés vers la « profession » d'éducateur spécialisé. En d'autres termes, les « mythes » savamment entretenus autour de la relation éducative, dont nous avons souligné l'importance dans les représentations professionnelles, résistent mal à l'usure des ans. Il est troublant d'observer que, parmi ces interviewés s'inscrivant dans une dynamique de continuité dans l'emploi, cette « décentration » relative de l'usager s'accompagne, disent-ils, d'une simplification des interactions.

D'un même mouvement, ces interviewés valorisent l'expression affective spontanée de leurs attitudes professionnelles avec les usagers. Ils affirment encore que leurs relations avec eux s'en trouvent positivement affectées. Il reste que cette perte d'un marqueur identitaire, iconoclaste dans une culture professionnelle où l'intérêt pour l'usager est sacralisé, n'est pas si simple à assumer. Elle contraint nos enquêtés à un exercice rhétorique visant autant le retournement d'une disqualification professionnelle virtuelle qu'à une authentique libération de ce qui est décrit comme un point de tension subjectif. Dans la carrière de ces interviewés, il convient de relever leurs ressources identitaires pour mettre à profit ces distorsions identitaires dans le champ des représentations professionnelles. Ces enquêtés parviennent ainsi à ménager leur intégrité identitaire pour entretenir une dynamique d'occupation de leur emploi dans des conditions acceptables. Mais cela n'est pas toujours le cas tant cet équilibre subjectif apparaît toujours précaire et, pour partie, subordonné aux propres impératifs de l'environnement social et professionnel. Quatre interviewés sont pris, disent-ils, dans les rets d'un « *blocage institutionnel dans l'emploi* » avec le sentiment partagé de ne pas ménager leur peine pour en sortir.

« J'ai fait deux formations de trois ans et je suis engagé dans une autre. Les formations ne se traduisent pas par des évolutions de poste de travail. Il n'y a pas de prise en compte des formations au sein de l'institution sauf pour la mobilité professionnelle. Il n'y a pas d'exigences. Elles ne sont pas réutilisées. Je suis à un carrefour... Ça fait un moment que j'essaye de changer mais au niveau des entretiens, ça n'a pas fonctionné. Chef de service, formateur, rien ne marche... J'ai fait le tour, il faut que je change. Dans une autre institution, mais y a pas. J'aimerais bien retrouver les conditions de travail dans lesquelles je suis, ce n'est pas mal les vacances. Je voudrais sortir du milieu institutionnel. Être dans la prévention, pas dans une institution, pour faire autre chose. Le cadre institutionnel est pesant, c'est enfermant, on y a ses habitudes. Je voudrais rencontrer d'autres personnes et d'autres fonctionnements... Avoir une autonomie dans mon travail, ne pas être obligé de rendre des comptes tous les jours. Organiser son temps de travail, les partenaires. Sans obligation de rencontrer les gens. Me mobiliser, apprendre. (...) Vieillir en tant qu'éducateur spécialisé sur le long terme ? C'est difficile... Il faut faire d'autres formations. Je ne m'imagine pas comme mes collègues de cinquante sept ans comme je les vois aujourd'hui... Je ne me vois pas travailler avec des jeunes à soixante ans... Je ne sais pas comment je devrai faire. On a moins de dynamisme et de motivation. » (ES/38)

Comme trois autres éducatrices spécialisées n'ayant pu négocier les changements d'emploi escomptés au cours de ce cycle professionnel, cet homme dresse l'amer constat que ses formations complémentaires sont peu valorisées dans le champ professionnel. Deux des trois éducatrices spécialisées ont également réalisé, avant 2004, des formations de chef de service qui n'étaient pas encore qualifiantes puisque non labellisées nationalement. La dernière de ces professionnels a, pour sa part, achevé une formation qui lui a permis de passer du statut de monitrice-éducatrice à celui d'éducatrice spécialisée. Si son salaire a évolué, c'est dans une moindre mesure car ce changement statutaire correspond à une reprise partielle de son ancienneté professionnelle. Enfin, si elle a changé de poste de travail, c'est dans une continuité d'emploi qui ne modifie pas radicalement ses tâches professionnelles. En d'autres termes, le déplacement des aspirations professionnelles de ces quatre interviewés, conforté et légitimé par les effets induits par la formation, reste sans concrétisation significative dans l'établissement ou le service qui les emploie. Faute d'une réelle gestion des ressources humaines, l'après-formation n'a été anticipé ni par l'employeur, ni par le salarié. La recherche d'un nouvel emploi pour ces quatre interviewés se heurte également aux nombreux obstacles que nous avons déjà amplement analysés. Mais cette recherche d'emploi est aussi entravée par leur niveau d'exigences qui ne permet guère la définition d'un compromis où la perte de certains avantages serait compensée par la concrétisation du changement espéré. En tout cas, cette attitude est patente chez notre interviewé qui apparaît en permanence écarteler entre des désirs contradictoires.

Il reste que certains postes de travail sont particulièrement prisés et recherchés. Il n'est pas rare que les offres d'emploi fassent l'objet d'une cinquantaine de candidatures. Au terme du processus de recrutement, les candidats déçus sont nécessairement plus nombreux que les quelques heureux élus. Le recours à la formation reste, si l'on en juge à l'aune de notre propre échantillon, une condition la plus souvent nécessaire, mais pas nécessairement suffisante, pour permettre une mobilité dans l'emploi. Cela semble d'autant plus vrai qu'après une période de croissance rapide, le développement du champ professionnel se ralentit aujourd'hui. Si l'on ajoute à cela que les jeunes générations d'éducateurs spécialisés, fort de l'expérience de leurs aînés, se tournent vers la formation continue beaucoup plus tôt, on peut être certain que ce phénomène de « *blocage institutionnel dans l'emploi* » a toutes les chances de perdurer. Nous noterons encore que les aspirations d'autonomie dans le travail exprimées par notre interviewé ne sont pas différentes de celles que nous avons déjà rencontrées dans notre échantillon d'éducateurs spécialisés engagés au cours de ce cycle professionnel. Enfin, l'image de l'éducateur spécialisé vieillissant dans son poste de travail semble aussi problématique. Elle laisse augurer de l'existence d'un quatrième et dernier cycle professionnel qui correspondrait aux dernières années de carrière. Notre matériau empirique nous autorise seulement à en poser l'hypothèse sans pour autant être en mesure de la vérifier. Toutefois, nos observations in situ nous permettent de constater que, durant cette période, les arrêts de travail s'accumulent alors que les professionnels n'ont de cesse que de hâter l'activation de leur droit à la retraite.

« *Comme je suis en fin de carrière, je n'ai pas d'autres projets que d'accélérer mon accès à la retraite. Je souhaite réaliser ce passage sereinement pour éviter une rupture entre le travail et mes activités de retraité* ». (ES/5)

Mais si ces dernières années de carrière sont principalement caractérisées par la volonté partagée des employeurs et des salariés de les écourter, c'est sans doute que pour tous être éducateur spécialisé apparaît comme une « profession de jeunes ». Ces représentations sociales sont surtout la marque des impensés d'une « profession » qui, pas plus que notre

société, ne supporte le vieillissement et les aménagements de postes de travail qu'il supposerait. En définitive, ce troisième cycle professionnel est fondamentalement caractérisé pour nos enquêtés par la négociation d'un « turning point » dépendant autant de leur relation à eux-mêmes, de leur rapport subjectif à « la profession » que des caractéristiques propres du « contexte structurel et de négociation ».

D'abord, nous observons que nos interviewés éprouvent de réelles difficultés à se projeter durablement dans la « profession » d'éducateur spécialisé. Ces difficultés à se projeter, passé le seuil symbolique des quarante ans, tiennent à la conjugaison d'une multiplicité de facteurs. Elles sont notamment liées aux représentations sociales de l'âge et de l'ancienneté professionnelle de nos interviewés qui se construisent dans un contexte sociétal où la survalorisation du changement dans les dynamiques identitaires est la norme. Elles sont aussi, plus prosaïquement, imputables à l'appréciation que les interviewés se font de leurs ressources physiques et morales. Mais, elles correspondent, plus sûrement encore, à une profonde mutation de leurs aspirations professionnelles. Elles marquent l'épuisement partiel et durable des motivations qui les avaient conduits à choisir leur orientation professionnelle. Cet épuisement de leurs motivations originelles s'accompagne d'une revendication à une plus grande autonomie dans le travail, d'une moindre dépendance à l'égard des institutions et des équipes. Elles viennent ainsi souligner la recherche d'un pouvoir professionnel accru sur son propre travail. Cette quête de pouvoir se matérialise par de fortes attentes de changement statutaire et de rôles qui orientent nos interviewés vers des postes de travail leur conférant des responsabilités, un prestige et une reconnaissance sociale jugés plus en rapport avec leurs représentations sociales de la maturité. Cette évolution de leurs motivations dans le travail ne pousse aucun des interviewés à envisager une reconversion professionnelle. Il s'agit moins de changer radicalement d'emploi que de rester à « *une autre place* » dans le segment professionnel où ils réalisent leur carrière. Mais ces aspirations au changement sont également freinées par les peurs qui les accompagnent alors même que les transactions subjectives de nos interviewés sont déterminées par des enjeux et des intérêts contradictoires. À ce propos, Jacques Queudet concluait que « l'objectif est de disposer d'un poste satisfaisant, capable de concilier l'intérêt professionnel, c'est-à-dire l'adéquation des compétences et les tâches réalisées et l'intérêt pour le poste, c'est-à-dire les conditions de travail, le salaire, les gratifications associées au poste, les répercussions sur la vie privée »³³¹.

Si nos propres conclusions sont nécessairement proches, nous pensons néanmoins qu'il est nécessaire de donner un caractère de centralité au rapport entre vie privée et vie professionnelle de nos interviewés. Ce rapport est effectivement variable selon les enquêtés et, souvent, selon les moments mêmes de leur carrière. Certains d'entre eux privilégient leurs choix professionnels et s'ajustent en fonction des conséquences sur leur vie privée. À l'inverse, d'autres favorisent le développement de leur vie privée et s'accommodent de ses conséquences sur leur vie professionnelle. Selon les moments de leur carrière, ces transactions subjectives ont ainsi des limites temporelles et doivent être continuellement reconstituées. Pour paraphraser Anselm Strauss l'appliquant à la négociation entre l'acteur et le système, nous observons que la reconstitution de la transaction subjective « peut être conçue avec profit en termes d'une relation complexe entre un processus de négociation quotidien et un processus d'évaluation périodique »³³². Ces transactions subjectives se jouent, dit encore Jean-Claude Kauffmann, entre « identité biographique » et « identité immédiate » car, ajoute-t-il, « le caractère massif de la production narrative de soi ne doit pas nous aveugler. L'identité comme récit biographique n'est qu'une forme parmi d'autres de la construction identitaire, et

³³¹ Queudet J., op. cit., p. 201.

³³² Strauss A., op. cit., p. 250

sans doute pas la plus importante »³³³. Bref, les transactions subjectives de nos interviewés traduisent une mobilité réflexive qui s'inscrit en contrepoint de leur faible mobilité dans l'emploi.

Ensuite, tous nos interviewés font état d'une absence de perspectives dans le déroulement carrière. Si la « profession » ouvre à une diversité potentielle d'emplois, nous dressons le constat que ces possibilités restent essentiellement à l'état virtuel. Nos interviewés restent dans une dynamique choisie de spécialisation et d'identification à un segment professionnel, le plus souvent à travers leur établissement ou service. Et, quand bien même veulent-ils en sortir au cours de ce cycle professionnel, ils témoignent de leur difficulté à le faire. L'expérience préalable auprès de la population constitue, disent-ils, un critère exigé par une majorité d'employeurs. Cette spécialisation auprès d'une population, revendiquée par les organisations, procède d'ailleurs d'une lutte pour la reconnaissance et l'obtention d'un statut institutionnel. Cette spécialisation se retourne ainsi sur elle-même en rendant captifs nos interviewés dans un segment professionnel. Mais l'obstacle majeur à ces changements d'emplois est, selon nos interviewés, principalement imputable à l'absence de reconnaissance de l'expérience matérialisée par une non reprise de l'ancienneté professionnelle lors de l'embauche. Plus globalement, on peut observer un manque de gestion anticipée des carrières qui relève autant des éducateurs spécialisés de notre échantillon que de leurs employeurs.

Toutefois, il semble que cette tendance se dessine en son exact contraire pour les plus jeunes de nos interviewés. Le rapport à la formation constitue, en ce sens, un indicateur significatif. Si nos interviewés ont le plus souvent engagé des formations longues et qualifiantes, leur retour dans les établissements ou services n'est pas réellement anticipé. Ces formations ne sont guère valorisées collectivement. Leur négociation sur le marché du travail procède le plus souvent d'une initiative individuelle. S'il se vérifie dans notre échantillon que les formations constituent une condition nécessaire favorisant la mobilité sociale et professionnelle, il convient immédiatement d'ajouter que celle-ci n'est pas suffisante. Elle l'est d'ailleurs d'autant moins, qu'au bout du compte, le marché du travail n'offre, indépendamment de toute autre considération, que des possibilités nécessairement limitées de changement statutaire et de rôle. De fait, ces aspirations elles-mêmes masquent mal les problèmes d'organisation du travail dans les établissements et services de l'éducation spécialisée. Plus fondamentalement, cette difficulté des éducateurs spécialisés à se projeter durablement dans leur « profession », dans l'emploi et, paradoxalement, en dehors de celle-ci soulève de nombreuses interrogations. Mais, c'est aussi pour toutes ces raisons que les destins individuels restent, au cours de ce cycle, étroitement dépendant de la structuration et des mutations des différents segments professionnels.

En définitive, le « *blocage institutionnel dans l'emploi* », évoqué par l'ensemble de nos interviewés, procède d'une co-construction entre les différents acteurs et de leur incapacité structurelle à s'en saisir. Il n'en demeure pas moins que cette situation de blocage, indépendamment des modalités de sa construction sociale, est vécue et posée par nos interviewés comme un « turning point » qu'ils doivent négocier individuellement. Ils déploient, pour ce faire, plusieurs types de stratégies étroitement dépendantes de leurs ressources identitaires. Il est ainsi possible d'observer des carrières promotionnelles. Celles-ci se construisent d'ailleurs pour certains interviewés non sans ambivalence dans leur rapport au pouvoir. Nos analyses nous conduisent à y voir un conflit de loyauté s'immisçant dans un espace symbolique compris entre leur identité héritée et leur identité visée. L'existence d'un

³³³ Kaufmann J.C., op. cit., p. 154.

« plafond de verre » démontre encore que ce sont préférentiellement les hommes, au détriment des femmes, qui tirent bénéfices de ces carrières promotionnelles. Ce sont également les interviewés ayant le capital scolaire le plus élevé qui, passant d'un poste de chef de service à celui de directeur, bénéficient pleinement de ces évolutions hiérarchiques. Il reste, enfin, que ces carrières promotionnelles se réalisent, pour l'essentiel, à l'intérieur d'un même segment professionnel.

Cette voie promotionnelle étant réservée au plus petit nombre, nous observons chez nos interviewés une seconde stratégie consistant principalement à diversifier, autant que faire se peut, leur activité professionnelle. Cette stratégie s'appuie principalement sur les mutations du champ professionnel lui-même qui engendrent une diversification des postes de travail à l'intérieur même des organisations. Ces mutations institutionnelles permettent, à défaut de changements d'emplois, des mouvements dans le jeu des positions professionnelles disponibles. Cette mobilité interne des éducateurs spécialisés dans les établissements ou services reste cependant étroitement dépendante de la grandeur des organisations elles-mêmes. À la suite de Jacques Queudet, nous dressons le constat que « ces carrières se déroulent dans des établissements importants par le nombre de personnes accueillies (usagers et professionnels) qui assurent une sécurité d'emploi et qui permettent une mobilité interne. Les mouvements de personnels sont possibles d'un service à un autre, parfois à l'initiative des agents, parfois à l'initiative des employeurs ; les enjeux n'étant évidemment pas les mêmes »³³⁴. Cette mobilité endogène de nos interviewés est principalement dictée par « la recherche des postes les plus valorisés professionnellement, moins contraignants, moins exposés et dans lesquels ils peuvent réaliser des tâches satisfaisantes professionnellement »³³⁵. Il s'agit le plus souvent pour nos interviewés de quitter l'internat vers les services en milieu ouvert dont les emplois du temps s'avèrent plus compatibles avec la vie familiale. Ces postes de travail permettent aussi de passer d'un travail basé sur le collectif à un accompagnement plus individualisé qui se rapproche du travail en libéral. De fait, ces changements procèdent le plus souvent d'une renégociation à l'emploi et à la « profession » elle-même. Mais cette seconde stratégie reste étroitement tributaire de sa réussite ou de ses échecs. Ces derniers placent effectivement nos interviewés dans une position professionnelle délicate pouvant même conduire, temporairement ou durablement, à des formes « d'usure professionnelle ». Cette dernière laisse augurer de fins de carrières, parfois difficiles, qui ouvrent sur l'existence d'un hypothétique quatrième cycle que notre matériau empirique ne nous permet pas d'attester.

Pour conclure, ce troisième cycle est bien, pour l'ensemble de nos interviewés, celui d'aspirations au changement contrariées en raison de difficultés liées à l'organisation de la « profession » et à la structuration du marché du travail. Pour le dire autrement, la faible mobilité dans l'emploi des éducateurs spécialisés de notre échantillon est, durant ce cycle professionnel, moins le fait de leurs aspirations au changement que de la capacité à les négocier dans le champ de l'éducation spécialisée.

I.3.3.4. Une transaction subjective en constant devenir

Nous avons posé l'hypothèse que la mobilité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés de notre échantillon, très sensible au moment de leur entrée en formation professionnelle, contrastait fortement avec leur continuité d'engagement dans des emplois types au cours de leur carrière. Nous postulons que cette faible mobilité dans l'emploi était révélatrice d'une définition identitaire moins attachée à la « profession » elle-même qu'à un

³³⁴ Queudet J., op. cit., p. 202.

³³⁵ Ibid.

segment professionnel caractérisé par des organisations et des populations spécifiques définissant les postes de travail disponibles. Enfin, nous avons ajouté que les transactions subjectives de nos interviewés, sous-tendant les formes de mobilité observées, résultaient de négociations identitaires biographiques labiles et toujours en devenir.

Nous avons pu vérifier, pour l'essentiel, cette nouvelle partie de notre hypothèse générale sur les caractéristiques de la transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon. De fait, les carrières que nous avons pu observer sont majoritairement endogènes au sens où elles se réalisent préférentiellement dans un segment professionnel déterminé. Nos interviewés font effectivement preuve, même si certains d'entre eux échappent à cette norme professionnelle, d'une faible « mobilité externe » définie par des changements d'emplois entre différents segments professionnels de l'éducation spécialisée. Chaque segment professionnel est néanmoins constitué d'une diversité d'établissements et de services caractérisés par une pluralité de postes de travail relevant d'un profil d'emploi type. Cette contre-mobilité dans l'emploi est ainsi contrebalancée, pour partie au moins, par une mobilité significative dans des postes de travail situés à l'intérieur d'un même segment professionnel. Cette « mobilité segmentale » s'inscrit dans la continuité d'une spécialisation auprès d'un type de population. Cette spécialisation, nous l'avons vu, s'est le plus souvent forgée au cours de la formation initiale de nos interviewés. Il reste que cette absence relative de mobilité dans l'emploi est, comme nous en avons émis l'hypothèse, fortement antinomique avec les dynamiques caractérisant la transaction subjective de nos interviewés. Sous la façade d'un « immobilisme spatial » apparent, cette transaction subjective s'avère d'une grande perméabilité aux flottements subjectifs de nos interviewés. L'analyse de nos résultats révèle ainsi que l'incertitude ontologique de cette négociation identitaire biographique procède d'au moins deux raisons majeures.

Cette transaction subjective est d'abord toujours en suspens. Il paraît effectivement difficile de discerner ce qui, s'adossant sur l'identité héritée, est visé et recherché concrètement au cours de la carrière. Nos interviewés restent le plus souvent bien en peine de le dire, y compris ceux qui connaissent une « carrière promotionnelle » avec l'accession à des postes de responsabilités hiérarchiques. Cette identité visée reste en quelque sorte « flottante ». Elle se caractérise beaucoup plus par la centralité d'une « quête imaginaire » que par sa matérialisation dans l'espace professionnel. « L'invention de soi » qui est au cœur de cette transaction subjective semble surtout procéder d'un « emballage fictionnel ». Celui-ci procède, nous dit Jean-Claude Kaufmann, « d'une position particulière, où les ressources nombreuses, s'avèrent être en décalage avec le contexte, qui ne permet pas de les exprimer, et surtout de les refroidir par l'institution, excitant ainsi la fabrication imaginaire de soi possibles, novateurs mais désordonnés et difficiles à concrétiser »³³⁶.

Tout se passe comme si cette « énergie créatrice » déployée par nos interviewés ne croisait pas toujours d'opportunités adéquates « pour concrétiser un soi possible ». Ce faisant, l'identité visée de nos interviewés reste potentiellement, même si elle se matérialise régulièrement et toujours transitoirement dans le champ professionnel, à l'état virtuel. Elle apparaît toujours en devenir et échappe ainsi à toute forme substantielle définitive. La « concrétisation d'un soi possible » dans le champ professionnel n'a qu'un caractère transitoire et évolue régulièrement vers des formes d'identifications mal stabilisées. S'il en est ainsi, c'est que sans doute « les images de soi précèdent souvent la réflexivité dans la définition de stratégies personnelles »³³⁷. Nos analyses nous conduisent effectivement à

³³⁶ Kaufmann J.C., op. cit. p., 273.

³³⁷ Ibid., p. 77.

accréditer les résultats de travaux qui posent comme « l'image de soi » comme la « matière première de la construction identitaire »³³⁸. En ce sens, Jean-Claude Kaufmann nous fournit quelques hypothèses explicatives quant à notre difficulté à discerner l'identité visée par nos interviewés. Il souligne effectivement la complexité de ce processus de construction identitaire de base où les « images de soi » sont composites, entremêlées.

« Les images de soi, dit-il, doivent être analysées au pluriel, car elles sont de types différents (mais circulent de façon fluide entre ces catégories). Il y a les images sociales, reflet de la structure. De plus en plus individualisantes, car formées autour de positions très spécifiques. De plus en plus contradictoires et multiples aussi, reflets bigarrés des rôles disparates pouvant être tenus par un même individu. Il y a les images de soi que se forme autrui. Autrui ce drôle de personnage, qui justement, ramène toujours votre identité (que vous « imaginez » d'une richesse sans fond mais il ne s'agit peut-être que d'une image) à une simple image. Il vous réduit à deux ou trois critères, et rêve de vous fixer à jamais : untel est comme ci ou comme cela. Et puis il y a vous-même, qui essayez de tordre dans le bon sens la réalité trop grise, en vous mettant en scène dans un « petit cinéma » secret et très visuel, qui n'est rien d'autre qu'une expérimentation imaginaire d'identités possibles, par des prises de rôles virtuelles (Schütz, 1987) ».³³⁹

L'identité visée de nos interviewés est insaisissable car procédant moins d'une « réflexivité froide » s'inscrivant dans une vision stratégique que d'un processus ouvert et perméable nécessitant la construction préalable « d'images de soi ». Ses interrogations soulevées par l'identité visée contiennent en arrière-plan l'un des défis de la sociologie mentionné par Jean-Claude Kaufmann, autour « des liens complexes entre identité et rationalité ». En ce sens, il semble bien que « la réflexivité à propension rationnelle n'est pas la modalité exclusive de l'expression du sujet. Au contraire, elle apparaît souvent dans une position seconde, subordonnée à la dynamique identitaire. Le système de valeurs constitutif du sens donné à sa vie détermine fortement la manière dont la réflexion est menée. Et plus largement encore, le regard sur soi est souvent davantage dominé par les images et les émotions que par les arguments et les raisonnements précis. Dans le mouvement historique poussant les individus à s'inventer eux-mêmes, le processus identitaire domine la réflexivité, qui ne peut être analysée de façon séparée »³⁴⁰. Ce processus identitaire par « images de soi » nous apparaît donc se situer en amont de la construction de l'identité visée par nos interviewés, entendue comme la déclinaison d'un « soi possible » dans le champ professionnel. Ce processus interroge plus fondamentalement encore, la conception même de l'identité tant que récit biographique.

Dans cette perspective, l'identité biographique apparaît plutôt comme le « récit des récits » que l'on se raconte sur soi-même. Mais, nous dit Jean-Claude Kaufmann, celui-ci « ne doit pas nous tromper sur la réalité précise de l'usage du narratif dans la construction quotidienne des identités »³⁴¹. Si l'identité héritée de nos interviewés nous apparaît reconnaissable à partir de quelques « critères classiques » de la sociologie, il n'en va pas tout à fait de même pour leur identité visée. Le schéma théorique élaboré par Claude Dubar, sur la base des travaux de Renaud Sainsaulieu, s'il paraît bien prendre en compte le processus d'individualisation de la « modernité classique » peine, par contre, à saisir ceux de la « modernité avancée » qu'Harmunt Rosa, la situant aux détours des années soixante-dix,

³³⁸ Kaufmann J.C., op. cit. p., 69.

³³⁹ Ibid., p. 69-70.

³⁴⁰ Ib., p. 285.

³⁴¹ Ib., p. 155.

caractérise par le concept « d'accélération ». Les modalités de construction de la transaction subjective se sont diversifiées et complexifiées sous les effets de la « modernité avancée » sur l'individu. Cette question du rapport au temps dans la construction de l'identité biographique de nos interviewés occupe d'ailleurs une place majeure dans nos propres conclusions. Cette transaction subjective est effectivement placée sous l'emprise des fourches caudines du temps. Nos observations nous ont conduit à distinguer trois, voire quatre, cycles professionnels majeurs dans le déroulement de la carrière de nos interviewés. Chacun de ces cycles coïncide avec des formes spécifiques de mobilité sociale et professionnelle caractérisant, de manière sous-jacente, certains aspects de la transaction subjective réalisée par nos interviewés.

Le premier de ces cycles, d'une durée de deux à cinq ans, correspond à une phase d'entrée dans la « profession » au cours de laquelle la transaction subjective paraît déterminée par la négociation d'un rapprochement au plus près d'un idéal d'emploi ou, à défaut, du segment professionnel préférentiel. Cet idéal d'emploi est déterminé par un processus socialisation professionnelle conduisant à une spécialisation auprès d'un type de population. Mais cette recherche est aussi grandement tributaire des opportunités contingentes du marché du travail. En ce sens, l'obtention du premier Contrat de travail à Durée Indéterminée (C.D.I) constitue un « turning point » qui va durablement engager la dynamique de carrière présente et future de nos interviewés.

Le second cycle professionnel, d'une durée comprise entre sept et quinze ans, est celui de l'installation dans l'emploi et de la diversification des transactions subjectives de nos interviewés. Les formes de mobilité durant cette période se trouvent à la conjonction de changement de postes de travail dans le segment professionnel préférentiel, de formations qualifiantes ou non et d'aménagement du temps de travail. Elles sont étroitement dépendantes d'une appartenance de genre. Ces formes de mobilité mobilisent effectivement des négociations identitaires contradictoires et multiples entre vie privée et vie professionnelle accordant aux hommes, plus qu'aux femmes, de la disponibilité pour s'investir dans le travail. Le rapport à la formation continue constitue un autre facteur distinctif dans la caractérisation des transactions subjectives observées. La plupart de nos interviewés engagent des formations continues de toute nature. Mais il est néanmoins remarquable de constater que les formations longues et qualifiantes sont prioritairement le fait d'interviewés figurant déjà parmi les plus diplômés au moment de leur entrée en formation initiale. Il reste que le « turning point » déterminant la durée de cette seconde phase dans la carrière est moins l'ancienneté professionnelle que la proximité de leurs quarante ans. Passé ce cap symbolique, il apparaît difficile à nos interviewés de se projeter dans la « profession » ou, tout du moins, dans certains types d'emplois nécessitant le partage du quotidien avec les usagers. De ce fait, leurs représentations paraissent parfaitement synchronisées avec les rôles sociaux dépendant d'une distribution des âges propre à la « modernité classique ». Cette évolution vers la maturité marque l'avènement de nouvelles attentes de rôles, d'autonomie et de responsabilités individuelles dans le travail. Mais celles-ci se conjuguent avec une multiplicité de facteurs toujours contingents. La variable d'âge, et ce que nos interviewés en ont fait dans la construction de leur expérience professionnelle, affecte notablement leur positionnement professionnel sur le marché du travail. Cette dernière détermine tant la manière de se projeter professionnellement que, parfois, l'accessibilité de certains emplois.

Enfin, le troisième cycle professionnel, qui n'est pas nécessairement le dernier, est caractérisé par la dépendance des destins individuels au devenir et aux évolutions du segment professionnel dans lequel la carrière de nos interviewés se déroule. Confrontés à des

perspectives de carrières limitées, et évoquant même d'un « *blocage institutionnel dans l'emploi* », nos interviewés restent « prisonniers » de leur dynamique d'identification à un segment professionnel et, souvent à leur établissement ou service. L'expérience préalable auprès de la population étant un critère exigé par la plupart des employeurs et le surcoût salarial représenté par leur ancienneté professionnelle sont autant de facteurs qui contribuent à les entraver dans leur mobilité dans l'emploi. Mais la renégociation de leur transaction subjective, déjà engagée lors du cycle précédent, les poussent ainsi à privilégier des stratégies d'aménagement de leur poste de travail. Celles-ci visent à ajuster leurs nouvelles aspirations statutaires et de rôles à une vision plus conforme à leurs représentations de cet âge de la vie. Ce cycle professionnel est celui de la difficulté à commuer les renégociations de leur transaction subjective en fonction de l'organisation de la « profession » et de la structuration du champ professionnel. Il est ainsi moins le fait d'une absence de « mobilité subjective » que leur capacité à négocier leur transaction subjective en « un soi possible » dans le champ de l'éducation spécialisée.

Ces cycles professionnels coïncident avec des formes dominantes de transactions subjectives, qui constituent autant d'idéaux-types, auxquelles on ne saurait pourtant les y réduire. Ces idéaux-types de transactions subjectives, délimitant l'existence de cycles professionnels, sont traversés par la diversité des combinaisons identitaires individualisantes où l'articulation entre vie privée et vie professionnelle occupe un rôle prééminent. Ces transactions subjectives sont également traversées par des réalités contingentes (divorces, recompositions familiales, événements professionnels, etc.) qui constituent autant de « turning points » dans le déroulement des carrières individuelles à l'intérieur de ces cycles professionnels. Nous avons sans doute montré trop d'insistance à prouver, au risque de nous y perdre sociologiquement, l'existence de cette diversité foisonnante des choix individuels déterminant les transactions subjectives. Mais c'est que, sortie du seul critère de la mobilité dans l'emploi, l'individualisation des carrières constitue, à partir de ces cycles collectifs typiques qui la contraignent, une caractéristique significative de nos résultats. L'existence de cycles communs, constituant autant de point de passage dans les carrières, coexiste avec des dynamiques de négociations identitaires biographiques foncièrement individualisantes.

Il reste donc que ces transactions subjectives ne cessent d'évoluer à mesure que nos interviewés avancent en âge, les obligeant à redéfinir à la fois leurs rapports à l'emploi et à la « profession ». Ces cycles professionnels sont, pour partie au moins, tributaires de la distribution des âges de la vie sociale fondée par la « modernité classique ». L'installation en couple, l'arrivée des enfants, les divorces et tout autre événement scandant la vie privée de nos interviewés apparaissent fortement synchronisés avec leur dynamique professionnelle. Les rapports entre vie privée et vie professionnelle sont d'autant plus sensibles que la « profession » est fortement féminisée. L'absence relative de mobilité dans l'emploi de nos interviewés contraste ainsi avec des dynamiques identitaires biographiques épousant les contours d'un « modèle identitaire » consubstantiel au projet de la modernité même. Et, précisément, ce qui caractérise ce modèle identitaire contemporain, c'est le rapport au temps qui le contient tout entier.

S'écartant du modèle de l'identité « prémoderne » établie et définie pour ainsi dire « de l'extérieur », l'existence de cycles professionnels dans la dynamique biographique vécue par nos interviewés témoigne au contraire d'une « temporalisation de leur vie sociale et professionnelle ». Mais cette « temporalisation de leur vie » nous semble pour le moins ambiguë et paradoxale. Elle apparaît comme une oscillation, par des mouvements pendulaires entre les deux modèles identitaires définis par Hartmunt Rosa pour caractériser l'individu

dans la modernité. « La transformation du rapport à soi et au monde qui, dit-il, apparaît dans la modernité classique sous la forme de l'*individualisation* entraîne une temporalisation de la vie – le sujet voit sa propre vie comme *un projet qu'il s'agit d'organiser dans le temps* – tandis que le même processus de dynamisation, dans la modernité avancée, engendre une définition *situative* de l'identité, à partir d'une perspective de vie « détemporalisée »³⁴². Il considère encore que l'« accélération de l'être » est une caractéristique des temps modernes « qui se manifeste donc comme une double rupture dans la forme socialement dominante du rapport à soi »³⁴³ matérialisée au point de jonction entre les concepts d'individualisation et d'accélération. L'existence de ces trois, voire quatre, cycles professionnels dans la carrière de nos interviewés ne répond, en effet, pas au critère « d'un projet organisé dans le temps ».

Nous avons souvent souligné, au contraire, l'absence de visée stratégique de nos interviewés dans le déroulement de leur carrière. L'existence de ces cycles professionnels résulte d'une construction a posteriori de chacun de nos interviewés qu'un croisement systématique des données nous a permis de valider. Cette validation laissait d'ailleurs entrevoir des différences entre les générations les plus jeunes et les plus anciennes. Le point de bascule du cycle professionnel autour de la quarantaine est aujourd'hui suffisamment établi pour que, et ce n'était pas le cas des plus âgés, certains parmi les plus jeunes de notre échantillon l'anticipent par une gestion, somme toute très relative, de leur carrière. Il nous rappelle en cela « qu'une condition essentielle de déplacement de l'horizon temporel constitutif de l'identité est le caractère planifiable de l'avenir »³⁴⁴. En ce sens, l'avenir professionnel n'était guère planifiable pour les premières générations d'éducateurs spécialisés puisqu'il découvrait la « profession » en la faisant. L'expérience professionnelle des plus âgés a néanmoins nourri la réflexion des plus jeunes qui, pour autant, se défendent vigoureusement d'une planification de leur avenir. Tout se passe donc comme si nos interviewés s'étaient laissés guider, dans « une vision un peu romantique de la vie professionnelle », par une conduite de la vie résultant d'une « adaptation réactive aux hasards et aux variations déterminés de l'extérieur par le cours du monde »³⁴⁵.

Cette proposition explicative répondrait alors plutôt à une logique de « temporalisation du temps » signifiant « qu'il n'est possible de se prononcer sur la durée, la séquence, le rythme des actions, des événements et des enchaînements qu'au cours de leur accomplissement, autrement dit dans le temps lui-même, et qu'ils ne suivent plus un plan temporel prédéfini »³⁴⁶. La reconnaissance de cycles professionnels dans la carrière interviendrait alors plutôt comme une « détemporalisation du temps » au profit d'une « retemporalisation de la vie sociale et professionnelle par capitalisation de l'expérience. Prétendant lui échapper, nos interviewés paraissent ainsi rattraper par le temps. Bref, plutôt que de les poser comme antinomique, ces deux expériences du temps nous semblent coexister dans la carrière de nos interviewés. C'est en cela que la dynamique de leur transaction subjective nous apparaît comme une figure exemplaire de la « modernité avancée ».

I.4. Une identité biographique autonome et en suspens

Les différentes composantes de notre hypothèse générale concernant la transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon ont été, pour l'essentiel, vérifiées à

³⁴² Rosa H., op. cit. p., 277.

³⁴³ Ibid.

³⁴⁴ Ib., p. 279.

³⁴⁵ Ib., p. 280.

³⁴⁶ Ib., p. 286.

mesure de l'avancée de notre réflexion dans ce chapitre. Nous avons ainsi pris le parti d'investiguer leur identité biographique à travers l'observation de leur mobilité sociale et professionnelle. Dans une approche sensiblement comparable à la nôtre, Jacques Queudet concluait que « le métier d'éducateur se singularise par la diversité des lieux et des contextes d'exercice professionnel possibles ouvrant ainsi sur des pratiques professionnelles très diversifiées dotées en capitaux symboliques et économiques très variables. Les tâches professionnelles à réaliser ne sont pas toujours en adéquation avec l'image sociale que les agents voudraient véhiculer. Les éducateurs spécialisés sont des professionnels polyvalents formés pour s'adapter à différents emplois, mais la réalité des contextes professionnels dans lesquels ils exercent se traduit plutôt par des carrières endogènes caractérisées par des stratégies de repli sur soi »³⁴⁷. Nos propres conclusions s'écartent très sensiblement de celles réalisées par ce sociologue. Ces divergences analytiques s'expliquent principalement par nos choix méthodologiques ainsi que par nos approches théoriques respectives. Jacques Queudet fonde effectivement son analyse sur un travail d'enquête par questionnaire, faisant incontestablement référence, et un nombre significatif d'entretiens complémentaires. Mais c'est l'analyse théorique de son matériau empirique qui, directement inspirée des travaux de Pierre Bourdieu, marque le plus sûrement un clivage entre nos conclusions respectives.

Il faut encore ajouter à cela plusieurs facteurs qui nous apparaissent déterminés l'orientation même de nos conclusions. D'abord, la période de réalisation de nos travaux de recherche n'est pas sans incidence sur le matériau empirique collecté. Évoquant sa propre enquête, Jacques Queudet en est parfaitement conscient « puisqu'elle a été réalisée, dit-il, auprès d'éducateurs spécialisés diplômés en 1985 et 1995, sur une période qui cumule deux moments de l'histoire du métier avec à l'intersection, la réforme du diplôme d'État de 1990. Les éducateurs spécialisés jusqu'aux années 95 sont entrés dans le métier majoritairement sur une logique de la conviction alors que les stratégies de leurs successeurs traduisent une tendance à une entrée par la porte de la professionnalisation »³⁴⁸. Aussi modeste soit notre échantillon, il embrasse un spectre plus large d'interviewés et nous paraît prendre, en ce sens, plus fortement en considération une « problématique intergénérationnelle » qui, soit dit en passant, reste à démontrer. Nous avons en outre commencé notre propre travail d'enquête deux ans après le dépôt de la thèse de Jacques Queudet en 2005. Ensuite, nous avons démontré, dans le cadre de ce travail de recherche, qu'il existait des définitions sociales antagoniques de la « profession ». D'une part, les textes réglementaires décrivent l'éducateur spécialisé comme un « généraliste » à même de travailler auprès « d'une pluralité d'institutions et de populations ». D'autre part, nos interviewés, faisant jouer pleinement leur marge de liberté, témoignent d'une socialisation professionnelle se traduisant par la construction d'une spécialisation dans un segment professionnel. La thèse défendue par Jacques Queudet, de « stratégies de repli sur soi » des éducateurs spécialisés, s'intercale précisément dans cet espace des définitions sociales antagoniques de la « profession » en appuyant sa démonstration sur une définition de la mobilité, étroitement entendue comme « mobilité dans l'emploi ». Dans cette perspective, le déficit constaté, sur lequel nous nous accordons, de carrières de type « exogènes », principalement définies par une mobilité entre différents segments professionnels sert d'argument majeur pour accréditer l'idée de ces « stratégies de repli sur soi » des éducateurs spécialisés.

Mais cette « mobilité externe » est surtout devenue représentative d'une norme renvoyant à un idéal-type d'identité professionnelle permettant d'attester d'une

³⁴⁷ Queudet J., op. cit., p. 236.

³⁴⁸ Ibid., p. 250-251.

« dynamisation de soi »³⁴⁹ dans le monde du travail contemporain. Elle traduit aussi, selon Claude Dubar, un enjeu social où « le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel et autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de « maximisation de soi ». Cette forme très « individualiste » mais aussi très « incertaine », cette identité de réseau est très liée à la « société en réseau » qui se construit à travers la mondialisation, d'abord dans le travail, puis partout ailleurs. Cette forme tournée vers la « réalisation de soi », l'épanouissement personnel, dans un contexte de forte compétition, met les individus dans l'obligation d'affronter l'incertitude et, le plus souvent, la « précarité » en tentant de lui donner sens. Mais cette forme n'est-elle pas, elle-même, en crise permanente ? Si l'aboutissement de trente ans de crise de l'emploi, de transformation du travail dans le sens de la responsabilité individuelle, de la valorisation de la compétence personnelle et « l'employabilité de chacun » a été de faire de cette dernière forme identitaire la seule désirable dans l'avenir, la seule susceptible de reconnaissance temporaire, la seule à proposer à la génération nouvelle, alors nous sommes entrés dans une crise identitaire permanente »³⁵⁰.

Rejetant cette approche conceptuelle de la « mobilité dans l'emploi » que nous jugeons trop limitative et normative, nous avons tenu, pour notre part, à donner une définition plus extensive de la mobilité. Cette notion de « mobilité externe », pour valoriser qu'elle soit dans le monde contemporain, nous est effectivement apparue inapte à rendre compte des « constructions subjectives » de nos interviewés. En ce sens, nous avons opéré un retour sur l'étymologie même du terme de « mobilité » qui, venant du latin « mobilitas », signifie « facilité à se mouvoir » mais aussi « inconstance, humeur changeante ». Ce n'est effectivement qu'à la fin XIXème – début du XXème siècle que la mobilité servira à définir le « caractère des personnes qui se déplacent souvent ». Les concepts de « mobilité sociale » et de « mobilité professionnelle », pour leur part, ne se sont imposés dans le champ des sciences sociales qu'en 1957 et 1966. En sociologie, le premier de ces concepts entend marquer les changements de position, au cours du temps, des individus par rapport à une échelle sociale. Le second s'attache plus spécifiquement aux changements de profession ou d'emploi chez un individu. Nous avons ainsi retenu que la mobilité est une disposition (au sens d'une capacité dont dispose un individu) qui renvoie à un changement ou à un déplacement, à des degrés de fréquence, à une diversité d'espaces géographiques mais aussi sociaux, culturels et psychiques. Cette définition nous a ainsi permis de nous centrer plus fortement sur la « mobilité interne », et donc subjective, de nos interviewés que celle-ci coïncide ou non avec une « mobilité externe » dans le champ professionnel. Elle a également favorisé l'engagement de notre réflexion en dehors d'un schéma binaire, entre mobilité voulue et subie, pour intégrer plus fortement les dimensions de mobilité désirée et de mobilité contrariée susceptibles de mieux caractériser la transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon.

D'une manière générale, notre approche conceptuelle nous a permis de mettre à jour les dynamiques contradictoires existant entre une forte « mobilité subjective » de nos interviewés et leur faible « mobilité externe » dans le champ professionnel. Plus que « des stratégies de repli sur soi », ces dynamiques contradictoires tendent surtout à les maintenir dans un processus biographique toujours plus ou moins virtuelle ; celui-ci étant sans cesse nourri par des « ailleurs », souvent indéterminés, les obligeant à prendre de la distance par rapport à leur « identité professionnelle officielle ». Ces dynamiques contradictoires contribuent ainsi à entretenir un « brouillage » dans les identités visées par nos interviewés. Elles n'apparaissent jamais distinctement. En dehors de carrières promotionnelles

³⁴⁹ Rosa H., op. cit. p., 275.

³⁵⁰ Dubar C., op. cit. p., 127.

caractérisées par l'accession à des postes d'encadrement hiérarchique, cette contre-mobilité dans l'emploi, indépendante d'une mobilité significative dans les postes de travail typiques qui s'y rattachent, est encore accentuée par l'importance accordée à la formation continue dans la carrière. Celle-ci apparaît effectivement aux éducateurs spécialisés de notre échantillon comme un droit individuel prolongeant ou rectifiant leur formation scolaire et professionnelle initiale par l'accession à des titres reconnus ou professionnalisant. À l'exception notoire de nos plus jeunes interviewés, ce recours à la formation continue ne fait pas l'objet d'une visée stratégique dans le rapport à l'emploi. De fait, la traduction de ces formations par des changements dans l'emploi est rarement acquise. Si la formation apparaît être une condition nécessaire, elle s'avère rarement suffisante pour permettre une mobilité dans l'emploi.

Cette transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon, où l'identité visée semble à la fois en suspens et incertaine, nous semble fortement redevable des modèles identitaires valorisés dans le monde du travail contemporain. Elle apparaît très « individualiste » et tournée vers la « réalisation de soi », l'épanouissement personnel, la quête d'une autonomie et d'une responsabilité individuelle croissante dans le travail à mesure que l'ancienneté dans la « profession » augmente. De l'expression de leurs « motivations » à leur conception du travail au cours de leur carrière, tous nos interviewés définissent le travail de l'éducateur spécialisé comme la mise en œuvre d'une « *créativité humaine* ». Ils partagent ainsi les « valeurs individualistes » de l'épanouissement, de l'authenticité et l'idée que la réalisation du travail suppose de mobiliser leur propre subjectivité. Nos observations corroborent, en ce sens, celles de François Dubet pour qui, plus globalement « dans le travail sur autrui », « la disparition de la vocation religieuse ou militante n'a pas été remplacée par un pur instrumentalisme »³⁵¹. Tous nos interviewés cherchent dans leur travail une forme d'accomplissement personnel et, en ce sens, « la disparition de la vocation « sacrée » n'a pas laissé place au vide, mais elle a ouvert une recherche parfois obsessionnelle d'accomplissement et de réalisation de soi. Elle engendre une conscience romantique de soi. La formule la plus banale affirme que pour faire ce travail il faut avoir un certain type de caractère ou de personnalité, il faut être capable de « s'investir » »³⁵². C'est pourquoi la « personnalité », « l'identité personnelle » occupent, nous semble-t-il, une place centrale dans l'imaginaire professionnelle des éducateurs spécialisés.

Mais le déploiement de cet idéal d'identité visée, abondamment nourri par l'imaginaire de la « modernité avancée », se confronte à ses limites contextuelles. Cette transaction subjective se trouve, d'une part, restreinte pour nos interviewés dans leur capacité à mobiliser des ressources identitaires de « dynamisation de soi » que cet idéal d'identité professionnelle leur impose. Elle se heurte, d'autre part, aux limites statutaires d'une « profession » qui s'exerce essentiellement en milieu organisé. Comme nous l'avons vu précédemment, l'organisation des milieux professionnels connaît de profondes mutations sous le joug d'une nouvelle idéologie d'un travail aujourd'hui conçu comme une relation de service. « C'est peut-être, nous dit Claude Dubar, la transformation la plus significative du travail puisqu'elle porte sur son sens même. De plus, elle concerne potentiellement tout le monde : salariés du secteur privé et des fonctions publiques, de la grande entreprise aux P.M.E, salariés « atypiques » et non salariés »³⁵³. Nous avons observé que ces mutations démultiplient, entre autres, les contraintes organisationnelles et les lignes hiérarchiques auxquelles les éducateurs spécialisés sont confrontés. Ils se heurtent ainsi, dans cet

³⁵¹ Dubet F., op. cit., p. 312.

³⁵² Ibid.

³⁵³ Ib., p. 113.

environnement socioprofessionnel changeant, à des systèmes de contraintes souvent contradictoires. Les nouvelles contraintes organisationnelles semblent effectivement s'opposer, en de multiples aspects, aux logiques de la « profession ». Pour reprendre une typologie empruntée à Norbert Alter, le fonctionnement des établissements et services s'apparentent aujourd'hui au modèle de « l'entreprise duale » qui oppose fondamentalement les contraintes de l'organisation aux logiques de profession, définies par l'appartenance à un métier, c'est-à-dire un univers culturellement autonome »³⁵⁴.

L'exercice de cette « profession » en milieu organisé suppose cependant de considérer la position intermédiaire de l'éducateur spécialisé dans son champ professionnel. Cette position, nous dit Jaques Queudet, est intermédiaire « dans ses différentes dimensions, que ce soit dans le rapport au travail, dans l'identification du métier, dans l'utilisation de techniques spécifiques, dans sa subordination à d'autres professions. C'est peut-être le mot « entre » qui le caractérise le mieux : entre le monde du travail et celui du loisir, entre le métier d'enseignant et celui de soignant, entre les cadres et les ouvriers, entre les corporations et les professions savantes, entre l'éducation et la rééducation »³⁵⁵. De fait, l'éducateur spécialisé est autant tributaire des décisions de sa propre hiérarchie que de celles de spécialistes tels que les psychiatres, les psychologues, le juge. C'est-à-dire autant d'acteurs professionnels, qui sans même parler de son équipe éducative, sont susceptibles de limiter son autonomie dans la réalisation de son travail. Il s'agit toujours pour l'éducateur spécialisé « d'une autonomie sous contrôle » qui peut le conduire à s'identifier à la position de ces spécialistes indépendants. Si Jacques Queudet souligne, à juste titre, cette position intermédiaire, qu'il qualifie « d'entre deux » par rapport aux autres corps professionnels, il développe, en revanche, assez peu celle résultant de l'exercice d'un « métier en organisation »³⁵⁶. Elle nous semble pourtant revêtir une importance capitale pour comprendre le jeu des identifications visées par nos interviewés.

Florence Osty, distinguant les professions constituées des « métiers en organisation » souligne que « la réalité quotidienne du travail constitue le théâtre de la construction de savoirs pratiques et de liens de coopération entre collègues, fournissant le support d'une communauté d'action. Toutefois, la communauté de métier se confond avec le corps dans le cas des professions constituées et est éclatée dans le cas des métiers en organisation. Il s'agit alors pour le groupe professionnel d'articuler une appartenance de métier et une intégration dans l'entreprise. »³⁵⁷. Dans le cas des éducateurs spécialisés, c'est précisément cette articulation entre une appartenance à la « profession » et à un emploi dans un segment professionnel qui peine à se trouver. Leur expérience de socialisation professionnelle, qu'ils matérialisent par une spécialisation auprès d'un type de populations et d'institutions, les conduit effectivement à s'identifier, en premier lieu, à leur emploi plus qu'à leur « profession ». À la posture dévalorisée du « généraliste » répond effectivement celle du « spécialiste », symboliquement plus reconnue, puisque développant une « expertise » dans un champ professionnel clairement reconnaissable et identifié par les « autres ». Ce paradoxe est d'ailleurs contenu dans l'appellation d'une « profession » à laquelle est accolée le terme spécialisé à celui d'éducateur alors même que la réglementation le définit comme un « généraliste ». En définitive, cette position intermédiaire de l'éducateur spécialisé dans son champ professionnel favorise les emprunts identificatoires multiples et contradictoires auprès des « autres ». Elle contribue à accroître l'entropie identificatoire qui favorise le maintien de l'identité visée de nos interviewés dans un état d'incertitude relatif. Les éducateurs spécialisés

³⁵⁴ Alter N., Culture et identités au travail, in Sociologie du monde du travail, Paris : PUF, 2006, p. 113.

³⁵⁵ Queudet J., op. cit., p. 17.

³⁵⁶ Osty F., op. cit., p. 73.

³⁵⁷ Ibid., p. 78.

puisent moins leurs identifications dans leur groupe professionnel d'appartenance que dans de multiples groupes de référence susceptibles d'incarner un idéal-type d'identité sociale et professionnelle plus proche des canons contemporains du monde du travail.

À mesure que la carrière avance, cette position intermédiaire a également des incidences sur les aspirations identitaires des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Cet « entre deux », caractérisé par une dépendance de leur action professionnelle par rapport à l'équipe éducative, les « spécialistes » et l'encadrement hiérarchique de leur établissement ou service, se fait plus pesante avec l'expérience et la consolidation de leurs compétences professionnelles. Cette situation par rapport à ces nombreux « autres » est cependant caractérisée par une profonde ambivalence. D'une part, « le travail d'équipe », dont les contours restent le plus souvent mal définis dans la pratique, tient une place centrale dans la rhétorique professionnelle et fait expressément partie des compétences à acquérir au cours la formation initiale. D'autre part, celui-ci est invoqué comme un facteur majeur d'usure professionnelle. Il est d'ailleurs remarquable de constater que la « dotation en capitaux symboliques » des emplois, émanant de nos interviewés eux-mêmes, peut s'interpréter en fonction du degré d'autonomie et de responsabilités individuelles que ceux-ci supposent. En ce sens, ces emplois les plus prestigieux impliquent une valorisation du « travail en partenariat » avec les « autres ». Ce n'est sans doute pas un effet du hasard si ces emplois, qui en début de carrière peuvent parfois faire peur, deviennent les plus recherchés sur le marché du travail. Les tâches professionnelles qui y sont attachées sont plus en conformité avec « l'image sociale » que les éducateurs spécialisés veulent donner de leur travail. Elles permettent également de s'affranchir de liens de subordination, symboliques et réelles, pour et d'accroître ainsi leur « marge de liberté » dans le travail.

Nous avons encore observé que l'attrait pour les postes d'encadrement n'était pas lui-même sans ambivalence. Si nous avons validé l'hypothèse « d'un conflit de loyauté intergénérationnel » comme explication principale, nous pouvons encore ajouter que cette ambivalence à l'égard des carrières promotionnelles provient concomitamment du fait qu'elles ne garantissent nullement un surcroît d'autonomie dans le travail. L'aspiration identitaire la plus profonde des éducateurs spécialisés de notre échantillon est l'autonomie que l'exercice « d'un métier en organisation » ne saurait leur garantir. L'organisation d'un métier est, nous dit Florence Osty, « plus problématique lorsqu'elle se déploie dans un contexte institutionnel visant à la contrôler. Sauf à relever des corporations professionnelles, les métiers en organisation n'accèdent pas à un statut leur réservant un monopole d'exercice et d'organisation de la formation. La relation salariale subordonne le professionnel à l'institution, qui l'emploie »³⁵⁸.

Cette quête d'autonomie croissante de nos interviewés au cours de leur carrière n'est évidemment pas sans rapport avec la « profession » et la temporalité vécue de son exercice. Cette « temporalisation complexe et paradoxale de la vie professionnelle » est principalement caractérisée par une transaction subjective supposant des négociations et renégociations fréquentes à l'emploi et à la « profession » elle-même. Ces négociations identitaires interviennent ainsi en séquences variées faisant alterner engagement et distanciation dans l'emploi et dans la « profession » ; l'épicentre de ces négociations identitaires est toujours constitué par l'articulation entre la vie privée et la vie professionnelle. Si l'exercice de la « profession » leur paraît problématique au-delà du seuil symbolique de leurs quarante ans, bien peu de nos interviewés n'envisagent cependant de quitter le champ professionnel où ils

³⁵⁸ Osty F., op. cit., p. 74.

exercent. Ils veulent surtout continuer à travailler dans l'éducation spécialisée mais à une « autre place ». Et, c'est précisément la construction de cette nouvelle place et sa négociation dans le champ professionnel qui apparaissent délicates à réaliser.

Ces difficultés de négociation tiennent, d'une part, aux ressources identitaires inégales de nos interviewés dans leur « dynamisation de soi » imposée par un jeu « d'identifications flottantes ». Elles se heurtent, d'autre part, aux limites étroites de la structuration d'un « métier en organisation » et, au-delà, de celle du champ professionnel que nos interviewés contribuent activement à façonner. La conjugaison de ces facteurs contribue, la carrière avançant, à instaurer un écart entre des « soi possibles » et la réalité des situations professionnelles dans lesquelles sont engagés nos interviewés. Si certains d'entre eux peuvent « s'échapper par le haut » en accédant à des postes de responsabilités hiérarchiques, ils sont contraints, pour l'essentiel, d'aménager leur emploi, selon des stratégies diversifiées, dans la dynamique du segment professionnel où ils ont engagé leur carrière. Ces stratégies identitaires sont favorisées par des cadrages institutionnels et de « métier » suffisamment lâches pour qu'elles puissent, par séquences successives, combler, souvent temporairement, les écarts entre leur identité officielle et leur identité pour soi. Ainsi ce qui caractérise en propre leur transaction subjective, c'est la gestion de ce risque de dédoublement récurrent de leur identité dans l'espace-temps des cycles professionnels qui scandent leur rapport à la « profession ». La dynamique de cette transaction subjective s'inscrit, de ce fait même, dans un espace-temps non plus générationnel, comme dans les travaux de Claude Dubar, mais intra-générationnel. Tout se passe comme si au « processus l'accélération dans le contexte de la modernité »³⁵⁹ répondait une « accélération » de la « dynamique subjective » des éducateurs spécialisés de notre échantillon

Il reste que nos interviewés doivent encore négocier leur « identité virtuelle » dans un contexte professionnel où ils partagent avec de nombreux « autres », et notamment avec leur hiérarchie, des relations de travail. Ils participent effectivement à des activités collectives dans leurs établissements ou services et font, d'une manière ou d'une autre, intervenir des jeux d'acteurs. L'enjeu identitaire de ces relations professionnelles de nos interviewés avec ces « autres significatifs » vise précisément à accommoder leur identité virtuelle à leur identité réelle. C'est ce processus identitaire, qualifié par Claude Dubar de « transaction objective », que nous allons maintenant tenter de décrire et d'analyser.

³⁵⁹ Rosa H., op. cit., p. 66.

CHAPITRE II

Entre posture critique et opportunisme : les ambivalences de l'identité relationnelle des éducateurs spécialisés

Introduction

Après avoir analysé la transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon, nous allons désormais nous attacher à la compréhension des processus relationnels structurant leur identité pour autrui. Cette identité virtuelle est le résultat d'une construction sociale qui s'opère dans les relations de travail et se présente sous la forme de « transactions externes » entre les autres significatifs et eux-mêmes. Ces « transactions externes » visent principalement à accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction encore appelée « objective »³⁶⁰). Pour engager la construction biographique de leur identité sociale et professionnelle, nos interviewés doivent effectivement s'investir dans des relations de travail au sein de leur propre organisation. Ces interactions interviennent dans la mise en œuvre d'activités collectives mais aussi dans les manières de faire avec les autres. Leurs relations de travail s'inscrivent ainsi dans une dynamique de jeux d'acteurs qui se réalise dans des négociations identitaires quotidiennes avec les usagers, leurs collègues de travail et leurs responsables hiérarchiques. Cette identité virtuelle est ainsi étroitement dépendante du résultat de ces incessantes négociations engagées avec autrui. Si l'identité est un processus de construction biographique très caractéristique de la modernité avancée, nous ne saurions néanmoins l'y réduire. La fondation des identités sociales et professionnelles suppose effectivement de considérer le processus relationnel complexe « d'investissement de soi » de nos interviewés dans leurs relations de travail. La reconnaissance sociale mutuelle entre les différents partenaires de ces interactions professionnelles constitue l'enjeu central de ces relations travail.

Afin de s'articuler à leur identité biographique, cette construction identitaire se présente comme la confrontation entre les demandes et les offres d'identités possibles et, non pas simplement, comme l'attribution d'une identité déjà pré-construite. L'enjeu social de cette confrontation dans les relations de travail est donc bien la redéfinition du processus de catégorisation entre les éducateurs spécialisés de notre échantillon et les acteurs de leur environnement socioprofessionnel. C'est pourquoi cette transaction objective peut se définir comme « un processus communicationnel complexe, irréductible à un « étiquetage » autoritaire d'identités pré-définis sur la base des trajectoires individuelles. Cette négociation identitaire implique de faire de la qualité des relations avec autrui un critère et un enjeu importants de la dynamique des identités. Elle suppose notamment une redéfinition des critères mais aussi des conditions d'identités et de compétences associées aux identités offertes. Elle nécessite donc de pouvoir définir, à des degrés divers, comme une construction conjointe le processus d'identités nouvelles incluant leur confirmation objective et subjective »³⁶¹. Notre recherche nous a ainsi conduit à interroger les formes de transactions objectives développées par nos interviewés. Nous avons avancé, à ce propos, l'hypothèse d'une identité sociale et professionnelle se constituant moins sur un discours s'appropriant « des modes opératoires et des référentiels partagés » que sur un système de valeurs communes et à un attachement au statut. Nous ajoutons, ce faisant, que nos interviewés pouvaient ainsi développer des stratégies identitaires, essentiellement individuelles, visant à

³⁶⁰ Dubar C., op. cit., p. 114.

³⁶¹ Ibid., p. 115.

accroître leur marge de liberté afin d'ajuster leur identité virtuelle au plus près de leur identité réelle. Nous postulons ainsi implicitement de l'existence d'une discordance, bien antérieure aux récentes mutations institutionnelles et organisationnelles, entre les mécanismes d'incorporation et d'attribution de leur identité sociale et professionnelle. Cette discordance identitaire nous apparaît fondamentale pour la compréhension des stratégies identitaires contradictoires aujourd'hui déployées par nos interviewés.

Nous nous sommes donc largement appuyé sur le concept de culture dont il n'est pas inutile de préciser l'entendement que nous lui donnons. En nous référant à Claude Dubar, nous sommes conscient d'être redevable à Renaud Sainsaulieu de nous fournir quelques repères théoriques utiles pour mener à bien notre entreprise. Plaçant les mécanismes d'identification au cœur de son approche conceptuelle, ce sociologue français propose effectivement de définir « l'identité au travail » par la manière dont les membres d'un groupe professionnel s'identifient à leurs pairs, à leurs chefs et aux autres groupes pour fonder leurs représentations collectives. Ces représentations leur permettent alors de se constituer comme des acteurs sociaux au sein de leur propre organisation. Ces modalités de construction identitaire développées par chaque groupe professionnel définissent leur culture. Elle peut se caractériser par trois dimensions principales et interdépendantes : la nature du poste de travail et donc la compétence, les normes définissant un « monde professionnel » donné ; les valeurs qui orientent l'action. Cette approche théorique s'articule donc autour deux dimensions principales. D'une part, elle pose que la culture des groupes professionnels est principalement fondée par l'expérience exercée ou subie du pouvoir dans l'organisation. D'autre part, elle rappelle que les représentations et les valeurs professionnelles permettent aux acteurs de donner sens à leur action.

Le sociologue Norbert Alter souligne alors que « trois concepts sont principalement mobilisés pour définir la culture : représentations, normes et valeurs »³⁶². Les représentations se structurent à travers l'expérience sociale et professionnelle des acteurs. Elles leur permettent de se forger des « images du monde » qui « définissent une sorte de codification du réel, permettant de communiquer avec les autres, en tout cas avec ceux qui partagent le même code »³⁶³. La norme sociale peut se définir au point d'articulation situé entre trois acceptions complémentaires. Elle définit à la fois une règle intériorisée, les conduites socialement dominantes et des obligations s'accompagnant de sanctions. Enfin, les valeurs apparaissent plus délicates à cerner tant la réalité qu'elles recouvrent est à la fois complexe et relativement indéterminée. Nous considérons, comme Norbert Alter le suggère, que les valeurs « représentent des jugements affectifs, qui varient en fonction des expériences sociales, et qui guident l'action. La dimension affective et éthique qui se trouve investie dans les valeurs est, ajoute-t-il, essentielle pour comprendre ce concept »³⁶⁴. L'articulation entre ces différents concepts permet ainsi d'articuler trois dimensions identitaires fondamentales : le champ d'investissement dans le travail (« accès au pouvoir »), les normes de comportement relationnel et les valeurs issues du travail. Ce sont précisément ces trois dimensions que nous entendons investiguer pour définir la culture professionnelle et les stratégies relationnelles des éducateurs spécialisés de notre échantillon.

Pour ce faire, nous avons intégré ces trois notions constitutives de la transaction objective de nos interviewés dans un schéma analytique s'attachant à regarder la

³⁶² Alter N (sous la dir.), Cultures et identités au travail, in Sociologie du monde du travail, Paris : PUF, 2006 p. 103.

³⁶³ Ibid., p. 103-104.

³⁶⁴ Ib., p. 106.

« profession » d'éducateur spécialisé dans ses différentes composantes. Nous avons, en effet, jugé nécessaire de considérer l'extrême polysémie des définitions attachées à la notion de « profession ». Les sociologues Claude Dubar et Pierre Tripier opèrent ainsi une distinction autour de quatre dimensions principales : la déclaration publique des croyances et des valeurs, la classification professionnelle, la spécialisation professionnelle ou métier et la position professionnelle assimilée à la fonction remplie dans l'organigramme de l'organisation. Ce parti pris sémantique, disent-ils, « consiste à tenter de spécifier quatre sens différents du terme français de « profession » correspondant à quatre contextes d'utilisation du terme, mais aussi à quatre points de vue différents sur l'activité de travail »³⁶⁵. Ce sont ces différents points de vue sur l'activité de travail de nos interviewés que nous avons tentés de concilier afin de d'appréhender la complexité de leurs stratégies relationnelles au sein de leur environnement socioprofessionnel.

Nous pensons ainsi que la compréhension des stratégies identitaires aujourd'hui développées par les éducateurs spécialisés de notre échantillon suppose, en premier lieu, de regarder la « profession » sous l'angle du métier et de la culture professionnelle qui le constitue. Forcée dans la dynamique du « programme institutionnel » et traduisant la quête inassouvie d'un idéal professionnel, la « manière impressionniste » qu'ont nos interviewés de « dire le métier » permet effectivement de donner pleinement sens aux paradoxes et contradictions observés dans leurs stratégies identitaires. Ainsi, après avoir défini les représentations sociales qui leur servent d'arrière-plan, nous nous intéresserons ensuite aux normes de relations prévalant entre nos interviewés, leurs collègues et leurs responsables hiérarchiques. Enfin, nous avons déjà observé l'existence de plusieurs segments professionnels principalement caractérisés par des types de populations et d'établissements. Nous avons d'ailleurs vu que le choix d'une spécialisation auprès d'un public était déterminant dans la construction de l'identité réelle de nos interviewés. Mais ces segments professionnels contribuent également à configurer, au moins partiellement, la nature des postes de travail et les compétences nécessaires pour les occuper. Les tâches et les activités principales de ces postes d'éducateurs spécialisés supposent des compétences certes transversales mais aussi spécifiques. Il nous a donc semblé nécessaire de rendre compte de ces différences afin de resituer les stratégies identitaires de nos interviewés dans le contexte professionnel qui leur donnent sens. Nous avons ainsi réparti les éducateurs spécialisés de notre échantillon en trois sous-catégories principales selon le type d'emplois qu'ils occupent. Nous aborderons donc leurs stratégies identitaires à partir de chacune de ces sous-catégories professionnelles qui sous-tendent des environnements socioprofessionnels ayant leurs caractéristiques propres.

II.1. Du lyrisme de la rhétorique professionnelle à la définition d'un « métier flottant »

Nous entendons observer la « profession » successivement sous le jour de la position professionnelle et du statut qui la caractérise, des valeurs qui la fondent et de la spécialisation professionnelle qui la définit en tant que « métier ». Pour ce faire, notre investigation s'est appuyée sur l'analyse de la rhétorique professionnelle de nos interviewés. Celle-ci apparaît être effectivement un enjeu déterminant de positionnement du groupe professionnel dans ses stratégies relationnelles avec autrui. « *Dire le métier* », ce n'est ni plus, ni moins qu'accepter de mettre en jeu la reconnaissance du travail pour soi-même et pour les autres. Les prérogatives du groupe professionnel en dépendent d'ailleurs au point que celles-ci seront

³⁶⁵ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 12.

« d'autant plus élevées qu'il aura déployé un argumentaire convaincant à l'égard des autorités et de la société. L'activité rhétorique de la profession est le soubassement du mandat confié par la société pour contrôler son propre travail »³⁶⁶. Nous tenterons ainsi de démontrer que cette dimension du discours tenu par la « profession » sur elle-même procède essentiellement d'un imaginaire professionnel en voie de tarissement. Cet imaginaire professionnel s'est construit dans la dynamique d'un « programme institutionnel » qui, aujourd'hui révolu, semble engagé la rhétorique professionnelle de nos interviewés à « tourner sur elle-même ».

Nous avons effectivement considéré, à la suite de François Dubet, que l'on peut parler d'un « programme institutionnel » « quand des valeurs et des principes qui orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome »³⁶⁷. Ce « programme institutionnel » a permis et durablement marqué le développement de l'éducation spécialisée et de la « profession » d'éducateur spécialisé. Et, si le sens du métier était alors impulsé « d'en haut », il doit aujourd'hui se réinventer « par le bas ». Mais tout se passe comme si la rhétorique professionnelle des éducateurs spécialisés en appelait à une définition du métier qui s'est coupée, par un délitement de ses références fondatrices, de son sens originel. Si la rhétorique professionnelle ornée de ses oripeaux perdure, nous avons déjà observé que les pratiques s'infléchissent dans le sens d'une dépréciation discursive « *du vivre avec l'usager* » au profit d'une valorisation des « *pratiques d'accompagnement* ». Nous commencerons, toutefois, par nous intéresser aux prérogatives statutaires des éducateurs spécialisés et, plus particulièrement, à ce qui en constituent les fondements du point de vue de nos interviewés.

II.1.1. Une position sociale jugée satisfaisante et fragile

Nous avons vu que la « profession » d'éducateur spécialisé peut s'exercer dans des conditions très disparates selon les segments professionnels et les postes de travail. Étudiant la transaction subjective de nos interviewés, nous avons également pu observer que le fonctionnement de certaines organisations et les relations avec les populations pouvaient engendrer, l'ancienneté professionnelle aidant, une usure professionnelle considérée comme un « turning point » dans le déroulement de la carrière. Pour autant, tous nos interviewés se disent satisfaits de leurs conditions de travail et corroborent ainsi les résultats obtenus par Jacques Queudet pour qui « l'ensemble des éducateurs ayant répondu à notre enquête par questionnaire, se dit plutôt satisfait (61 %) ou très satisfait (8 %) des conditions de travail et cela dans des proportions équivalentes selon les sexes »³⁶⁸.

Si nos résultats se présentent de manière relativement homogène en raison de la taille réduite de notre échantillon, ils ne nous autorisent guère à établir des comparaisons en fonction de variables secondaires telles que le type de populations, le statut de l'établissement employeur (public ou privé) ou les principales conventions collectives. Ces comparaisons s'avèreraient aussi futiles que totalement dépourvues de sens. Mais il convient aussi de rappeler qu'aucune enquête n'apporte, à ce jour, la démonstration de différences d'appréciations significatives des éducateurs spécialisés sur leurs conditions de travail. Au pire, si tant est qu'elles existent, ces différences d'appréciation sont au moins partiellement aplanies par la prédominance de la convention collective de mars 1966 qui « concerne 80 % des éducateurs spécialisés en exercice et qui est perçue comme la plus favorable par les

³⁶⁶ Osty F., op. cit., p. 67.

³⁶⁷ Dubet F., op. cit., p. 24.

³⁶⁸ Queudet J., op. cit., p. 51.

professionnels »³⁶⁹. Un peu plus de 85 % de nos interviewés dépendent d'ailleurs de cette convention collective de mars 1966. En définitive, si ces comparaisons sont hasardeuses, il nous est, par contre, possible d'identifier les différents facteurs qui fondent, aux yeux de nos interviewés, ce compromis salarial et social, si consensuel, concernant leurs conditions de travail.

Du point de vue de leur rémunération, nos interviewés ne jugent leur salaire acceptable que rapporté à l'ensemble des éléments constitutifs de leurs conditions de travail. Ils ne le perçoivent pas comme attractif en soi. Les conventions collectives prévoient effectivement des salaires mensuels bruts en début de carrière d'environ 1 550 € et de 2 600 € en fin de carrière. Dans la fonction publique territoriale, le salaire d'un éducateur spécialisé s'élève à environ 1 350 € en début de carrière. Et, si ces salaires connaissent des variations sensibles, celles-ci sont imputables à des astreintes spécifiques, telles que les primes d'internat, dont les éducateurs spécialisés de notre échantillon ne contestent nullement le bien-fondé ; ce qu'ils perdent en rémunération est habituellement compensé par un emploi du temps plus conciliable avec les impératifs de leur vie privée. Ils sont d'ailleurs, le plus souvent, disposés à abandonner ces primes salariales pour des emplois leur permettant de trouver un meilleur équilibre entre les différentes composantes de leur existence.

Si nos interviewés travaillent pour gagner leur vie, et autant que faire ce peut du mieux possible, leurs choix professionnels sont aussi fortement dictés par la possibilité de « *se réaliser dans le travail* ». On ne s'étonnera guère, dans ces conditions, de retrouver l'autonomie comme un critère majeur d'appréciation générale de leurs conditions travail. Les éducateurs spécialisés exercent tous leur « profession » sous un statut de salarié au service d'un employeur public (État, Conseil Général) ou privé (association de type loi 1901). Ces possibilités d'autonomie dans le travail sont, en ce sens, fortement dépendantes du positionnement des éducateurs spécialisés dans l'organigramme de leur établissement ou de leur service. Elles renvoient implicitement à la question du positionnement professionnel des éducateurs spécialisés dans la division du travail. Ce processus de détermination des places dans le champ professionnel conditionnent effectivement l'activité et les tâches réalisées par chacune des différentes catégories socioprofessionnelles autour d'objectifs partagés. Les représentants de ces « professions » œuvrent ainsi individuellement en occupant leur fonction spécifique dans une totalité. Ces différents professionnels, outre la réalisation de leurs propres tâches, entrent ainsi en interactions avec les autres pendant la réalisation de l'activité professionnelle. Ces interactions des éducateurs spécialisés avec les représentants des autres « professions » connaissent des variations sensibles selon les lieux et les contextes d'exercice professionnel.

Pour en revenir à nos distinctions entre nos trois catégories socioprofessionnelles, les éducateurs spécialisés se déplaçant sur les lieux de résidence des usagers travaillent, pour leur part, au sein d'équipes composées de professionnels du travail social de même niveau de qualification et de psychologues ayant une qualification supérieure mais n'occupant pas de postes d'encadrement hiérarchique à leur égard. Par contre, ils ne côtoient pas ou peu de professionnels du travail social de qualification moindre (moniteur éducateur, aide médico-psychologique). Ils ont habituellement la maîtrise de leur emploi du temps pour programmer leurs entretiens avec les usagers qu'ils réalisent très fréquemment en binôme. L'organisation de leur travail les rapproche ainsi des professions libérales. Le prestige dont ils jouissent au sein de leur groupe professionnel leur confère une position haute dans la hiérarchie des

³⁶⁹ Queudet J., op. cit., p. 52.

emplois d'éducateurs spécialisés. Mais ils côtoient aussi au sein dans leur environnement de travail des professions telles que celles de juge des enfants ou psychiatre dont ils dépendent. Ils occupent à leur égard une position plutôt basse puisqu'ils sont tributaires de leurs décisions pour leurs propres orientations de travail.

La position sociale de nos deux autres catégories professionnelles d'éducateurs spécialisés se situe exactement à l'opposé de celle des précédents. Les éducateurs spécialisés travaillant en établissements que ce soit dans les internats ou les externats et ce, indépendamment des types de populations, sont en relation avec des professions (éducateurs techniques spécialisés, psychomotriciens, orthophonistes, etc.) de niveau identique ainsi qu'avec d'autres d'un niveau de formation moindre (moniteur-éducateurs, aide médico-psychologique). Ces professions sont toutefois inégalement réparties selon les types de population. Si dans les Maisons d'Enfants à Caractère Social (M.E.C.S) on rencontre quelques moniteurs-éducateurs, cette profession est plus fortement représentée dans les établissements accueillant des personnes handicapées où elle côtoie également celle d'Aide Médico-Psychologique (A.M.P). Jusque dans un passé récent, les salariés de ces différentes « professions » étaient en relation quotidiennement et tenaient souvent un rôle identique. Cette situation est, aujourd'hui, en passe de changer rapidement. Pour autant, mieux pourvu en qualification et en prestige social, ces éducateurs spécialisés ont toujours occupé une position haute dans leur environnement professionnel et ce, alors même qu'ils se situaient au bas de l'échelle dans leur propre groupe professionnel.

Il faut encore ajouter à cela que, pour l'ensemble de nos trois catégories professionnelles, les éducateurs spécialisés doivent aujourd'hui composer avec un encadrement hiérarchique dont nous avons vu combien, avec les mutations institutionnelles et organisationnelles récentes, il se faisait plus pressant et tendait à accroître les impératifs institutionnels. Dans un contexte professionnel qui ne cesse de se complexifier, on comprendra aisément, que l'autonomie dans le travail pour les éducateurs spécialisés ne va absolument pas de soi. Ils se doivent, aujourd'hui plus qu'hier, de construire et de préserver cette autonomie dans le travail qui occupe une place si privilégiée dans leurs représentations. On ne s'en étonnera guère dans la mesure où une profession peut se définir, en tout premier lieu, par son autonomie à déterminer sa pratique et à fixer tant ses orientations que ses références déontologiques.

Enfin, ce compromis salarial et social repose également sur l'importance des « vacances » permettant de cumuler les congés annuels (trente jours ouvrables et plus avec l'ancienneté professionnelle), les congés trimestriels (trois fois six jours par an) avec les temps d'Aménagement et de Réduction du Temps de Travail (l'équivalent d'une vingtaine de jours par an diversement organisés selon les établissements et services). L'existence de ces congés est toujours avancée, dans le déroulement discursif des arguments de nos interviewés, en exact contrepoint d'un salaire à l'égard duquel ils disent toujours « *faire avec et s'en satisfaire* ». Ce salaire ne vaut principalement qu'en contrepartie des congés auquel il ouvre droit et de l'autonomie dans le travail. Ce triptyque constitue l'équation fondamentale qui se trouve au cœur d'un compromis salarial et social à l'aune duquel sont systématiquement jaugées les conditions de travail. Une éducatrice spécialisée, parmi les plus âgées de notre échantillon, synthétise ainsi bien l'avis du plus grand nombre sur l'appréciation de celles-ci.

« En comparaison à d'autres, les éducateurs ont de bonnes conditions de travail. J'avais des parents qui étaient ouvriers : alors la pénibilité ! C'est difficile moralement parfois mais pas physiquement. Et puis, j'ai une grande liberté d'organisation de mon travail

et des horaires intéressants. Par contre, les conditions de rémunération sont juste suffisantes mais l'argent n'est pas ma motivation principale. J'ai peu d'exigences et je ne suis pas malheureuse. Et puis il y a les congés trimestriels, les A.R.T.T. Il faut veiller à préserver cela ... Avec la réforme de la convention de 1966, ce n'est pas assuré ». (ES/1)

Si l'on en juge par les propos de certains de nos interviewés, ce compris salarial et social est « *confortable pour tout concilier* » à tel point, jugent-ils, qu'il les « a piégés » dans la gestion de leur carrière. Mais ce compromis historique apparaît aujourd'hui fragilisé. À ce titre les renégociations de la convention collective de mars 1966, voulues par les syndicats d'employeurs, soulèvent bien des interrogations et surtout beaucoup d'inquiétudes. Elles ont généré partout en France des mouvements erratiques de grève. Il n'est donc pas surprenant de constater que ces négociations partenariales, engagées depuis bientôt trois ans, n'aient toujours pas abouti. Mais nous retiendrons surtout que ces luttes sociales témoignent de l'attachement de nos interviewés à leurs prérogatives statutaires définies par des accords, des conventions collectives et un diplôme d'État. Cet attachement au statut apparaît incontestablement comme l'un des dénominateurs communs les plus significatifs de leur culture professionnelle.

Ce critère d'appartenance à la « profession » n'est évidemment pas le seul. Nous retrouvons effectivement des représentations et des valeurs communes transcendant, par l'expression même du métier, les clivages entre les éducateurs spécialisés des différents segments et catégories socioprofessionnelles. Abordant la « profession » sous l'angle du métier, nous nous attacherons donc plus particulièrement au sens et à la définition que nos interviewés donnent de leur activité principale. Celle-ci leur permet effectivement de s'identifier et d'être identifié en tant que groupe professionnel. Ce métier, s'il peut recouvrir de multiples composantes, sera abordé en restant, autant que faire ce peut, fidèle à la logique discursive de nos interviewés. De fait, ils l'ont successivement regardé sous l'angle du déclin de l'éthique de conviction à l'avènement de la « *réalisation de soi dans le travail* », de la relation et des techniques.

II.1.2. Du déclin de l'éthique de conviction à la « réalisation de soi » dans le travail

Défini à l'origine comme une « vocation », le métier d'éducateur spécialisé n'est aujourd'hui plus revendiqué comme tel par nos interviewés. C'est ainsi que la référence à ce modèle identitaire, ne serait-ce que pour le contester, n'est évoquée par personne. Le débat lui-même semble être clos et tombé en totale désuétude. Il est d'ailleurs remarquable de constater qu'aucun de nos interviewés n'en appelle à des valeurs universelles pour définir le métier. Si tel est le cas, c'est que beaucoup d'entre eux ont estimé que l'énonciation de ces « principes surplombant » n'aide en rien à la définition d'un métier dont ils peinent notablement à dessiner les contours. Et, c'est précisément la possibilité même d'un métier d'éducateur spécialisé qui les incite à faire l'économie de la revendication de ces valeurs universelles et surplombantes. Ils les jugent par trop convenues et quelque peu éculées. Mais on peut y voir, à juste titre, les signes avancés d'un recul du « programme institutionnel » lui-même dont convient par ailleurs l'un de nos interviewés les plus âgés.

« J'ai toujours pensé qu'un bon éducateur doit avoir une capacité d'indignation. Il faut passer de la morale à l'éthique. Je me retrouve bien dans la lecture des livres de Fernand Deligny : un éducateur avec un grand E ! C'est quelque chose qui s'est perdue dans le métier depuis la fin des années quatre vingt. C'est devenu insignifiant. On voit bien cette évolution dans le langage des éducateurs : ce qui compte aujourd'hui, c'est la morale ! Il faut

savoir écouter. Mais les éducateurs n'écoutent pas beaucoup et disent beaucoup... De la morale. Ça s'arrête là ! C'est la méthode Coué et c'est très insuffisant. On est en plein retour vers un monde normatif. L'engagement social n'existe pratiquement plus et les convictions... Ça devient un sujet difficile à aborder. » (ES/28)

Ancien instituteur, Fernand Deligny appartient à ces grandes figures tutélaires qui ont inspiré des générations entières d'éducateurs spécialisés. Dans l'immédiat après-guerre, il a été un fervent partisan de prises en charge alternatives pour les « *enfants délinquants* » et les autistes. À partir des années soixante, il a travaillé plus particulièrement avec la clinique de La Borde. Alors qu'ils étaient systématiquement placés en asile, les jeunes autistes vivaient ainsi dans un « lieu de vie » à Monoblet au cœur des Cévennes. Rejetant les approches institutionnalisées pour mettre les jeunes en situation de confrontation avec le réel, il s'inspire notamment des nouvelles méthodes pédagogiques de Célestin Freinet pour forger et promouvoir ses propres conceptions éducatives. Fernand Deligny, et quelques autres innovateurs d'importance, ont longtemps nourri l'imaginaire professionnel des éducateurs spécialisés. À la suite de Maria Montessori, ils ont ainsi posé avec force et conviction l'importance d'un principe d'éducabilité dans leur action professionnelle. Ce principe souligne la capacité de tout individu à progresser en dépit de ses difficultés. En ce sens, l'éducabilité est d'abord, selon Philippe Meirieu, « le principe « logique » de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier. C'est aussi un principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations ». Décédé en 1996, Fernand Deligny est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation. Il y prône notamment un engagement politique radical. « Quand tu auras passé trente ans de ta vie à mettre au point, dit-il, de subtiles méthodes psycho-pédiatriques, médico-pédagogiques, psychanalyo-pédagotechniques, à la veille de la retraite, tu prendras une bonne charge de dynamite et tu iras discrètement faire sauter quelques pâtés de maisons dans un quartier de taudis. Et en une seconde, tu auras fait plus de travail qu'en trente ans »³⁷⁰.

Mais cet élan politique originel a été également amplement relayé par la sociologie critique des années soixante-dix. Dans cette perspective, le travail social, et non pas seulement l'éducation spécialisée, est essentiellement dépeint comme une pratique de contrôle social visant « la mise en ordre du peuple par l'État et le capitalisme ou, pour faire plus simple et dans un langage de l'époque, par le capitalisme monopoliste d'État »³⁷¹. Cette critique sociologique du travail social, placée sous l'égide de Louis Althusser, Pierre Bourdieu et Michel Foucault, n'a d'ailleurs fait que renforcer son objet par un désenchantement de l'action résultant de sa confrontation avec ses propres contradictions internes. À ce propos, François Dubet avance d'ailleurs l'idée selon laquelle « de manière paradoxale, la sociologie critique et la psychanalyse ont été les dernières grandes constructions théoriques capables de défendre le programme institutionnel, d'en sauver le mécanisme, même si ce fut au prix de son désenchantement »³⁷². Dans le champ plus spécifique de l'éducation spécialisée, cette critique sociologique s'est aujourd'hui largement dévoyée dans les milieux professionnels par l'assimilation, dans un raccourci intellectuel aussi hâtif que saisissant, de toute forme d'autorité au contrôle social lui-même. Pour expliquer ce recul de l'engagement politique fondateur d'une éthique de la conviction longtemps revendiquée par la « profession »

³⁷⁰ Deligny F., *Graine de crapule – Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Paris, Victor Michon, 1945.

³⁷¹ Dubet F., op. cit., p. 239.

³⁷² Ibid., p. 240.

d'éducateur spécialisé, il possible d'avancer plusieurs hypothèses explicatives et non exclusives.

Cette éthique de la conviction, que Max Weber définit comme une orientation de l'action dictée, en France, par des valeurs telles que la liberté, l'égalité ou encore la fraternité est aujourd'hui partagée dans la vie quotidienne par la majorité des citoyens de notre société. Elle n'est plus l'apanage d'une poignée d'irréductibles innovateurs. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à nos interviewés qu'en la revendiquant, on n'exprime finalement rien d'autre que des « lieux communs ». Les récents textes de loi (lois 2002-2, 2005 et 2007) qui constituent l'expression politique des représentations des citoyens, en apportent aujourd'hui l'une des preuves les plus tangibles. Cette éthique de conviction n'apparaît plus, dans le jeu des identifications, comme un critère de différenciation entre le professionnel et le profane. D'une certaine manière, ces luttes pour la reconnaissance des personnes handicapées et de celles éprouvant des difficultés sociales ont perdu de leur substantialité en raison même de l'action de ceux, dont font partie les éducateurs spécialisés, qui y ont participé. Non pas qu'il n'y ait plus de causes à défendre aujourd'hui, ils arrivent d'ailleurs aux éducateurs spécialisés de s'insurger de manière erratique contre tel ou tel texte de loi.

Ce fût encore le cas au moment de la promulgation d'un volet de lois sécuritaires. La loi Perben I a effectivement modifié l'article 2, alinéa 2 de l'ordonnance de 1945 en stipulant que les magistrats peuvent désormais « lorsque les circonstances et la personnalité des mineurs l'exigent, soit prononcer une sanction éducative à l'encontre des mineurs de dix à dix-huit ans, conformément aux dispositions de l'article 15-1 (nouvellement créé par la loi du 9 septembre 2002), soit prononcer une peine à l'encontre des mineurs de treize à dix-huit ans en tenant compte de l'atténuation de leur responsabilité pénale, conformément aux dispositions des articles 20-2 à 20-9 »³⁷³. L'une des dispositions phares de cette loi, votée très rapidement après la mise en place du gouvernement Raffarin, avait donc été l'abaissement à dix ans de la majorité pénale, contre treize ans jusqu'alors. Cette nouvelle disposition, parmi d'autres, avait alors suscité de vives émotions dans le champ de la protection de l'enfance. Les mouvements de protestation qui s'en sont suivis attestent ainsi que les images de générosité et d'altruisme attachées à la « profession » participent toujours de la nature et de l'histoire de l'éducation spécialisée. On peut dire avec François Dubet « qu'aucun texte réglementaire ne peut faire l'économie des convictions et des engagements moraux des travailleurs sociaux »³⁷⁴. Les traces profanes de la vocation sont, de ce fait même, toujours sous-jacentes dans la « profession » d'éducateur spécialisé.

Mais nous avons trouvé, par contre, qu'une survivance extrêmement édulcorée de la « mauvaise conscience » et du « romantisme » dont parle François Dubet à propos des travailleurs sociaux. La « mauvaise conscience » des professionnels résulterait, selon l'auteur, du fait même que « si l'on peut considérer que le travail social contribue au maintien d'un ordre injuste, les travailleurs sociaux ne sentent pas solidaires d'un ordre qui exclut nécessairement les plus faibles du travail, de l'éducation, de la santé et de la vie sociale elle-même »³⁷⁵. Si nos interviewés demeurent effectivement sensibles à la situation sociale des usagers, ils ne se placent plus systématiquement de leur côté. Leurs choix et décisions professionnelles attestent aujourd'hui d'un repositionnement institutionnel très significatif des

³⁷³ Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice, art. 12, Legifrance, 2002.

³⁷⁴ Dubet F., op. cit. p. 234.

³⁷⁵ Ibid., p. 247.

évolutions du rapport entre l'organisation et l'exercice « profession ». Ce sont, une fois encore, nos interviewés les plus âgés qui peuvent le mieux témoigner de ces évolutions.

« L'engagement des professionnels auprès des usagers n'est plus le même non plus. On peut dire qu'il y a un mouvement de balancier entre l'engagement des personnes et la technicisation des pratiques ; Plus les éducateurs étaient libres dans leurs pratiques, plus leur engagement dans le travail était important. Et, cet engagement s'est réduit avec un encadrement plus affirmé des pratiques. Les personnes étaient plus mises en avant alors qu'aujourd'hui les pratiques sont codifiées et validées par l'institution. Avant chaque éducateur inventait sa pratique, ses façons de faire ; On prenait des risques. On sortait des cadres réglementaires et on s'impliquait. L'énergie que l'éducateur mettait dans son travail était motrice pour le jeune. Aujourd'hui, l'investissement est plus limité, codifié et technicisé. Les pratiques sont plus référées à l'institution et ses missions. (...) Mon investissement, quand j'étais jeune éducateur, ne m'empêchait pas de travailler trois jours de suite, de prendre du temps sur mon temps personnel. Il y avait des choses à inventer, à créer. On était... On ne se posait pas la question des moyens... Il y avait une ambiance un peu euphorique. » (ES/11)

Si les propos de notre interviewé peuvent apparaître quelque peu nostalgiques, ils traduisent néanmoins un sentiment assez largement partagé au sein de notre échantillon quant aux évolutions de l'engagement des éducateurs spécialisés auprès des usagers. La redéfinition du colloque singulier entre l'éducateur spécialisé et l'utilisateur semble aujourd'hui être, plus qu'hier, tributaire d'une médiation par un « tiers organisationnel ». Ce dernier se manifeste par une formalisation accrue des procédures institutionnelles qui ont ainsi tendance à dépersonnaliser les relations. L'avènement de ce langage procédural n'est pas un gage de professionnalisme et d'engagement mais il contribue certainement, et précisément par la dépersonnalisation des relations qu'il suppose, à soulager les éducateurs spécialisés de leur « mauvaise conscience ». Enfin, si nous avons déjà pu observer que l'évaluation reste une question sensible, nous pouvons immédiatement ajouter que les modes de régulation de l'activité professionnelle par la promulgation de nouveaux droits octroyés aux usagers suscitent encore bien plus de résistances. La « mauvaise conscience » de nos interviewés s'exprime principalement lorsqu'ils pensent que les conséquences de leurs actions se situent à l'opposé de leurs objectifs.

François Dubet postule encore que l'on peut avancer l'idée d'une sorte de « romantisme professionnel » car, dit-il, « les travailleurs sociaux agissent dans un monde auquel il n'adhère pas ou ils ne pourraient adhérer sans être des « salauds » puisqu'ils vivent des injustices et des drames de la société. Ils sont romantiques aussi parce qu'ils pensent que seuls les convictions et les engagements personnels peuvent sauver les individus »³⁷⁶. Mais, pour nos interviewés, s'écarter radicalement du militantisme originel constitue l'une des conditions pour qu'ils reconnaissent la « profession » comme un métier au plein sens du terme. Ils affirment d'ailleurs être rétribués pour l'exercer et se sentent aujourd'hui pleinement légitimés. Et quand bien même portent-ils toujours un regard critique sur l'ordre social, ils ne le contestent finalement que très marginalement. Il s'agit encore de prendre ses distances avec le « monde civique » dont la « particularité est d'attachée une importance primordiale à des êtres qui ne sont pas des personnes »³⁷⁷ alors que le monde de l'éducation spécialisée est avant tout celui de la singularité d'êtres humains dont les appartenances collectives apparaissent, en dehors du cercle étroit de la famille, le plus souvent « flottantes ». Enfin, les éducateurs spécialisés que nous avons interrogés dressent bien, par ailleurs, le

³⁷⁶ Dubet F., op. cit., p. 248.

³⁷⁷ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 222.

constat d'une perte de repères dans l'éducation moins par nostalgie d'un ordre social révolu que par défaut de références disciplinaires et de capacités d'analyse théorique des phénomènes sociaux. Ils sentent plus souvent démunis pour faire face aux problèmes éducatifs rencontrés qu'à proprement parler nostalgiques. Si leur « romantisme » perdure malgré tout, c'est surtout dans la conviction que leur engagement dans la relation avec l'utilisateur est le seul à même de lui apporter une aide.

Parmi les multiples raisons susceptibles d'avoir concouru au déclin d'une éthique de la conviction chez les éducateurs spécialisés, il faut encore ajouter que les évolutions réglementaires ont favorisé un alignement des dynamiques institutionnelles sur leurs revendications identitaires. Il reste que les éducateurs spécialisés sont aussi un peu hâtivement assimilés par François Dubet aux travailleurs sociaux exerçant exclusivement en milieu naturel. Mais nous avons vu que, sous les effets d'une diversification des populations auprès desquelles ils sont aujourd'hui appelés à intervenir, tous les éducateurs spécialisés ne sont pas nécessairement proches de la question sociale. Il faut également souligner que la forte croissance des effectifs d'éducateurs spécialisés, couplée aux effets des processus d'individualisation dans lesquels ils s'inscrivent pleinement, a sûrement contribué à la dispersion des références professionnelles. Enfin, nous retiendrons surtout que cette érosion de l'éthique de la conviction chez nos interviewés doit être replacée dans le contexte plus général de la société contemporaine. Les formes traditionnelles du militantisme se sont, en effet, érodées au profit d'engagements politiques plus volatiles et dispersées.

Pour conclure, le déclin de l'éthique de conviction, véhiculée par la représentation d'une « profession » conçue comme vocation, ne sonne nullement le glas de toute forme d'engagement. Nous en trouvons, au contraire, la survivance dans la croyance partagée d'un travail devant permettre « *la réalisation de soi* ». Ainsi définissent-ils celui-ci comme une activité créative qui ne peut pleinement advenir sans un engagement de leur propre subjectivité. L'épuisement de cet engagement subjectif délimite étroitement, comme nous l'avons déjà observé, les cycles professionnels vécus dans la dynamique de leur identité réelle. Mais ils souscrivent encore majoritairement aux valeurs individualistes plaçant l'épanouissement et l'authenticité au cœur de l'accomplissement de leur travail. Ces valeurs trouvent essentiellement leur pleine expression dans la relation avec les usagers. Il reste que le travail ainsi défini se constitue comme une valeur caractéristique de leur attachement au métier. Il s'agit là indubitablement d'un trait significatif de leur culture professionnelle.

Ce trait typique se rapproche en cela de ce que Renaud Sainsaulieu appelait la « culture de métier » où celui-ci permettait « une double indépendance : il amenait la sécurité économique, et il donnait les moyens d'une activité, spécialisée certes, mais libre dans la façon de concevoir et d'arriver à un résultat ; avoir un métier c'était devenir maître d'œuvre de son produit, et donc indépendant »³⁷⁸. Cette caractéristique commune posée, il devient plus difficile pour nos interviewés de définir substantiellement le métier. Atomisée dans une multitude de segments professionnels et n'étant pas identifiable à une direction ministérielle ou à une corporation, le métier peine, en dehors de la relation avec l'utilisateur, à trouver son unité dans la rhétorique professionnelle de nos interviewés. C'est donc par « *la relation* », systématiquement retenue comme point d'entrée dans le métier, que nous nous proposons maintenant de poursuivre notre investigation.

³⁷⁸ Sainsaulieu R., op. cit., p. 369.

II.1.3. « *La relation* » comme seul horizon « métier »

II.1.3.1. La transfiguration de l'imaginaire professionnel

Lorsque nous avons demandé à nos interviewés d'évoquer et de définir leur métier, tous ont commencé par des hésitations tant ils semblaient fortement embarrassés par notre question. Puis les uns et les autres ont spontanément et systématiquement mis en exergue « *la relation* » avec les usagers. Celle-ci leur a toujours servi de fil d'Ariane pour développer leurs discours tâtonnant sur le métier. Cette « *relation* » n'est pas ou peu rattachée à un adjectif qui viendrait en préciser un peu plus la nature et les contours. Curieusement, la plupart des éducateurs spécialisés de notre échantillon ne la qualifient jamais d'éducative. Nos interviewés ne définissent d'ailleurs pas leur rôle par l'éducation. Mais il s'agit là d'un point d'analyse que nous développerons transversalement dans notre propos sur le métier. Tenter de comprendre cette polarisation de nos interviewés sur « *la relation* » pour définir le métier suppose de concilier plusieurs niveaux d'analyse qui, bien loin de s'exclure, peuvent utilement se compléter sans jamais en épuiser l'objet.

Nous venons de dresser le constat de la désagrégation des références à l'éthique de conviction et aux valeurs surplombantes pour définir le métier. De fait, il est particulièrement significatif d'observer que tous nos interviewés aient non seulement pris grand soin de dissocier « profession » et vocation mais, que de surcroît, ils aient aussi bien pris garde de s'en distancier comme gage de leur professionnalisme. Ce tarissement de l'engagement politique des éducateurs spécialisés constitue, à ce titre, un indicateur significatif du « déclin de l'institution » elle-même. Mais ce crépuscule du « programme institutionnel » n'empêche nullement une transfiguration de son imaginaire. Parlant de « *la relation* », nous retrouvons trace du « romantisme » des éducateurs spécialisés dans ce que l'on pourrait appeler une « mystique de la rencontre ». « *La relation* » entre un éducateur spécialisé et un usager peut se définir, avant toute autre chose, comme une confrontation entre deux êtres humains. Ce faisant, il s'agit de la resituer, d'une part, dans la dynamique de l'intersubjectivité dans laquelle elle se déploie et, d'autre part, dans le champ d'une esthétique de l'ineffable et de l'indicible.

« Le métier ... C'est d'abord une rencontre entre un éducateur et un jeune. Contrairement à d'autres métiers, cette proximité n'est pas physique mais intellectuelle. On rentre dans l'univers d'autrui. On est appelé à connaître beaucoup de choses de l'autre. Il y a une rencontre qui fait trace pour l'éducateur. Les relations humaines sont complexes et faites d'incompréhensions. C'est pour ça qu'elles rendent difficilement explicables ce qui s'y passe entre l'éducateur et le jeune » (ES/5)

Dans cette perspective, « *la rencontre* » entre l'éducateur spécialisé et l'usager apparaît chaque fois comme un colloque singulier. Elle engage profondément la subjectivité des acteurs dans des interactions qu'on ne saurait réduire et expliquer, nous disent nos interviewés, par le recours à la seule raison. Elle échappe aux acteurs eux-mêmes et relève d'une « inspiration » qui la définit « comme une relation de création ». C'est en ce sens que l'on peut dire que « chaque être crée et se laisse créer par les autres. Il faut donc adopter un état d'ouverture, une attitude d'accueil pour laisser faire « la mystérieuse alchimie de la création, l'alchimie des choses et l'alchimie du verbe, qui compose toujours un monde vague et mouvant »³⁷⁹. « *La rencontre* » est cet espace interpersonnel de la « création humaine » où

³⁷⁹ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 203.

chaque acteur s'invente et invente l'autre. D'une certaine manière, elle s'inscrit dans la continuité des motivations avancées par nos interviewés pour expliquer le choix leur orientation professionnelle. Leur « curiosité » pour l'autre s'apparente aussi à la quête d'eux-mêmes. La conviction que « seul l'engagement personnel peut sauver l'autre » s'est ainsi transfigurée pour entrer de plain-pied dans « l'âge des identités ». Elle fait perdurer le « romantisme » des éducateurs spécialisés pour qui, aujourd'hui, le « sauvetage d'autrui par l'engagement personnel » s'est commué en une mystique de « la révélation de l'autre à lui-même ». Il s'agit dès lors de mettre en œuvre une maïeutique permettant à autrui, par une posture professionnelle dite « *en miroir* », d'advenir à lui-même.

Plus globalement, cette conception relationnelle du métier a été aussi relayée par les textes réglementaires jusqu'à la récente circulaire interministérielle du 11 décembre 2007 réformant le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.E.S). Ces textes imposaient effectivement la vérification systématique, lors des évaluations des stages réalisées en cours de formation initiale, de trois « domaines de compétence » principaux : les capacités personnelles, le travail d'équipe et surtout les relations avec les usagers. Enfin, François Dubet rappelle que la persistance de « cet imaginaire ne repose pas sur rien » puisque « les années 1945 – 1975 ont été celles du développement de l'action sociale éducative en dehors des murs et des centres fermés. (...) La tendance générale, ajoute-t-il, est claire : il s'agit d'ouvrir les institutions, de les sortir des murs et de transformer ainsi chaque travailleur social en institution individuelle, une institution à lui tout seul »³⁸⁰. Si cet imaginaire de « *la relation* » s'est ainsi transfiguré chez nos interviewés, c'est qu'il repose donc sur de solides ancrages historiques et institutionnels.

La rémanence de cet imaginaire de « *la relation* », fut-il transfiguré, nous apparaît encore fortement redevable de la trajectoire sociale et professionnelle de nos interviewés. D'une part, leur socialisation primaire les a effectivement écartés des canons académiques de la réussite scolaire. D'autre part, nous avons déjà observé que, dans la dynamique de leur identité réelle, la spécialisation auprès d'un public constitue un vecteur déterminant d'orientation de leur carrière. « *La rencontre* » de l'éducateur spécialisé avec l'utilisateur est effectivement placée sous le sceau d'une confrontation parfois aussi troublante que dérangement avec l'altérité. Il n'est donc pas si simple d'être là, d'accepter et de supporter les troubles du comportement d'un enfant autiste ou d'un adolescent ayant des conduites violentes. L'éducateur spécialisé doit apprendre à composer avec ses propres résonances émotionnelles. Cette confrontation fondatrice avec « l'étrangeté » de l'autre a, au moins aux premiers temps de la carrière, tendance à devenir l'épicentre des interrogations sur la pratique pour, finalement, constituer l'expérience centrale du rapport au métier. Nous pourrions encore ajouter que les mécanismes d'apprentissage de la « profession », par la formation initiale en alternance, ont tendance à majorer la reproduction de la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Faute d'une transmission véritablement formalisée du métier, « *la relation* » est une manière de le dire « en creux ». Enfin, cette « relation », définie comme une « création humaine », se constitue pour nos interviewés comme l'espace inaliénable d'expression de leur identité réelle, de leur autonomie professionnelle et de leur prestige.

En définitive, la conjugaison de l'ensemble de ces facteurs, et sans doute de quelques autres, contribue à la rémanence de cet imaginaire de « *la relation* » dans la rhétorique professionnelle des éducateurs spécialisés que nous avons interrogés. Mais cet imaginaire professionnel s'éloigne, dans les faits, toujours un peu plus des conditions réelles d'exercice

³⁸⁰ Dubet F., op. cit., p. 237.

du métier et de l'environnement socioprofessionnel dans lequel il s'est forgé. Il reste que celui-ci, ne saurait suffire à lui seul pour définir la professionnalité et les compétences requises pour exercer le métier. Mais, définissant « *la relation* » comme « *une rencontre* » transcendant le simple fait professionnel, nos interviewés se heurtent à la difficulté de lui conférer un caractère technique. Leur rhétorique professionnelle, fonctionnant toujours sur le registre de l'association d'idées, raconte plus qu'elle ne définit le métier.

« *On a toujours des difficultés à décrire et à parler du métier. On raconte le métier, on s'appuie sur des exemples... et, au bout du compte, on ne sait pas expliquer comment on fait. C'est agaçant et surtout frustrant.* » (ES/1)

Si l'explication des fondamentaux du métier d'éducateur spécialisé s'avère aussi délicate pour nos interviewés, c'est que leur culture professionnelle est finalement peu stabilisée et faiblement pourvue en outils, méthodes et autres instruments. C'est d'ailleurs ce qui caractérise en propre l'appartenance de leur culture au « monde de l'inspiration ». De fait, « étant donné son faible niveau d'équipement, ce monde tolère l'existence d'épreuves intérieures peu ou pas objectivables »³⁸¹. Le métier ne se dit jamais dans un langage technique et, lorsque c'est le cas, il renvoie à peu près à autant de significations que d'éducateurs spécialisés interrogés. Le discours que la « profession » tient sur elle-même est ainsi constamment à la recherche de son unité de sens. Pourtant, nos interviewés passent et repassent inlassablement par des nœuds de contradictions internes qui sont rarement perçus et nommés en tant que tels. Quand l'un de nos interlocuteurs avance une idée, c'est généralement pour mieux y revenir et se contredire. La rhétorique professionnelle de nos interviewés semble toujours gagner par la circularité du verbe et des propos. Rien ne semble véritablement assuré, tout paraît pouvoir être inlassablement remis en question. Nonobstant ces difficultés langagières, notre matériau empirique révèle donc des points de passage collectifs autour desquels se structure l'activité discursive de nos interviewés. Ces nœuds de contradictions internes par leur récurrence, dessinent finalement les contours d'un métier commun. C'est ce dont nous allons maintenant tenter de rendre compte.

II.1.3.2. De l'éthique à « *la relation de confiance* »

Inscrivant l'horizon du métier dans « *la relation* », nos interviewés le situent de facto, mais sans jamais le formaliser comme tel, sur le registre du langage et, plus largement encore, de la communication. Cette absence de formalisation de la pensée est d'ailleurs récurrente chaque fois qu'il s'agit d'évoquer l'une des dimensions considérée comme fondatrice du métier. En ce sens, la forme de la rhétorique professionnelle de nos interviewés fournit de précieuses indications sur la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Les explications avancées dans la description du métier sont effectivement très faiblement argumentées et rarement étayées par des connaissances. Elles commencent le plus souvent sous la forme d'expressions récursives très significatives telles que « *l'éducateur doit* », « *il faut* ». Cette structure du discours renvoie peu sur la question du sens et des fondements de ce qui est avancé à titre explicatif. Le métier et ceux qui l'exercent semblent toujours échapper « à la mesure, à la raison, à la détermination et aux certitudes de la technique du commun des choses pour prendre des « allures bizarres »³⁸². Considérée comme essentielle dans le métier, l'éthique n'est ainsi contestée par personne. Elle apparaît de l'ordre de l'évidence et s'impose à nos interviewés sans qu'ils ne cherchent jamais vraiment à la définir.

³⁸¹ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 200.

³⁸² Ibid., p 201.

« Maintenant, je pense, pfff... Ce qui me paraît fondamental, je crois que je l'ai dit, c'est l'éthique, le respect de l'autre. Je veux dire, c'est vraiment la base de notre travail. Tout individu, quelles que soient ses difficultés, quelles qu'elles soient, il mérite le respect. Il a, quel qu'il soit aussi, des choses en lui qu'il faut essayer de trouver et de mettre en valeur au maximum. Et puis, effectivement, l'aider à essayer de mettre en valeur ça, et puis essayer de faire en sorte qu'il puisse être, être, une personne au maximum. » (ES/2)

L'expression collective des fondements de ce « socle éthique » apparaît toujours extrêmement disparate. Si le respect de l'autre constitue la thématique la plus récurrente, le reste des principes énoncés varie considérablement d'un interviewé à l'autre. On retrouve pêle-mêle un bric-à-brac de thèmes tels que le partage du pouvoir, la reconnaissance des difficultés de l'usager, la valorisation de l'autre et de ses compétences. Bref, si l'on en revient à l'étymologie du mot éthique, ces propositions apparaissent aussi confuses que relevant de niveaux parfois très différents. En tout cas, elles ne semblent jamais en mesure de fonder une posture professionnelle cohérente et formalisée. Provenant du grec *ethos* (« coutume », « usage »), parfois appelés *mœurs* (latin *mores*), l'éthique entend surtout définir des principes ou critères d'évaluation susceptibles d'orienter la conduite humaine, et, par extension, en permettre l'étude. En ce sens, il serait possible de considérer qu'une éthique professionnelle puisse se constituer comme un ensemble de valeurs partagées orientant et régulant l'action.

Ces valeurs partagées existent d'ailleurs puisqu'elles sont énoncées par la loi 2002-2 de rénovation sociale et médico-sociale. Cette loi ne pose pas moins de huit principes d'action primordiaux qui s'avèrent assez peu contestables, qu'on en juge : le respect de la dignité, le respect de l'intégrité, le respect de la vie privée, le respect de l'intimité et la sécurité, le libre choix entre des prestations à domicile ou en établissement, un accompagnement individualisé et de qualité respectant un consentement éclairé, la confidentialité des données concernant les personnes, l'accès à l'information, l'information de la personne sur ses droits fondamentaux et les voies de recours disponibles, la participation directe au projet d'accueil et d'accompagnement. Nos interviewés ne sont évidemment pas sans connaître ces principes auxquels ils souscrivent très majoritairement et que, globalement, ils s'efforcent d'appliquer dans leur pratique professionnelle. Mais leur réflexion spontanée ne semble jamais être dictée par le souci de référencer leur propos au cadre réglementaire ou aux « outils techniques » qu'il propose.

Les éducateurs spécialisés interrogés ont surtout tendance à énoncer ce qui leur importe individuellement tout en étant, de surcroît, persuadés d'exprimer des valeurs foncièrement personnelles. Il en va donc des principes fondateurs de l'éthique comme de bien d'autres composantes du métier. D'une part, sous prétexte de valorisation de leur singularité, c'est toujours une logique de différenciation qui est mise en avant alors que, d'autre part, la référence à tout « cadre institutionnel surplombant » reste profondément ambivalente. Ces deux mécanismes identitaires paraissent d'ailleurs se répondre mutuellement et sont étroitement interdépendants de la croyance elle-même dans « *la relation* ». Il s'agit moins pour les éducateurs spécialisés interrogés de rechercher ce qu'ils ont en commun que d'affirmer leur singularité et celle de l'autre. « C'est par ce qu'ils ont de plus *original* et de plus *singulier*, c'est-à-dire leur *génie* propre, qu'ils se donnent aux autres et servent le bien commun. Ils ont donc le devoir de secouer le joug, de s'écarter du troupeau, de rechercher la *libération individuelle*, non dans un but égoïste, mais pour accomplir la dignité humaine en rétablissant entre les êtres des relations authentiques »³⁸³.

³⁸³ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 203.

Il reste que certains interviewés, minoritaires et sans doute un peu désabusés, avouent faire assez peu cas de ces principes éthiques. Ceux-ci leur semblent tout à la fois galvaudés et relever d'un champ essentiellement spéculatif. Si cela va mieux en se le disant, affirment-ils, « *ça ne mange pas de pain non plus* ». Pour en revenir aux expressions utilisées, le respect de l'utilisateur est une « *tarte à la crème* » ou, au mieux, « *une banalité* ». La référence à ces principes éthiques apparaît être, par contre, un marqueur identitaire très significatif d'appartenance au groupe professionnel. Mais, pour le dire autrement, ces principes axiologiques surplombants ne sont guère convoqués comme outils techniques permettant l'analyse des écarts entre les intentions et leur application dans les pratiques professionnelles. Sauf cas de conscience, c'est-à-dire là encore « *au cas par cas* », l'usage de ces principes éthiques est plus formel que d'une opérationnalité systématisée et organisée dans le métier.

Après la formulation de ce « socle éthique », dans les conditions que nous venons de décrire, la plupart de nos interviewés établissent le lien de sa nécessité pour instaurer une « *relation de confiance* » avec l'utilisateur. S'il est une expression qui définit bien « *la relation* », c'est incontestablement « *la confiance* ». Rien ne peut advenir, nous disent nos interviewés, si cette confiance n'existe pas entre l'éducateur spécialisé et l'utilisateur. Mais cela étant dit, nous devons nous en contenter sans autre forme d'explication. Si cette association entre « *la relation* » et « *la confiance* » est posée comme l'un des fondements du métier, c'est que nos interviewés savent très bien qu'il est difficile faire sans ou contre l'utilisateur. Ils recherchent donc son adhésion et sa participation afin de pouvoir agir. Et même s'ils ne le disent pas comme ça, nos interviewés n'ignorent pas que la confiance s'acquiert en donnant des gages à autrui dans la considération et l'intérêt qu'on lui porte. Mais, une fois encore, peu de corrélations sont véritablement établies entre confiance et dimension éthique dans la communication. Pourtant, le langage et les attitudes professionnelles de l'éducateur spécialisé sont essentiels dans ses interactions avec l'utilisateur.

Plus surprenant encore, « *l'instauration d'une relation de confiance* » est avant tout posée comme un principe préalable à l'action : il la précède et ne la contient pas. Il n'apparaît néanmoins pas totalement absurde d'imaginer que c'est précisément parce qu'il y a un engagement dans l'action, permettant de passer du verbe à l'acte, que la confiance peut advenir. Nous croyons d'ailleurs déceler dans ce postulat du préalable de la confiance la résurgence d'une croyance immodérée dans la « magie du verbe ». Mais très peu de nos interviewés n'ont d'ailleurs soumis ce principe à l'épreuve des contextes professionnels, pour le moins changeant, dans lequel il s'applique. Gagner la confiance de l'utilisateur pour agir dans le cadre d'une mesure administrative s'avère, par exemple, foncièrement différent de celui qui prévaut pour une mesure judiciaire. Alors que la mise en œuvre d'une mesure administrative suppose l'accord préalable de l'utilisateur, ou de son représentant légal, la mesure judiciaire est imposée par le juge qui en définit les objectifs. De la même manière, les caractéristiques des populations auprès desquelles interviennent nos interviewés déterminent l'application de ce principe d'action. Établir une « *relation de confiance* » avec des enfants polyhandicapés ou autistes qui n'ont pas accès au langage ne procède pas de la même démarche qu'avec des enfants ayant des problèmes sociaux. Même s'ils ne l'ignorent évidemment pas, nos interviewés se préoccupent ainsi moins de savoir à quelles conditions il est possible de gagner la confiance d'autrui, si tant est que cela soit toujours possible, que d'ériger un postulat d'action plus commode qu'opérationnel. Ce faisant et partant d'une intuition majeure, ils font l'économie d'une élaboration conceptuelle qui permettrait au métier de sortir de son halo incantatoire. Finalement, peu soucieux d'un travail de formalisation technique de « *la relation* » à partir de concepts empruntés aux sciences humaines, nos interviewés cherchent

surtout à affirmer leur professionnalisme dans une dialectique entre, disent-ils, leur identité personnelle et leur identité professionnelle.

« Le métier d'éducateur nécessite une dimension d'introspection : c'est fondamental ! Il y a un lien particulier entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Il faut une analyse constante de sa pratique avec les enfants dans l'équipe. Il y a un lien très fort entre ce que je suis et ce que je fais. Il y a peu de chose qui médiatise la relation avec l'autre. C'est souvent la parole. Et la parole est constituée de ce que l'on est. C'est ça, il y a un lien très fort entre ce que l'on est, sa personnalité et la manière dont on porte le métier. Mais ce qui est commun entre ma vie privée et ma vie professionnelle, ce sont les valeurs, la place de l'autre. Je peux être affectée ou touchée mais je donne des réponses professionnelles. Mes réponses sont différentes que si elles étaient intégrées à ma vie privée ». (ES/26)

Cette dialectique identitaire s'avère consubstantielle à « *la relation* » elle-même. Elle est au fondement de la rhétorique professionnelle de nos interviewés et se joue autour de deux notions fondamentales : l'engagement et la distance. Ces deux notions se déclinent autour de plusieurs composantes principales censées apporter une distinction entre le professionnel et le profane dans « *la relation* » avec l'utilisateur. Toutefois, avant de nous engager plus résolument dans notre propos, nous ne saurions pas tout à fait juste si nous ne mentionnons la controverse entretenue par quelques-uns de nos interviewés sur le legs de cette culture professionnelle de la « relation ». Ayant parfois œuvré activement à la constitution de cette culture, ils apportent une note dissonante dans ce bel unanimité éducative.

« Il y a des gens qui sont dans l'idée que c'est un « mano a mano », de cœur à cœur. Plus je vais lui en donner, mieux ça va aller pour lui... Et je ne lui en donne pas assez... À côté de ça, on a également pensé que ce n'est pas tellement une affaire d'échanges interindividuels mais de cadre, de construction dans lesquels vont se jouer des interactions. Ça serait ça, la part des anciens et, peut être, l'affirmation de quelque chose » (ES/17)

Il est remarquable de constater que cette conception professionnelle est principalement le fait de trois éducateurs spécialisés de notre échantillon qui, arrivés au terme de leur carrière, ont pu mesurer les impasses de « *la relation* » en tant que modèle de référence pour le métier. Il est non moins remarquable d'ailleurs d'observer que ces mêmes interviewés cultivent une forte sensibilité juridique qu'ils ont concrétisée par des formations universitaires. Alors qu'elle est aujourd'hui totalement ignorée, voire même oubliée, cette conception professionnelle, aussi marginale soit-elle dans notre échantillon, constituait, dans les années soixante et soixante-dix, l'un des courants fondateurs de l'éducation spécialisée. Nous postulons d'ailleurs que celle-ci a sans doute été balayée par l'individualisme contemporain et l'avènement de « l'âge des identités » dont les éducateurs spécialisés se font, parfois malgré eux, les hérauts.

Plus prosaïquement, nous observons encore qu'un peu plus de la moitié de nos interviewés peut donner l'impression de laisser « *la relation* » en suspens dans un « vide social » tant la référence à un « *cadre institutionnel* » susceptible de lui donner sens apparaît absente de leur propos. Nous entendons ici, par « *cadre institutionnel* », les délégations successives qui fondent le mandat et la légitimité de l'éducateur spécialisé. Elles supposent d'en passer successivement par la dimension politique, les lois, les administrations gestionnaires jusqu'aux établissements ou services et leur projet général. Elle implique aussi de rapporter ces déterminants institutionnels surplombants au statut, à la fonction et au rôle de l'éducateur spécialisé dans la définition du poste de travail qui leur donne sens. Enfin, elle

suppose encore d'être référée, dans sa dimension technique, au projet individualisé de l'utilisateur. Les éducateurs spécialisés ponctuaient auparavant leur phrase par un « *d'où je parle* » pour synthétiser, en une formule concise, ce principe de délégation des responsabilités. Mais tout se passe aujourd'hui comme si la réflexion de nos interviewés se polarise, dans un cadre institutionnel incertain, sur la quête d'une légitimité octroyée par l'utilisateur.

Ce questionnement est d'ailleurs posé avec force dans la « *relation de confiance* ». Ils sont ainsi plus prompts à se poser la question de leurs droits à intervenir que des devoirs attachés à leur charge qui, même s'ils ne les oublient pas, les obligent à agir. Pour autant, nous n'irons pas jusqu'à conclure que ce processus identificatoire aux populations donnerait des gages d'une centration sur les usagers eux-mêmes et leurs besoins. Il est plutôt l'apanage d'interrogations inquiètes de l'éducateur spécialisé sur sa propre place et sa légitimité. Nous comprenons surtout cette posture professionnelle dans la dynamique d'un héritage des années de la sociologie critique arguant de l'inféodation de l'éducation spécialisée au contrôle social. Cette posture professionnelle repose sur un socle de représentations qui, aujourd'hui détaché des significations fondatrices de la critique sociologique, est l'expression des contradictions inhérentes à l'exercice du métier. On peut effectivement observer dans l'activité définitionnelle déployée par nos interviewés des oscillations ininterrompues entre l'aide, le contrôle social et le service à l'utilisateur. Ces contradictions sont d'ailleurs elles-mêmes consubstantielles de l'agir éducatif. Nous postulons d'ailleurs qu'elles participent, à ce titre, de l'abandon par nos interviewés du vocable « éducateur » pour définir leur métier.

En définitive, c'est aussi pour toutes ces raisons que « *la relation à l'autre* » reste, aujourd'hui encore dans l'imaginaire professionnel des éducateurs spécialisés, « un programme pédagogique »³⁸⁴. Elle incarne ce colloque singulier où chaque éducateur spécialisé doit, jour après jour, résoudre avec l'utilisateur les contradictions inhérentes à la situation sociale qui les réunit. Pour en revenir aux représentations et valeurs très largement prédominantes au sein de notre échantillon, les éducateurs spécialisés interrogés déclinent leur professionnalité autour d'une dialectique opposant l'identité personnelle à l'identité professionnelle. Il faut entendre par professionnalité l'ensemble des compétences mobilisées, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité, dans l'exercice du métier. En ce sens cette notion de professionnalité permet de comprendre comment les dimensions cognitives, institutionnelles, organisationnelles se combinent avec la subjectivité de nos interviewés dans la pratique du métier. Pour le dire autrement, elle permet d'explicitier les normes professionnelles auxquelles nos interviewés se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail. L'affirmation de leur professionnalité passe, en l'occurrence, par une réflexion susceptible de les assurer de « leur juste place » auprès de l'utilisateur. Entre « *l'engagement* » et « *la distance* », nos interviewés s'enquêtent ainsi d'un questionnement sur leur propre rôle qui, toujours susceptible de les conduire à en faire trop ou pas assez dans leurs interactions avec l'utilisateur, leur apparaît foncièrement ambigu. Il ne les assure jamais, disent-ils, de leur place si ce n'est au prix d'un « *questionnement continu* » sur celle-ci.

II.1.3.3. Entre « l'engagement » et la « distance » dans « *la relation* »

Ce « *questionnement continu* » de leur position professionnelle, et du rôle qui leur est imparti, recouvre plusieurs composantes dans le métier. Mais il s'agit toujours, quel que soit le thème abordé, de s'assurer que « *la relation* » ne tombe pas dans l'insignifiance qui semble

³⁸⁴ Dubet F., op. cit., p. 235.

toujours la guetter. Le périmètre délimitant les frontières symboliques entre le profane et le professionnel dans « *la relation* » est toujours vécu par les éducateurs spécialisés interrogés sur le registre de sa porosité extrême. Il nécessite une vigilance de tous les instants tant les fondements de la professionnalité apparaissent mal définis et jamais vraiment stabilisés. Cette incertitude constitutive de leur rôle les engage, disent-ils, dans une démarche introspective qui caractérise en propre leur posture professionnelle.

L'affirmation de leur professionnalité commence ainsi par des interrogations nourries sur la place qui « *doit* » ou non être accordée à l'expression de leurs émotions et autres affects dans « *la relation* ». L'affectivité est le facteur qui paraît, à l'évidence, le plus susceptible de « *remettre en cause* » la professionnalité de l'éducateur spécialisé. Elle occupe une place essentielle dans la rhétorique professionnelle de nos interviewés au point d'ailleurs d'occulter d'autres dimensions du métier et de les reléguer parfois au rôle de considérations accessoires. Tous nos interviewés s'accordent à dire que la réalisation de leur travail les engage émotionnellement et affectivement dans leur « *relation* » avec l'usager. Mais cet engagement affectif recouvre des niveaux d'entendement somme toute bien différents. Pour les uns, il s'agit d'une situation de fait dont il faut prendre acte pour s'assurer de son professionnalisme. La pratique professionnelle impose, disent-ils, des moments de proximité avec l'usager où « *l'on rentre dans sa vie* », « *dans son intimité* ». Pour d'autres, il s'agit plutôt de l'une des conditions de réalisation de l'action elle-même. Ils considèrent que l'agir éducatif suppose un « *minimum d'investissement affectif* », une confrontation avec autrui afin de « *donner chair* » à leur propre intervention. Et, entre ces deux pôles d'interprétation de l'engagement affectif, nous retrouvons dans notre matériau empirique un « *patchwork* » de représentations sociales correspondant à autant de variations sur ce même thème.

Pour n'en revenir qu'à celles-là, les deux extrêmes des représentations de nos interviewés sur l'engagement affectif renvoient à deux manières de l'envisager professionnellement. Pour les uns, cet engagement pose d'emblée la question des résonances émotionnelles face aux comportements et à la situation sociale des usagers. Ils se disent souvent « *sensibles* » ou « *touchés affectivement* » par leurs difficultés. Ils soulèvent ainsi une interrogation professionnelle renvoyant à des questions conceptuelles qu'ils ne formalisent pas comme telles. Nous sommes, une fois encore, dans la dynamique de propos qui relèvent plutôt de l'injonction (« *il faut*, « *il doit* »). L'engagement affectif est alors renvoyé à la question de leurs résonances émotionnelles, de leur capacité d'agir dans la situation professionnelle pour raison, dirait un psychologue, de transfert et de projections. Pour les autres, cet engagement, posé comme l'une de condition de l'action, repose sur la centralité des mécanismes de l'identification. Si le transfert est « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets »³⁸⁵, l'identification procède, par contre, « d'un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci »³⁸⁶.

En dépit des réalités distinctes qu'ils recouvrent, nous avons pu observer que ces deux mécanismes psychologiques peuvent conduire les éducateurs spécialisés, prenant l'un pour l'autre, à des controverses aussi interminables qu'extrêmement confus théoriquement. Le consensus sur l'engagement affectif repose très précisément sur la nécessité d'en faire un débat, sans cesse renouvelé, plus que la nécessité de construire des références collectives. C'est aussi une manière d'inscrire le métier dans le champ de l'intime, de l'expressivité en plaçant ce débat sous le signe de « *la personnalité* ». Les éducateurs spécialisés interrogés

³⁸⁵ Laplanche J., Pontalis J.B, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F, 1984, p. 492.

³⁸⁶ Ibid., p. 187.

considèrent que leur travail «est effectivement défini par la personnalité, par des caractéristiques qui ne relèvent pas directement de l'apprentissage de techniques et de procédures, ni de la seule définition du rôle, mais de la capacité d'établir des relations jugées convenables et efficaces avec les «objets du travail sur autrui»: des individus (savoir-être) »³⁸⁷. «*La personnalité* » est cet indispensable pendant de «*la relation* » qui permet d'inscrire un peu plus le métier dans le champ de l'ineffable et de l'intuition. Des expressions telles que «*je le sens comme ça* », procédant parfois de la sentence indiscutable, en constituent les illustrations les plus significatives. À défaut d'une argumentation solide, le débat est renvoyé, sous prétexte de tolérance et de respect de la différence, au libre arbitre de «*la personnalité* » de chaque éducateur spécialisé.

En définitive, sous couvert de consensus autour de cette figure de l'engagement affectif, nos interviewés s'accordent sur la nécessité d'une distance qui peut en être le pendant mais aussi lui être indépendante. Nous avons d'ailleurs pu observer que désormais l'apprentissage de «*la distance* » est la première des choses à acquérir pour tout nouveau stagiaire entamant sa formation professionnelle initiale. Si «l'engagement» faisait le professionnel d'hier, «*la distance* » est ce qui le caractérise en propre aujourd'hui. Cette notion permet d'ailleurs à elle seule de mesurer les évolutions de l'identité sociale et professionnelle des éducateurs spécialisés qui du «vivre avec» sont passés à «l'être à côté de». Elle est ainsi révélatrice du changement de paradigme spatio-temporel auquel se réfèrent désormais nos interviewés pour définir «*la relation* ». Celui-ci s'exerce désormais à travers le maintien à distance de l'usager. Les ambiguïtés attachées à cette notion de distance affective sont exactement proportionnelles à celles que nous avons déjà soulignées pour l'engagement : nos interviewés s'accordent sur cet aspect de leur professionnalité tout en ne parlant pas nécessairement de la même chose. Alors qu'elle permet aux uns d'interroger leur engagement, elle sert aux autres à comprendre leurs résonances émotionnelles dans les situations professionnelles rencontrées. Et, nous retrouvons, entre dans la dynamique de cette double polarité, notre «patchwork» de représentations composites, peu formalisées et essentiellement explicitées sur le registre de l'injonction.

Il ne s'agit évidemment pas de nier ici l'importance, a fortiori dans une conception représentation du métier qui se confond avec «*la relation* », des affects et des émotions comme déterminants de l'action. Mais nous voyons surtout, dans leur caractère essentiellement incantatoire, une rémanence d'une culture professionnelle pétrit d'une influence psychanalytique dont les fondements se seraient aujourd'hui délités dans les limbes de l'histoire de la «profession». L'instauration de la distance affective en tant que norme professionnelle se constitue, de ce point de vue, dans l'intrication d'un ensemble d'enjeux professionnels qui, à l'évidence, transcende «*la relation* » elle-même avec l'usager. Elle se constitue au point de convergence la conduite de la carrière dans la dynamique de l'identité réelle et les stratégies relationnelles des éducateurs spécialisés. Cette nouvelle norme professionnelle, incarnée par «*la distance* », se paye paradoxalement au prix d'un appauvrissement de l'agir dramaturgique. Le modèle dramaturgique de l'action présuppose, nous dit Jürgen Habermas, de considérer «le langage comme médium de l'auto-mise en scène; la signification cognitive des composantes propositionnelles et la signification interpersonnelle des composantes illocutoires sont dépréciées au profit des fonctions expressives du langage. Le langage est assimilé aux formes d'expression stylistique et esthétique »³⁸⁸. Comme nous l'avons déjà vu précédemment, certains de nos interviewés, souvent proches de la retraite, nous donnent à entendre sans ambages qu'ils sont déjà revenus

³⁸⁷ Dubet F, op. cit., p. 317.

³⁸⁸ Habermas J., T 1, op. cit., p. 106.

de « *la distance* », et de ses présupposés, au profit d'une valorisation de leur expression personnelle.

Ainsi, pas que plus l'engagement hier, il n'est dit que « *la distance* » constitue un gage de professionnalité suffisant pour l'avenir. L'émergence de « *la distance* » érigée en norme professionnelle procède aussi sûrement du « déclin de l'institution », et l'opportunité stratégique de promouvoir un idéal professionnel historiquement constitué au sein de la « profession » elle-même, que d'un indiscutable mouvement de professionnalisation. En ce sens, Jürgen Habermas nous rappelle que « tout acteur communicationnel, qui veut d'une façon générale participer à un processus d'intercompréhension, ne peut éviter d'émettre les prétentions universelles suivantes, et précisément celles-là : s'exprimer de façon intelligible, donner quelque chose à entendre, se faire comprendre et s'entendre l'un l'autre »³⁸⁹. Transcendant le clivage instauré entre l'engagement et « *la distance* », il nous rappelle ainsi que « *la relation* », avec la communication comme postulat fondamental, est aussi étroitement dépendante des ressources identitaires mobilisées, ou non, par le professionnel et l'utilisateur. Mais seul quelques interviewés positionnent l'éducateur spécialisé comme une personne ressource.

Cette dialectique identitaire, censée marquer les frontières entre le professionnel et le profane, n'en reste pas à la seule affectivité, elle la déborde par la question de la transmission des valeurs et le respect de celles d'autrui. L'éducateur spécialisé engage dans son agir éducatif une vision du monde qui le place dans une situation de confrontation avec celle d'autrui. En cela, nos interviewés posent que leur situation d'action « représente à chaque fois le centre de leur monde vécu ; elle a un horizon mouvant, car elle renvoie à la complexité du monde vécu. D'une certaine manière, « le monde vécu auquel appartiennent les participants de la communication est toujours présent ; mais seulement en sorte qu'il forme l'arrière-plan pour une scène actuelle »³⁹⁰. De fait, l'évidence du « monde vécu » de nos interviewés est réinterrogée par les situations d'interculturalité ou les pathologies psychiatriques auxquelles ils se trouvent confrontés dans leur communication avec autrui. L'éducateur spécialisé « *se doit* » donc de rechercher, nous disent nos interviewés, une neutralité pour éviter toute forme de prosélytisme et respecter les normes et les valeurs d'autrui. Il s'agit, en autre chose, d'éviter toute forme d'ethnocentrisme.

Pour le dire autrement, nos interviewés situent « *la relation* » entre l'engagement et la nécessité d'une distance axiologique. Sans discuter du bien-fondé de ces interrogations louables, c'est le débat confus qui préside au « patchwork » des positionnements individuels, entre les termes de cette contradiction, qui ne manque pas de surprendre. Il procède d'un amalgame conceptuel où les représentations, les lois, les règles, les normes ou les valeurs servent pêle-mêle, et sans souci de clarification aucun, à asséner des injonctions souvent contradictoires si ce n'est pour dire, au mieux, « *qu'il faut éviter les jugements de valeur* ». C'est le débat lui-même qui, là encore, prévaut plus que l'énonciation de références fondatrices et collectives. Il « *faut sans cesse remettre sur le métier* » ces interrogations axiologiques : « *De quel droit, je peux imposer mes valeurs ?* », « *Jusqu'où je peux aller ?* ». Ces interrogations récursives ne constituent d'ailleurs nullement des garanties quant à la normativité ou non des points de vue et des actions engagées par les éducateurs spécialisés dans leur relation avec l'utilisateur. Elles participent d'un cheminement toujours décrit comme éminemment personnel, relevant de l'introspection.

³⁸⁹ Habermas J., T 1, op. cit., p. 115.

³⁹⁰ Habermas J., T 2, op. cit., p. 136.

Pour conclure, la professionnalité mise en œuvre dans « *la relation* » est dépeinte comme une « aventure intérieure ». Elle procède d'un mouvement continu que rien ne saurait et ni ne pourrait déterminer par avance ; ce qui la caractérise le mieux est son imprévisibilité et la nécessité de sa réinvention permanente. La rhétorique professionnelle de nos interviewés décrit ainsi cette professionnalité relationnelle comme « un chemin mal défini, plein de détours, fait de rencontres et changement de direction, un chemin buissonnier, un chemin d'invention où vagabonder « hors des limites tracées », livré à l'aventure « aux exaltantes promesses »³⁹¹. Formateur dans l'institut de formation en travail social de Bourg-en-Bresse, Philippe Gaberan résume magistralement cette conception de la professionnalité de « *la relation* » attestant que « le sens de la relation éducative est à rechercher autant dans le but à atteindre que dans la façon dont les actes sont posés pour atteindre ce but »³⁹². Avec l'éthique, les interrogations de nos interviewés entre engagement et distance participent, dans un langage fait de métaphores et d'associations d'idées, de la rémanence d'une « mystique » de la professionnalité et du métier lui-même. Génératrices de leurs propres ambiguïtés, ces interrogations peuvent être encore utilement rapportées à la dynamique de carrière de nos interviewés et aux crises motivationnelles qui la caractérisent.

« *Il y a une nécessité de prendre de la distance avec ses valeurs. Mais il y a plusieurs manières de le faire. Il y a une grande différence entre prendre de la hauteur. Celle d'un engagement dans la distance. Et... Euh ! Prendre du recul, celui d'un retrait de l'engagement dans le métier. Ouais c'est vraiment ça... Prendre de la hauteur, c'est une analyse de l'engagement.* » (ES/34)

Si ces interrogations ont pour vocation de rompre avec les routines et les habitudes de la vie professionnelle par la « *remise en cause de sa pratique* », la rhétorique professionnelle et ses modes d'expression impressionnistes ouvrent néanmoins le chemin d'interprétations contradictoires. Il reste que la rémanence de cette « mystique » de « *la relation* » trouve, depuis longtemps déjà, des prolongements dans l'expression de techniques professionnelles. Ces techniques apparaissent comme l'expression d'un compromis entre l'ineffable de « *la relation* » et son efficacité supposée. Elles s'inspirent, pour l'essentiel, des méthodes utilisées par la psychologie qui, posée comme la science des affects et des émotions, est la discipline de référence.

II.1.3.4. Les figures techniques de « *la relation* » : l'écoute et l'autorité

Alors que « *la relation* » avec l'utilisateur est appelée à se développer dans des contextes et des situations professionnelles extrêmement diversifiées, les éducateurs spécialisés de notre échantillon en restent à l'énonciation de quelques principes généraux souvent éparés et jamais référés à un socle de connaissances disciplinaires. Si leurs discours sont culturellement homogènes, ils se présentent telles les pièces d'un puzzle qu'il faudrait reconstituer pour tenter d'en identifier les origines. Chacun de nos interlocuteurs met ainsi en avant une ou plusieurs dimensions techniques de « *la relation* » qui, croisées avec celles énoncées par d'autres, permet de reconstituer le puzzle conceptuel lui-même. Il finit par constituer un « tout » qui reflètent fidèlement la culture professionnelle de nos interviewés.

Ces origines communes du discours de nos interviewés permettent d'appréhender un peu mieux les fondements de leur culture professionnelle dont « *la relation* » et « *la personnalité* » constituent le foyer principal. Elles permettent à certains de nos interviewés de

³⁹¹ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 204.

³⁹² Gaberan P., *La relation éducative*, Paris, Erès, 2003, p. 72.

se définir comme des « *techniciens de la relation* » alors que d'autres réfutent toute réduction de « *la relation* » à des techniques. Si l'utilisation récurrente de ces notions collectives permet d'identifier une unité de discours, il apparaît que chacun se les approprie dans un entendement qu'il revendique comme lui appartenant en propre. Ces notions éparses, conjuguées sur un mode toujours singulier, s'agrègent de manière implicite et cohérente au modèle de la relation d'aide développée par Carl Rogers. Ce psychologue humaniste américain, né en 1902 et décédé en 1987, a œuvré dans le champ de la psychologie clinique pour promouvoir son Approche Centrée sur la Personne (A.C.P). Il insiste fortement sur la qualité de la relation entre le thérapeute et le patient et l'articule autour de principes fondateurs. Nos interviewés s'y réfèrent de manière implicite tant il est vrai que l'origine de ces principes n'est jamais expressément nommée. Il est vrai que la sémantique paraît peu stabilisée alors que la nécessité d'une argumentation n'apparaît pas comme une préoccupation majeure.

Le discours technique de nos interviewés sur « *la relation* » repose d'abord sur une vision de l'homme. Ils affirment leur confiance dans l'usager, dans le respect de sa liberté pour qu'il puisse trouver par lui-même les réponses à ses propres interrogations. Cette vision de l'homme, et les représentations ou les valeurs qui lui sont attachées, s'articulent autour de deux orientations principales. D'une part, la réalisation de leur travail ne leur semble possible qu'à la condition d'une « *considération positive inconditionnelle* »³⁹³ à l'égard d'autrui. Comme le souligne l'un de nos interviewés, « *la démarche envoie un message comme quoi il donne du crédit à la personne* ». Il s'agit ainsi d'apporter une attention chaleureuse à l'usager « *qui ne soit pas possession, qui ne demande aucune gratification personnelle* »³⁹⁴. Nos interviewés affirment ainsi leur croyance dans une nature humaine foncièrement bonne pour peu que celle-ci ne soit pas entravée. Et, ce sont précisément ces entraves psychologiques qu'ils aspirent à lever par leur action. D'autre part, il apparaît aux éducateurs spécialisés interrogés que leurs propres solutions et autres conseils sont finalement peu opérationnels pour favoriser le changement chez l'usager. Dès lors, ils cultivent à l'égard de leur propre savoir une véritable défiance dont ils savent jouer, quand l'opportunité se présente, dans d'autres situations professionnelles. Ce précepte généralisé à l'ensemble des activités propres du métier semble effectivement participer du peu d'exigences conceptuelles attachées à leur culture professionnelle. Bref, nos interviewés érigent la liberté de l'usager, indépendamment de ses caractéristiques propres, comme un principe d'action absolument indéfectible. Il s'agit, pour reprendre leur propre terminologie de permettre à l'usager « *d'être vraiment lui-même* ». Nous retrouvons abondamment trace de cette posture professionnelle à la faveur d'expressions telles que : « *c'est le jeune qui doit lui-même définir le projet* », « *les jeunes doivent décider et choisir* » ou encore « *il ne faut pas faire à la place de* ». Carl Rogers ne définit d'ailleurs par autrement la relation d'aide quand il la caractérise « *comme une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser chez l'une ou l'autre partie, ou chez les deux, une appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ses ressources* »³⁹⁵. Cette recherche de mobilisation des ressources propres de la personne s'accompagne concrètement d'une démarche empirique où le respect de la liberté d'autrui constitue le postulat fondamental. Ce postulat repose sur des valeurs qui définissent la vie comme un processus de changement, où rien n'est définitivement fixé par avance.

Cette relation d'aide est effectivement sous-tendue par un principe de non-directivité que Carl Rogers décline autour de trois notions principales : l'écoute empathique, la relation

³⁹³ Rogers C., Développement de la personne, Paris, Dunod, 1966, p. 204.

³⁹⁴ Ibid., p. 204.

³⁹⁵ Ib., p. 29.

d'authenticité et l'absence de jugement entre les personnes. Si la non-directivité n'est jamais explicitement évoquée par nos interviewés, ceux-ci se réfèrent, par contre, très expressément aux autres notions qui lui donnent sens. Ils s'accordent ainsi pour poser l'écoute ou l'empathie, selon nos interviewés, comme une « *posture éthique* » qu'ils déclinent autour d'attitudes professionnelles considérées comme fondamentales : « *la disponibilité* », « *l'honnêteté* », « *l'authenticité* », « *la sympathie* », « *la bienveillance* », « *l'humilité* », « *se mettre au niveau de l'utilisateur* », « *porter un regard sans jugement, sans évaluation* », etc. Bref, la récurrence de ces expressions s'inscrit très précisément dans la filiation de ce que Carl Rogers appelle lui-même l'empathie. Elle suppose « de sentir, dit-il, les colères, les peurs et les confusions du client comme si elles étaient vôtres, et cependant sans que votre propre colère, peur ou confusion ne retentissent sur elles (...) Quand le monde intérieur du client est ainsi clair pour le thérapeute, et qu'il s'y meut aisément, alors il peut aussi bien communiquer sa compréhension de ce qui est clairement connu par le client, que proposer des significations de ce que celui-ci éprouve de façon à peine consciente »³⁹⁶. Pour le dire autrement, « *il faut, nous dit l'un de nos interviewés, de la proximité dans la compréhension de leur situation et de leurs difficultés pour avancer avec eux* ».

Si l'écoute empathique a été initialement conçue pour permettre l'expression des émotions, elle s'est également avérée opérationnelle dans toute situation où un professionnel écoute activement l'autre. Elle suppose l'usage d'une technique de reformulation des propos de l'utilisateur que nos interviewés énoncent sous la forme d'expressions telles que : « *renvoyer en miroir ce que le jeune dit* », « *favoriser la parole* ». En ce sens, la reformulation a pour finalité selon Carl Rogers et G. Marian Kinget « d'extraire du contenu communiqué le sentiment inhérent à ses paroles et à le lui communiquer sans le lui imposer »³⁹⁷. L'intervention du professionnel consiste donc à reformuler les émotions et les sentiments exprimées de manière tacite ou implicite par l'utilisateur et ce de telle sorte qu'il obtienne son accord. Mais l'écoute empathique transcende la seule technique de la reformulation en ce qu'elle ne se cantonne pas seulement à dire autrement ce que l'utilisateur exprime, mais qu'elle recherche à décoder la dimension affective généralement non formulée par l'utilisateur. Cet objectif de la relation d'aide marque d'ailleurs un point de passage dans la rhétorique professionnelle de nos interviewés qui « *d'écouter* » stipulent « *qu'il faut entendre ce que dit la personne* ». Pour le dire autrement, il s'agit alors de décrypter la « *demande implicite* » de l'utilisateur. Cette posture professionnelle pose expressément que « tout fait sens, tout fait symptôme, et la grande affaire est de ne pas prendre le symptôme pour la cause, de ne pas répondre à la demande explicite pour laisser « émerger la vraie demande », celle qui révèle le sujet à lui-même »³⁹⁸. Et, c'est précisément ces instants fugaces de la révélation de l'autre à lui-même qui constitue le sel du métier et qui, si l'on en juge par le propos de nos interviewés, lui confère, parfois, sa magie propre.

Mais cette finalité suprême de « *la relation* », consistant à aider l'autre à être vraiment lui-même, n'est pas sans générer ses propres ambivalences et contradictions. Cette représentation, partagée par l'ensemble de nos interviewés, souligne aussi combien « le contrôle social passe moins par les leçons de morale que par l'injonction à l'auto-contrôle et donc, par la réflexivité et l'autonomie. Du point de vue du travailleur social, il n'y a pas de rupture entre le contrôle social et la promotion du sujet »³⁹⁹. C'est d'ailleurs ce que semble

³⁹⁶ Rogers C., op. cit., p. 17.

³⁹⁷ Rogers C., Kinget G.M., Psychothérapie et relations humaines, 4e ed., Montréal, Institut de recherches psychologiques et sociales, Vol. II, 1969, p. 121.

³⁹⁸ Dubet F., op. cit., p. 238.

³⁹⁹ Ibid., p. 236.

indiquer notre matériau empirique puisque seulement un tiers des éducateurs spécialisés interrogés évoquent, en contrepoint de l'écoute empathique, la question de l'autorité. Ils ne parlent, pour l'essentiel, de leur propre pouvoir que pour mieux s'en prémunir et éviter, disent-ils, « *toute influence sur l'usager* ». Nous avons déjà souligné que nos interviewés se définissaient pas ou peu par le terme d'éducateur. En ce sens, leur « oubli technique » de la fonction d'autorité dans « *la relation* » participe d'un glissement, nous semble-t-il, vers la logique de l'accompagnement. L'abandon de cette référence à l'autorité traduit bien la vision d'une relation qui est moins conçue comme éducative que définie par l'aide apportée à autrui. La figure de l'autorité est aujourd'hui commodément assimilée au contrôle social. Elle apparaît à la fois comme l'une des dimensions les moins dignes du travail et ainsi que la plus ingrate. Dire non à l'usager, c'est à tout coup rentrer dans la confrontation avec lui mais c'est aussi délimiter, et souvent par la contrainte, l'exercice de sa propre liberté. À l'heure de la revalorisation des droits de l'usager par textes réglementaires interposés, l'exercice de l'autorité est d'autant plus exposé aux feux de la critique.

Dans le même temps, nos interviewés témoignent encore que leur autorité est aujourd'hui, plus qu'hier, contestée par les usagers. Ils affirment ainsi devoir constamment se justifier et faire leurs preuves dans leurs interactions avec les usagers. Tout se passe comme s'ils devaient sans cesse construire leur légitimité en recherchant systématiquement l'accord d'autrui pour engager leurs actions. De fait, « quand l'autorité légitime n'étaye plus le pouvoir, nous dit François Dubet, celui-ci a toutes les chances d'être réduit à un charisme personnel épuisant et aléatoire, et, comme tout travail sur autrui repose sur une dimension de contrôle social, il y a toujours un risque de posséder trop de pouvoir, ce qui est perçu comme du « sadisme », ou d'en manquer, ce qui est un signe de faiblesse »⁴⁰⁰. La crainte des processus de « judiciarisation » ne fait qu'ajouter des peurs aux doutes dans l'engagement de postures d'autorité vis-à-vis de l'usager. Le passage, décrit par Max Weber, d'une autorité traditionnelle à une autorité rationnelle légale dans le monde contemporain est parfois durement ressenti par nos interviewés dans leurs pratiques quotidiennes. C'est en tout cas l'amer constat dressé par plusieurs de nos interviewés qui, après avoir fortement insisté sur l'importance d'une écoute empathique, s'en inquiètent.

« L'éducateur doit être cadrant, sécurisant et consistant. Il faut savoir faire preuve d'autorité et de beaucoup de fermeté avec des jeunes en crise ou en rupture de projets. Mais ce n'est pas le cas chez les professionnels. Il y a beaucoup trop de professionnels qui laissent faire aujourd'hui. Ce n'est pas normal. C'est l'éducateur qui décide, c'est lui qui a le pouvoir. Ses colères ne sont pas destructrices pour l'autre. Le conflit est fondateur dans les relations avec les jeunes. Il faut poser des exigences face aux comportements du jeune... C'est souvent après un conflit qu'on peut écouter et échanger avec le jeune. » (ES/6)

Mais cette redistribution du pouvoir vers l'usager a surtout pour vertu première de résoudre, de manière illusoire et en référence au respect de la liberté d'autrui, les contradictions se posant aux éducateurs spécialisés entre leurs objectifs de socialisation et les mécanismes de domination qui lui sont attachés. Finalement, cette redistribution du pouvoir leur permet de se dégager à bon compte de la problématique du contrôle social à laquelle l'exercice du métier ne saurait pourtant les soustraire. Elle suppose, enfin et surtout, si on la resitue dans le champ de l'éducation et d'une relation foncièrement dissymétrique, une aliénation accrue d'usagers fragilisés par leurs multiples difficultés et empêchements. Elle définit effectivement une position sociale où « le dominé est invité à être le maître de son

⁴⁰⁰ Dubet F., op. cit, p. 379.

identité et de son expérience sociale en même temps qu'il est mis en situation de ne pouvoir accomplir ce projet »⁴⁰¹. Cette domination, ainsi redéfinie dans le monde contemporain, repose alors sur trois mécanismes principaux. Le premier est celui de « l'internalisation » qui conduit l'utilisateur à assumer la responsabilité individuelle de ses échecs alors que ceux-ci sont essentiellement dépendants de problèmes sociaux qui les transcendent (inégalités sociales, chômage, etc.). Le second réside dans « l'obligation de jouer » alors même que l'utilisateur a de fortes chances d'échouer. Et, enfin, « l'obligation d'être libre » qui suppose que la différenciation entre des individus considérés comme égaux repose sur leurs seuls mérites et donc directement sur l'usage qu'ils font de leur liberté. Pour le dire autrement, la valorisation de la liberté de l'utilisateur par les éducateurs spécialisés se réalise, le plus souvent à leur insu, au détriment des valeurs d'égalité et de solidarité fondatrices de leur activité professionnelle. Elle initie un mouvement de psychologisation de problèmes sociaux qui sont renvoyés sur la responsabilité individuelle de l'utilisateur. Bref, voulant se soustraire aux mécanismes du contrôle social, les éducateurs spécialisés participent bien involontairement à leur transfiguration dans le monde contemporain.

Pour conclure, l'appropriation des techniques de la relation d'aide par nos interviewés est essentiellement conjuguée sur le mode d'une accommodation à « leur propre personnalité ». On ne peut véritablement parler de techniques tant leurs préférences personnelles semblent déterminer des choix professionnels qui les conduisent à valoriser certains aspects au détriment d'autres. Ainsi, dès que l'on entre dans le champ des techniques instrumentales, nous obtenons à peu près autant de définitions que nous avons d'enquêtés. Nous observons surtout une forme de « référence molle » aux savoirs, aux techniques et, d'une plus manière générale, à toute forme de rationalité instrumentale. En ce sens, les techniques de l'entretien d'aide, auxquelles se réfèrent implicitement nos interviewés, semblent surtout se trouver à un point de jonction entre les valeurs chrétiennes et historiques de la « profession » et celles de « l'ère des identités ». Il n'est évidemment pas totalement fortuit que la liberté, l'injonction à la responsabilité individuelle, à la maîtrise de soi-même se fondent avec un égal bonheur dans leurs techniques relationnelles et la « modernité avancée » elle-même. Elles soulignent, si besoin était, la prévalence des références axiologiques et l'extrême porosité du métier aux évolutions de son environnement sociétal. Cette porosité idéologique est peut-être même l'une des caractéristiques susceptibles d'expliquer son succès tant le développement de la « profession » au cours de ces vingt dernières années ne manque pas d'impressionner. Il reste que l'extension de ce modèle de la relation d'aide à l'ensemble des activités du métier n'est pas sans soulever de nombreuses questions. Resituant le métier dans une perspective professionnelle où la tâche principale d'un éducateur serait par définition l'éducation, l'un de nos experts, qui a été responsable pendant vingt-cinq ans de la formation professionnelle des éducateurs spécialisés, se fait l'écho de ces interrogations.

« La relation éducative spécialisée, c'est trois choses : relation, éducative et spécialisée... Y a quelque chose de plus 1+1=3 !!! Spécialisée, c'est la surface. Autrement dit qu'est-ce qu'il faut savoir de la population ? Et après qu'est-ce que cela change quand on met tout ça ensemble. S'il est autiste, je peux savoir ce qu'est une relation, une relation éducative et une relation éducative spécialisée. Spécialisée ? Je dois savoir ce qu'est un autiste. Qu'est-ce qu'avoir un entretien d'aide avec un autiste interroge au niveau du tout. Qu'est-ce qui est minoré ou majoré dans la relation, dans l'éducatif ? Il y a trois niveaux différents une fois que l'on a défini ce qu'était l'éducation. L'éducation, c'est trois grandes choses : les apprentissages, la découverte du monde et les sensations à faire découvrir. Il faut

⁴⁰¹ Dubet F., op. cit. p., 356.

que cela soit éprouvé par l'enfant. C'est fait pour vivre en société. À partir d'un certain âge, c'est la socialisation. En ce qui concerne les techniques, la relation d'aide en fait partie mais de manière fragmentée dans le temps, c'est par petits bouts. On ne peut pas être dans une relation d'aide permanente. Au sens qu'en donne Carl Rogers, c'est aider l'autre à trouver ses réponses. C'est en dehors du champ éducatif. Cette technique-là dépasse les éducateurs. Un médecin peut par exemple y recourir. En plus, il y a la question d'un usage adapté de cette technique à la population concernée. Elle est inopérante avec des déficients par exemple. Il y a des décalages importants entre ce qui est énoncé dans les pratiques et la pertinence de l'usage de cette technique. Il faut utiliser un vocabulaire adapté aux populations par exemple. Il faut tenir compte des ressources de l'usager » (ES/37)

D'une certaine manière, les techniques elles-mêmes se sont commuées, pour partie au moins, en « valeurs » qui s'avèrent plus sûrement au service des éducateurs spécialisés que des usagers eux-mêmes. Leur invocation masque mal la prévalence de « la personnalité » et le jeu des préférences personnelles dans leurs pratiques professionnelles. Nous incluons d'ailleurs dans ces préférences personnelles les intérêts aussi cachés et qu'inavouables des éducateurs spécialisés tant la posture déclarative du désintéressement paraît constitutive de leur identité. Ces intérêts ne manquent pourtant pas, sous couvert de « leurs propres valeurs », d'orienter les pratiques professionnelles de nos interviewés. Mais comment pourrait-il en être autrement ? L'éducateur spécialisé est aujourd'hui un professionnel comme un autre qui, agissant le plus souvent dans l'intérêt de l'usager, doit aussi composer avec le sien propre. C'est que les « décalages » entre la rhétorique professionnelle et les pratiques, soulignés par notre interviewé, participent sans doute d'une stratégie visant à ménager la liberté des acteurs et le prestige vacillant d'une « profession » toujours prompt à stigmatiser le manque de reconnaissance dont elle est l'objet.

II.1.3.5. De l'idéalisation de « la relation » aux aléas de la coopération avec l'usager

Le rôle éminemment fédérateur de « la relation » dans la rhétorique et la culture professionnelles des éducateurs spécialisés est directement redevable des caractéristiques propres aux usagers. Ces derniers présentent, en effet, la particularité commune de différences visibles ou méconnues, car non immédiatement perceptibles par les autres, qui les écartent plus ou moins substantiellement des normes habituelles caractérisant les individus de notre société. Les éducateurs spécialisés s'enquêtent ainsi du sort, « dans le premier cas, de l'individu *discrédité* et, dans le second, celui de l'individu *discréditable* »⁴⁰². Mais, dans un cas comme dans l'autre, ces stigmates apparents ou cachés ont des incidences majeures dans les interactions de cet usager avec son environnement social. Tombant sous la menace de la réaction sociale à leur endroit, cet usager ayant un stigmate doit composer avec « toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne »⁴⁰³. Et, c'est précisément le rejet de ces discriminations et « la recherche d'une considération inconditionnelle de ces personnes »⁴⁰⁴ que les éducateurs spécialisés, parlant de « la relation », posent comme étant au cœur de leur culture professionnelle. Ils s'appliquent à percevoir et à considérer, au nom de « valeurs » dont ils se font volontiers les hérauts, ces individus affublés d'une différence honteuse comme des personnes ordinaires.

⁴⁰² Goffmann E., Stigmate, les usages sociaux des handicaps, Paris, Les éditions de minuit, 1989, p. 14.

⁴⁰³ Ibid., p. 15.

⁴⁰⁴ Rogers C., op. cit., p. 231.

Pour louable que soit la référence à ce principe axiologique fondateur, il n'en demeure pas moins que les relations entre les éducateurs spécialisés et leurs usagers ne sont pas dépourvues d'ambivalences et de paradoxes que leur rhétorique professionnelle laisse, de prime abord, assez peu transparaître. On voit d'ailleurs assez mal comment il pourrait en être autrement tant « *la relation à l'usager* » est traversée par des enjeux aussi contradictoires que peu explicités. Il s'agit le plus souvent « *de tenir ou de maintenir la relation* » dans un face-à-face majoritairement décrit comme épuisant. Ce colloque singulier constitue d'ailleurs, comme nous l'avons déjà vu, l'un des principaux facteurs d'usure professionnelle. S'il en est ainsi, c'est que les usagers, tant *discrédités* que *discréditaires*, ne manquent d'opposer des résistances, parfois farouches, au pouvoir de l'éducateur spécialisé. Pour une large part, le travail de l'éducateur spécialisé consiste d'ailleurs, nous disent nos interviewés, à faire tomber ces résistances « *en recherchant l'adhésion* » de l'usager. En ce sens, nos travaux de recherche sur les jeunes désignés violents dans le cadre du programme européen Daphné illustrent de manière très significative la complexité des interactions qui se nouent entre les éducateurs spécialisés et les usagers. À la recherche d'une « *participation authentique* » du jeune désigné violent et de sa famille, les éducateurs spécialisés se heurtent principalement à leurs résistances dans la mise en œuvre des mesures d'aide. Ils doivent ainsi composer avec plusieurs obstacles qui sont déterminants dans la manière d'engager et conduire ces mesures. Ces obstacles peuvent être ramenés à trois composantes principales : les résistances inhérentes aux individus, le contexte dans lesquels les mesures d'aide sont engagées et les dysfonctionnements institutionnels. Ces différentes épreuves à surmonter dans les pratiques professionnelles s'organisent, dans le discours de nos interviewés, autour de facteurs constituant autant de « *turning points* » dans les interactions entre l'éducateur spécialisé, le jeune désigné violent et ses parents.

Les jeunes désignés violents et leurs parents éprouvent ainsi les pires difficultés à parler intimement d'eux-mêmes. Ils sont constamment partagés entre la volonté d'oublier leur passé honteux et l'engagement dans une parole à ce propos. Il existe effectivement des « *non-dits* », des « *secrets de famille* » et des interrogations qui demeurent en suspens entre le jeune et ses parents. La divulgation de ces informations cachées constitue un enjeu parfaitement perceptible. Ce passé est, en outre, considéré comme honteux et souvent chargé de culpabilité. En tout cas, il s'agit toujours d'un passé extrêmement douloureux qui interroge la capacité du jeune et de sa famille à l'évoquer auprès de l'éducateur spécialisé. Ces jeunes développent ainsi de véritables stratégies de contrôle de l'information sociale dans les interactions visant tant à se prémunir de toute réaction sociale pour préserver leur identité personnelle que pour éviter une sanction sociale. Le jeune désigné violent apprend ainsi à « *savoir manipuler l'information concernant une déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer, la dire ou ne pas la dire ; feindre ou ne pas feindre, mentir ou ne pas mentir, et dans chaque cas, à qui, comment, où et quand* »⁴⁰⁵ dans ses interactions avec l'éducateur spécialisé. Il s'agit toujours de veiller à ne pas « *perdre la face* » ou de « *faire bonne figure* » pour préserver sa dignité. Cette caractéristique est d'autant plus sensible que l'injonction « *d'en dire quelque chose* » est souvent considérée comme fondamentale par les professionnels.

La mise en œuvre des aides à destination des jeunes est également traversée par des injonctions paradoxales. Le premier de ces paradoxes tient à ce que les mesures d'aide reposent principalement sur l'entretien alors que la communication au sein de la famille est peu valorisée. Le rapport des jeunes au langage et à la communication est entravé par de multiples facteurs qui, le plus souvent, se surajoutent. Ils sont tenus au silence dans leur

⁴⁰⁵ Goffman E., op. cit., p. 59.

famille. « *Cela ne sert à rien de parler et de pleurer* » leur dit-on. Il existe également un effet de renforcement culturel en raison de leur appartenance sociale. Ces familles valorisent traditionnellement assez peu la parole et la réflexion sur soi. Enfin, le parcours scolaire de ces jeunes traduit, le plus souvent, d'importantes difficultés qui traduisent autant de carences dans leurs ressources identitaires. Les professionnels ont tendance, pour leur part, à parer l'expression verbale de toutes les vertus. Le second paradoxe est lié au fait que l'acceptation d'une aide suppose de reconnaître que l'on en a besoin. Or, ces jeunes sont tenus par leurs parents de se « *débrouiller seuls* ». Cette figure imposée s'apparente au respect d'un code d'honneur : « *se faire aider, c'est la honte* ». Les jeunes tirent donc une certaine fierté à ne pas accepter l'aide d'autrui. Le dernier paradoxe s'enracine dans l'expérience des jeunes à l'égard des adultes. Ils ont été quotidiennement confrontés à des adultes qui leur ont fait défaut (les pères et plus généralement des tiers) ou qui se sont avérés inconsistants (les mères : maladie mentale, violence, alcoolisme, attitudes surprotectrices, etc.). Dans certaines situations, les éducateurs spécialisés sont de plus disqualifiés par les parents. « *Ce sont eux qui foutent la merde* » dit la mère de Jasmine. Dans ces conditions, l'injonction des éducateurs spécialisés « *à leur faire confiance* » relève le plus souvent de la gageure.

Enfin, le contexte de crise, dans lequel les professionnels commencent leur mesure éducative, n'est guère propice à l'instauration d'une « *communication authentique* ». Les mesures d'aide arrivent souvent trop tardivement ou s'inscrivent comme une suite d'échecs répétés de l'action institutionnelle. Dans les différentes situations sociales analysées, ce « *tuning point* » relationnel entre le jeune et les éducateurs spécialisés n'est jamais totalement dépassé. Il perdure sous la forme d'une ambivalence qui, à la faveur d'événements ou de situations conjoncturelles, peut être réactualisée. Enfin, ce tournant relationnel ne dit évidemment rien de ce qui en est fait par les différents acteurs sociaux. Il se conjugue toujours de manière éminemment singulière. Il est négocié et renégocié au fil du déroulement de la mesure éducative et se traduit par des stratégies repérables dans le comportement des jeunes. Ces stratégies peuvent se décliner de manière très diverse. Certains jeunes sont fortement engagés dans des relations de coopération avec des personnes significatives. Leurs ressources tant langagières que réflexives leur ont permis de réaliser un « *travail sur eux* ». Cette démarche a accompagné leur stratégie de fuite du foyer maternel. Jasmine, par exemple, reconnaît que l'éducatrice spécialisée en charge de sa mesure d'accompagnement éducatif est une personne ressource (ayant « *quelque chose d'intéressant à dire* ») lui ayant apporté de la considération et du respect (« *dans la manière de lui dire les choses* »). Elle a clairement adopté une stratégie de coopération avec cette éducatrice spécialisée. Mais d'autres jeunes éprouvent de la méfiance à l'égard des éducateurs spécialisés. Gregory dit ne pas vouloir se faire aider et doute toujours de la confiance que l'on peut leur accorder. Il n'a expérimenté qu'une succession d'aides fragmentées et pas toujours effectives. Denis trouve refuge dans un groupe de jeunes qui l'aide alors que Gregory se retrouve seul. Ils s'inscrivent dans une stratégie de retrait, de repli sur eux-mêmes dans leurs relations avec les professionnels. Certains jeunes sont encore révoltés par la stigmatisation scolaire dont ils s'estiment l'objet. Elsa se sent constamment victime d'injustices. Elle s'insurge contre l'autorité des professeurs et n'hésite pas à entrer en conflit avec eux. Elle s'inscrit pareillement dans une stratégie d'opposition, de lutte contre les éducateurs spécialisés. Dans certaines situations, les jeunes cultivent de bonnes relations avec leur éducateur. Christophe évite toute source de conflit et cherche à tirer profit de ce qui lui est proposé. Il négocie les aides au mieux de ses intérêts. Sous son apparent conformisme, il développe une stratégie « *d'intérêts bien compris* » avec l'éducateur spécialisé chargé de son suivi.

D'une manière plus générale, la distribution du pouvoir dans « *la relation* » entre l'utilisateur et l'éducateur spécialisé est, a priori, foncièrement dissymétrique. Les textes réglementaires de ces dix dernières années ont néanmoins contribué, par la revalorisation des droits et de la participation des usagers, à rééquilibrer ses rapports asymétriques. Ces nouvelles orientations mettent d'ailleurs à mal bon nombre d'éducateurs spécialisés dans la réalisation de leur travail. Il reste que, comme dans le cas plus spécifique des jeunes désignés violents, les usagers bénéficiaires des services des éducateurs spécialisés ont de tout temps développé des stratégies de résistance, plus ou moins conscientes, dans les dynamiques d'interactions. Ils opposent aux éducateurs spécialisés des comportements hors normes qui sont autant d'obstacles pouvant conduire à l'échec des mesures d'aide. Ce pouvoir de l'utilisateur dans ses interactions avec l'éducateur spécialisé explique, pour une large part, l'ambivalence de nos interviewés à leur égard. Dans leur activité discursive, cette ambivalence relationnelle trouve sa place entre, d'une part, une tendance à l'idéalisation de « *la relation* » et, d'autre part, la rhétorique de l'usure professionnelle.

Nos interviewés ont ainsi tendance à idéaliser, dans leurs discours, « *la relation* » avec les usagers. Cette tendance à l'idéalisation recouvre de multiples enjeux. Le rôle d'éducateur spécialisé suppose effectivement d'en appeler à des valeurs comme la non discrimination et le « *respect de l'intérêt de l'utilisateur* » devant lequel l'intérêt de l'éducateur spécialisé doit s'effacer. L'expression du rôle suppose donc de s'assurer que « les choses sont bien ce qu'elles ont l'apparence d'être »⁴⁰⁶. Mais il s'agit surtout d'une façade « qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs »⁴⁰⁷. Nos interviewés n'en sont d'ailleurs évidemment pas dupes puisqu'ils ne manquent pas de mettre en scène leurs difficultés à tenir cette relation à travers la rhétorique sur l'usure professionnelle. Celle-ci apparaît d'ailleurs également répondre pour une part, nous l'avons déjà vu, à la nécessité de sortir « *la relation* » de la banalité qui semble toujours la menacer. Cette rhétorique sur l'usure professionnelle permet ainsi, mais pas seulement, d'incorporer dans la réalisation du travail « des signes qui donnent un éclat et un relief dramatiques à des faits qui, autrement, pourraient passer inaperçus ou ne pas être compris »⁴⁰⁸. Cette ambivalence relationnelle de nos interviewés peut ainsi s'interpréter comme une stratégie visant à socialiser une représentation du rôle d'éducateur spécialisé pour le « modifier, pour l'adapter au niveau d'intellection et aux attentes de la société »⁴⁰⁹. Elle tend ainsi à cacher la réalité des pratiques au profit de leur mise en scène publique.

Cette stratégie d'idéalisation de « *la relation* » en appelle d'autres visant principalement à masquer les contradictions existant entre la réalité globale de l'activité relationnelle avec l'utilisateur et la représentation du rôle d'éducateur spécialisé. Elle vise notamment à dissimuler les formes avantageuses de cette activité relationnelle avec l'utilisateur ou, à l'inverse, à en cacher d'autres qui révéleraient « tout indice de sale besogne »⁴¹⁰. Ces secondes stratégies peuvent également servir à masquer des situations relationnelles où les compétences professionnelles sont soumises à rude épreuve. Le sentiment d'impuissance dans « *la relation* » avec certains usagers est d'ailleurs mis en avant par quelques-uns de nos interviewés. Mais il s'agit, dans tous les cas, de gommer les dimensions de « *la relation* » avec l'utilisateur qui sont incompatibles avec l'idée que les éducateurs spécialisés souhaitent

⁴⁰⁶ Goffmann E., *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*, Les éditions de minuit, 1987, p. 25.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁰⁸ *Ib.*, p. 36.

⁴⁰⁹ *Ib.*, p. 40.

⁴¹⁰ *Ib.*, p. 48.

donner de leur métier. Nous soutenons d'ailleurs que la dissimulation de ces contradictions relationnelles avec l'usager constitue autant d'enjeux explicatifs des stratégies déployées par les éducateurs spécialisés pour se prémunir des effets de l'usure professionnelle dans « *la relation* » avec l'usager. Elle participe activement des logiques qui ont contribué à redéfinir les contours de la « profession ». Nous y reviendrons, un peu plus avant dans notre propos, en rapportant cette dynamique générale de « *la relation à l'usager* » aux caractéristiques propres de trois sous-catégories principales d'éducateurs spécialisés.

II.1.4. De la vacuité des références collectives à la figure du métier inachevé

Après avoir longuement développé les fondements de leur professionnalité autour « la relation », on ne s'étonnera guère que les éducateurs spécialisés interrogés fassent assez peu cas d'une conception du métier s'inscrivant dans une logique de service. Cette conception les situant comme des acteurs de politiques sociales et des mesures d'aides à l'égard des usagers les engage pourtant à rendre compte sur le service rendu. À la faveur des derniers textes réglementaires qui l'imposent, le projet individualisé, dont nos interviewés assument la responsabilité institutionnelle par délégation, s'inscrit dans le registre des pratiques instrumentales aujourd'hui acquises. Il repose sur une méthodologie de travail partant de l'observation, du recueil d'informations et conduisant à un « diagnostic » visant à déterminer la définition d'objectifs de travail et de leur évaluation. Le projet marque un souci d'objectivation du travail réalisé avec les usagers. Il impose aux éducateurs spécialisés d'en passer par une formalisation de leur travail et une activité d'écriture qui constituent une vraie rupture avec une culture professionnelle traditionnellement orale. Si tous nos interviewés y font référence, il semble qu'une ligne de fracture générationnelle sépare les plus jeunes des plus âgés. Alors que les premiers en louent l'intérêt, les seconds se montrent beaucoup plus réservés quant à son usage dans les établissements ou les services de l'éducation spécialisée.

« Le projet, l'évaluation... Ils se faisaient et ils se font toujours. Il y a eu des expériences de réaliser pour essayer d'avoir une évaluation la plus « critériée » possible, maintenant, ça a montré aussi ses limites. Peut-être qu'on est un peu plus sensibilisé sur cet aspect : comment on évalue justement ? Encore une fois, on a un peu une confrontation entre deux grandes catégories : l'ancienne école, on va dire, et la nouvelle école. Une nouvelle génération arrive et ces objets, autour de l'évaluation, passent bien. Ça fait partie du vocabulaire, du langage courant, et il n'y a pas de résistance. Par contre, avec certains des collègues anciens, ce n'était pas forcément aussi formalisé que ça. Du coup, il y a quand même pas mal de résistance... Moi, la perception que j'ai de mon métier est quand même basée sur l'évaluation, en général, alors que pour mes collègues ... Et c'est un peu dommage que ça se perde, il y a beaucoup de questions philosophiques qui se posent. » (ES/7)

L'introduction du « projet individualisé » dans les pratiques institutionnelles, et de facto dans celle du métier, préfigure peut-être une acculturation conduisant vers un compromis entre le « monde de l'inspiration » et le « monde industriel ». Il reste que ces deux « mondes » se caractérisent surtout par l'antagonisme des valeurs qui leur servent d'arrière-plan. Cette figure du compromis pourrait néanmoins procéder d'un « scénario de la « découverte », qui exige de transformer une intuition insolite en une innovation efficace »⁴¹¹. Mais elle participe surtout d'un malaise des professionnels. Et, ce malaise ne saurait être seulement rapporté à l'usure professionnelle ou aux cadres d'actions contradictoires qui marquent les évolutions du champ professionnel par la rationalisation et la division du travail

⁴¹¹ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 371.

social, l'extension du droit des usagers, la massification et la personnalisation des demandes. Le projet se constitue aussi comme une épreuve qui engage une recomposition de la professionnalité de nos interviewés. Pour l'heure et à l'échelle du métier, la rhétorique professionnelle de nos interviewés nous permet surtout de dresser le constat de leur division quant à leur positionnement à l'égard de ce nouvel instrument. Il en va ainsi du projet comme des techniques de « la relation ».

Nos interviewés ne s'accordent ni sur la définition qu'ils lui donnent, ni sur les pratiques auxquelles il donne lieu. Le projet semble surtout se fondre dans la culture professionnelle des éducateurs spécialisés sous le registre de la « personnalité » et des « préférences personnelles ». Dès lors, les références techniques de nos interviewés se tournent principalement vers les groupes d'analyse de pratiques. Ils se montrent majoritairement attachés à la nécessité d'une réflexivité sur et dans leur travail. Conscients qu'il existe nécessairement des écarts entre leurs intentions et ce qu'ils font réellement, nos interviewés trouvent avantage à se doter « d'outils collectifs » pour perfectionner leur pratique professionnelle. Mais il est vrai aussi que ces groupes de travail, qui s'organisent autour de la parole et d'échanges libres entre les participants, s'agrègent parfaitement bien sur leur culture professionnelle. Enfin, quelques éducateurs spécialisés interrogés ont encore évoqué des instruments professionnels tels que l'observation, la référence mais sans jamais développer ou argumenter leur propos. Bref, nos interviewés ne prêtent pas vraiment de fondements techniques à l'exercice d'un métier qui se dissout dans « la relation ».

Dans le champ des connaissances, nos interviewés ne nous ont délivré, en tout et pour tout, que deux références à un même auteur : Fernand Deligny. Il n'est d'ailleurs pas inutile de préciser que ce qui caractérise cet auteur, exemplaire pour son action et sa réflexion dans l'éducation spécialisée, est son style d'écriture procédant par métaphores et par analogies. Il se situe en cela en parfaite congruence avec la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Pour autant, cela ne signifie nullement que nos interviewés ne lisent pas ou n'ont pas de centres d'intérêts intellectuels : loin s'en faut ! Leur culture professionnelle est, au contraire, profondément pétrie des théories sociologiques et psychanalytiques qui l'ont traversé dans les années soixante-dix. Mais s'ils n'en font pas un usage explicite pour décrire leur métier, c'est qu'ils n'en ont ni la maîtrise, ni l'usage dans la mesure où ces références disciplinaires ne donnent pas d'indications sur la pratique elle-même. Elles fournissent au mieux des modèles de compréhension théoriques sur les phénomènes psychologiques ou sociaux mais n'ont pas vocation à se commuer en modèles d'action. Il n'existe pas, en dehors de « la relation » de fondations techniques susceptibles de permettre à nos interviewés de se constituer un langage commun. En ce sens, les éducateurs spécialisés sont « colonisés dans la mesure où ils sont tenus d'utiliser des langues étrangères, des langues produites ailleurs que chez eux et par d'autres que par eux quand ils veulent échapper à l'engluement dans leur « vécu »⁴¹². Ce déficit patent d'un langage technique commun s'accompagne, de surcroît, d'une incapacité pour nos interviewés à objectiver le travail qu'ils réalisent.

« C'est un métier frustrant. Il est difficile de mesurer ce que l'on fait. On est toujours à se demander à ce que l'on fait. Les résultats du travail des éducateurs sont assez peu visibles. On procède par essais et erreurs, par tâtonnements et souvent on a des échecs. Les établissements cachent leur sentiment d'impuissance, d'échec devant certaines situations difficiles. C'est dur d'admettre qu'on ne sait pas faire. Il y a un effet patate chaude de situations qui passent d'un établissement à l'autre. Il faut pouvoir accepter et admettre ses

⁴¹² Dubet F., op. cit., p. 240.

échecs face à ces situations. On n'a pas de solutions pour certaines situations. Y a, par exemple, des adolescents qui ont douze ou treize ans et qui sont déscolarisés depuis deux ans. Ce sont des jeunes qui sont dans une succession d'échec dans leur placement en internat, dans leur famille d'accueil. On peut se demander si ce n'est pas tous ces échecs qui vont permettre à des jeunes de s'en sortir » (ES/4)

Dans un métier qui se définit par la co-construction de son objet avec l'utilisateur, il n'est certes pas toujours simple d'objectiver la part de l'un et celle de l'autre. De fait, « la relation établie avec les usagers ne se contente pas d'une interaction et d'une participation des usagers à la prestation, elle relève en amont d'une construction conjointe de l'offre et de la demande »⁴¹³. L'objectivation de cette relation relève donc d'une difficulté bien réelle. Il convient néanmoins d'ajouter que non seulement les éducateurs spécialisés ne s'y sont pas risqué mais que, de surcroît, ils s'y sont toujours farouchement opposés. Au prétexte qu'ils « travaillent avec de l'humain », selon leur propre expression, leur activité professionnelle ne serait ni objectivable, ni mesurable. Il est vrai qu'aussi faiblement équipé techniquement, l'objectivation et l'évaluation de leur travail ne paraît pas sérieusement envisageable. Nous avons d'ailleurs déjà observé qu'il s'agit de l'une des caractéristiques les plus significatives de leur culture professionnelle. Si cette posture comporte d'évidents bénéfices secondaires, elle représente aussi un coût dès lors que l'échec de l'utilisateur devient aussi celui de l'éducateur spécialisé. Si elle n'abuse personne et à commencer par nos enquêtés eux-mêmes, la rhétorique professionnelle sur la nécessité du « *deuil de la toute puissance* » de l'éducateur spécialisé, masque mal la gêne et l'embarras qu'elle engendre. Si les éducateurs spécialisés interrogés sont toujours prompts à interroger leurs échecs. Ils se trouvent, par contre, totalement désarmés pour reconnaître leurs réussites dans le travail qu'ils ont réalisé. Si l'on considère alors que le travail accompli par chaque éducateur spécialisé résiste à sa rationalisation, il importe de se rappeler, avec tout autant de force, que « le métier se constitue pleinement quand les acteurs ont la capacité d'objectiver leur travail propre »⁴¹⁴. Pour le dire autrement, l'absence d'un langage technique commun stabilisé et l'impossibilité d'objectiver le travail réalisé concourent conjointement à l'inachèvement d'un métier qui souffre des insuffisances de sa transmission. C'est en tout cas l'hypothèse toujours avancée par notre expert anciennement responsable de la formation professionnelle des éducateurs spécialisés.

« Avant on était beaucoup plus dans « qu'est-ce que je peux faire ? » et aujourd'hui on est plutôt dans « qu'est-ce qui se passe ? ». Il y a beaucoup de formules et de slogans qui sont autant de poncifs qui ne veulent rien dire. Il y a l'énonciation d'une pratique éducative idéalisée et, par contre, la mise en œuvre est indigente. Les pratiques procédurales ont sans doute changé, mais les pratiques éducatives auprès des usagers ont peu évolué. On n'a pas pris en compte les acquis, les progrès théoriques et techniques tels que le projet et l'évaluation. En fait, il y a une congruence faible entre les discours et la réalité des pratiques éducatives. Les éducateurs spécialisés, c'est une pratique qui n'est même pas théorisée mais qui est magnifiée, ce travail est chiant aussi. L'enjeu, c'est de formaliser véritablement les pratiques. Il faut substituer le « que faire ? » au pourquoi ? On reste dans ce qu'un auteur appelle le « confort du flou ». Le flou, ça arrange... dans le flou, il n'y a jamais de fautes, il n'y a que des erreurs ». (ES/37)

Nonobstant la nostalgie et un diagnostic quelque peu moralisateur, il reste que notre interlocuteur soulève des interrogations sur l'imaginaire professionnel des éducateurs spécialisés qui peuvent, au moins à titre hypothétique, recouper les observations que nous

⁴¹³ Laville J.L., op. cit., p. 101-102.

⁴¹⁴ Dubet F., op. cit., p. 241.

avons nous-même réalisées in situ et dans nos entretiens. Pour notre part, nous ne sommes guère convaincu qu'il y est eu « un âge d'or du métier », entendu comme une unité de vue dans la définition de l'activité par le groupe professionnel. Ce qui frappe l'observateur, c'est surtout la capacité du métier à se fondre dans l'air du temps. Son substrat essentiellement axiologique l'y prédispose tout particulièrement. Le métier, positionné entre « *la relation* » et « *la personnalité* », ne trouve, pas plus hier qu'aujourd'hui, de centralité technique reconnue comme telle par le groupe professionnel. La culture professionnelle et l'imaginaire, qui lui sert d'arrière-plan, se sont au contraire constitués à l'encontre toute idée de technicité. Nous avons déjà souligné combien cet imaginaire était chargé d'enjeux multiples lui conférant toute sa force. Dans la pluralité de ces enjeux, il n'est pas interdit de penser que si les pratiques sont autant magnifiées, c'est que précisément le « *métier est ingrat* ». Nous avons d'ailleurs pu observer, à la suite de Jacques Queudet, les décalages existant entre les aspirations de nos interviewés et les opportunités de les concrétiser dans l'exercice du métier.

Au regard de l'inexistante objectivation dont il fait l'objet, il ne nous paraît guère contestable qu'il existe non seulement une faible congruence entre les discours et les réalités pratiques du métier mais aussi entre la reconnaissance de son propre travail et celle octroyée par autrui. Pour le dire autrement, c'est aussi l'hypothèse avancée par François Dubet pour qui « plus le métier est difficile à établir – faire cours pour les professeurs – ou plus il est « flottant » - comme chez les travailleurs sociaux qui s'entendent parfois dire que les bénévoles font le même travail – plus sa reconnaissance est aléatoire »⁴¹⁵. Ces écarts entre la rhétorique professionnelle et les pratiques remplissent incontestablement une fonction fondamentale. Nous postulons que le métier a peut-être besoin, d'une part, d'être magnifié pour être supportable et que, d'autre part, la reconnaissance de sa professionnalité propre en passe par une mise à distance de la sphère domestique.

Magnifié par le programme institutionnel et la vocation qui lui conféraient son prestige, l'imaginaire professionnel a sans doute progressivement trouvé refuge dans « *la relation* ». Celle-ci constitue une puissante source d'identification à un idéal-type professionnel qui positionnerait le métier d'éducateur spécialisé dans le giron statutaire des professions libérales plus que dans celui d'un métier en organisation. Si nous observons encore un puissant attrait de nos interviewés pour la compréhension des phénomènes psychologiques et, à un degré moindre, sociologiques, nous croyons surtout que celui-ci répond, d'une part, à leurs centres d'intérêts ontologiques et, d'autre part, à la croyance que cette compréhension « *au cas par cas* » leur donnera les moyens d'un agir professionnel sans cesse réinventer au quotidien. Formaliser les pratiques professionnelles supposerait effectivement d'être en mesure de poser la redondance des moyens de l'action au-delà de la singularité propre de chaque être humain. Cela n'exclut pas pour autant que ce « métier flottant » puisse permettre de nourrir un certain « *confort du flou* » par la dilution des responsabilités individuelles. Enfin, ce « métier flottant » s'agrège sur la dynamique d'une culture professionnelle magnifiant la liberté de création dans la relation avec l'utilisateur. C'est une autre manière de dire, qu'au nom de sa personnalité, chaque éducateur spécialisé peut laisser libre cours à ses préférences personnelles dans l'action en le conduisant plutôt à aller « là où il sait faire » et « là où il se sent valoriser ». La préservation de l'estime de soi est effectivement un mécanisme central dans la construction de l'identité sociale et professionnelle de nos enquêtés. Mais il est, de ce fait même, bien loin d'être acquis que ce métier s'exerce toujours, par l'alchimie secrète du « flou artistique », au plus grand bénéfice des usagers.

⁴¹⁵ Dubet F. op. cit., p. 329.

II.1.5. Des représentations et des valeurs définissant un métier « en creux »

Nous avons observé que la cohésion du groupe professionnel des éducateurs spécialisés interrogés se constituait à partir de leurs prérogatives statutaires, dans le passage d'une conception du travail mue par l'éthique de conviction à celle de « *la réalisation de soi* » et de la définition d'un métier qui se fonde dans « *la relation* ». Cette unité du groupe professionnel se constitue ainsi dans la dialectique de leurs références axiologiques, de leurs centres d'intérêts ontologiques, de leur curiosité pour les êtres humains et, sans aucun doute, pour eux-mêmes.

Les références axiologiques de nos interviewés se déclinent moins autour des valeurs démocratiques de notre société, si ce n'est la liberté, que par la définition de leur métier comme une « *création humaine* ». La référence aux valeurs démocratiques surplombantes semble s'être évanouie avec la dilution du « programme institutionnel » lui-même. Si l'éducateur spécialisé est aujourd'hui engagé, c'est d'un engagement sans cause dont il s'agit. Il en va ainsi de nos interviewés comme des autres professionnels dans le monde contemporain. Ils ne réduisent pas leur identité à leur seule « profession ». S'ils se sentent définis par leur travail, nos interviewés accordent une place prépondérante à leur vie privée. Leur rapport au travail peut d'ailleurs varier sensiblement selon les cycles professionnels dans lesquels ils se trouvent engagés. Dès lors, le socle axiologique de nos interviewés repose principalement sur la valeur universelle de la singularité de tout être humain, la création dans la relation avec autrui, l'intuition, l'inspiration, la primauté des affects, des émotions et des « ressentis », la prédominance de l'imaginaire sur la rationalité instrumentale. Pour le dire autrement, ils s'identifient à un système de représentations et de valeurs qui les obligent à « affronter le paradoxe d'une grandeur qui se soustrait à la mesure et d'une forme d'équivalence qui privilégie la singularité »⁴¹⁶. De fait, leur rhétorique professionnelle les confronte à l'impossibilité de soutenir une argumentation construite sur un mode opératoire à partir de référentiels techniques.

Leurs intérêts pour les questions ontologiques les engagent effectivement à privilégier « l'aventure intérieure », « *le vécu* » pour reprendre leur propre terminologie, dans la compréhension d'autrui et d'eux-mêmes. Ils partagent une curiosité pour l'être humain qui les inscrit de plain-pied dans « l'ère des identités ». Mais la cohésion du groupe professionnel autour de ces représentations et valeurs est aussi, et surtout, caractérisée par la logique de la différenciation qui est à l'œuvre dans la rhétorique professionnelle des éducateurs spécialisés interrogés. La « *personnalité* » et les préférences personnelles, constituent la référence ultime, le seuil infranchissable au-delà duquel nul ne saurait aller. C'est sans doute pourquoi il y a autant de discours sur le métier que d'interviewés. Les définitions de l'activité professionnelle se succèdent sur un mode narratif et analogique qui fait place à la figure d'un « métier flottant » dont les contours sont redéfinis par chaque éducateur spécialisé. D'ailleurs, à en croire nos interviewés, le métier se laisse plus aisément définir par ce qu'il n'est pas que par ce qu'il est. Leurs tentatives de définition paraissent ainsi buter sans cesse sur les mots. Dès lors, tout se passe comme si le métier n'avait pas de centre ou « qu'il se construit, pour paraphraser François Dubet, en creux comme dans la technique de la « main négative » où le peintre appose sa main sur la paroi de la grotte et passe de la couleur autour »⁴¹⁷. Cette caractéristique propre du métier lui a d'ailleurs permis de passer, sans que la rhétorique professionnelle n'en soit affectée, d'un paradigme d'action fondé sur l'engagement dans le

⁴¹⁶ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 200.

⁴¹⁷ Dubet F., op. cit., p. 258.

quotidien avec l'usager à celui d'un accompagnement défini par la mise à distance de ce quotidien partagé.

Nos interviewés définissent leur activité professionnelle, dans un bel élan unanimiste, comme « *un savoir-être* » qu'ils développent dans « *la relation* » et qui procède de la socialisation de l'individu, de son expérience professionnelle, de ses capacités d'engagement et de maîtrise de soi »⁴¹⁸. Cette activité professionnelle suppose une qualification acquise au cours d'une formation professionnelle, d'une durée de trois ans, qu'ils jugent pour la plupart importante dans l'acquisition de leurs compétences. Ils se montrent d'ailleurs farouchement attachés au statut que leur confère cette formation. Ils se reconnaissent encore dans une communauté de représentations et de valeurs qui définit leur culture professionnelle. Il reste que leur sentiment d'appartenance à un même métier est, paradoxalement, chargé d'ambivalences. Les éducateurs spécialisés interrogés considèrent le plus souvent avoir des compétences transversales mais surtout spécifiques qui sont essentiellement déterminés par l'emploi et la population. Cette spécificité professionnelle est plutôt renvoyée du côté de leur engagement subjectif, à leur personnalité qu'à une compétence propre. Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer, à titre hypothétique, cette situation paradoxale.

Tout d'abord, nos interrogations sur l'identité et les compétences de l'éducateur spécialisé ne font pas véritablement sens pour nos interviewés. Elles procèdent probablement plus de notre propre questionnement de chercheur que de celui des éducateurs spécialisés interrogés. D'une part, la question de l'identité est essentiellement entendue par nos interviewés sur le registre de « la personnalité » et de la différenciation par rapport à autrui. Leur discours apparaît en cela d'une extrême modernité dans un monde du travail où la mobilisation des qualités personnelles est aujourd'hui au moins aussi importante que les compétences techniques. De fait, profondément attaché à la singularité en tant que valeur fondatrice de leur culture professionnelle, il leur est extrêmement difficile de s'inscrire dans la logique de notre questionnement initial. D'autre part, la notion compétence, aujourd'hui émergente dans le monde du travail, ne recouvre guère plus de sens à l'aune de leur imaginaire professionnel. Outre les connotations idéologiques qui lui sont attachées, la définition de cette notion est souvent mal stabilisée et particulièrement extensive. Le professionnel compétent sait, selon Guy Le Boterf, « combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité), afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...) »⁴¹⁹.

Cet auteur de référence dans son domaine insiste donc sur le fait que la caractéristique première d'un professionnel est avant tout de se montrer capable de gérer une situation professionnelle complexe. Cela suppose, selon lui, non pas l'application servile d'un plan d'action préétabli mais l'invention, la construction ou la reconstruction d'actions ou de stratégies susceptibles d'éclairer, de faciliter la compréhension et, dans le meilleur des cas, de trouver des éléments de réponse aux problèmes posés. Cette définition de la compétence rend ainsi compte d'une conception du travail « polycentré » qui « mobilise des logiques hétérogènes convoquant le sujet afin qu'il crée une unité et une cohérence que ne lui donne plus l'organisation et la technique »⁴²⁰. Nous ne pouvons ainsi imaginer que, à l'aune de cette

⁴¹⁸ Dubet F., op. cit., p. 317.

⁴¹⁹ Le Boterf G., Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Organisation, 2004, p. 54.

⁴²⁰ Dubet F., op. cit., p. 316.

« définition rationalisée » de la compétence, nos interviewés ne partagent pas de capacités d'action communes. Il est, par contre, tout à fait certain que la rationalité instrumentale qui présuppose cette définition complexe est totalement étrangère à leur culture professionnelle. Il n'est donc guère surprenant dans ces conditions qu'il n'est pas pu nous donner des indications sur notre questionnement initial. En ce sens, il importe de dissocier l'incapacité de nos interviewés à énoncer leurs compétences collectives de leur inexistence éventuelle. Il convient encore d'ajouter que la définition réglementaire de l'éducateur spécialisé en tant que généraliste va à l'encontre de leur culture professionnelle et des logiques de division sociale croissante du travail. La figure du « spécialiste », aujourd'hui hautement valorisée, s'inscrit dans la dynamique de l'individualisme contemporain.

En résumé, la définition du métier par nos interviewés laisse transparaître un jeu d'identifications complexe au segment professionnel (organisations et populations), au groupe professionnel de référence (professions libérales) et, finalement à un degré moindre, au groupe professionnel d'appartenance sans que jamais ils ne se départissent totalement de l'un pour l'autre. On ne s'en étonnera guère puisque, plus qu'une « profession » au sens sociologique du terme, l'activité professionnelle des éducateurs spécialisés se définit essentiellement comme un « métier en organisation ». L'énonciation du métier par nos interviewés rend compte, dans les termes de la rhétorique professionnelle qui les caractérisent, de ces déchirements identitaires qu'ils conjuguent toujours au singulier. Dépourvus d'un langage commun et légitimé sur leur expérience professionnelle, nos interviewés se heurtent à la difficulté de reconnaître leur propre travail et de le faire reconnaître auprès d'autrui. La vacuité d'un cadre technique solidement référencé laisse effectivement le métier dans une sorte d'inachèvement qui détermine fortement les modes de régulation des pratiques dans les organisations ainsi que les normes de relations professionnelles des éducateurs spécialisés avec autrui. L'arrêté du 20 juin 2007 réformant le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé vient superficiellement combler ce vide en officialisant une définition du métier qui se décline autour de quatre domaines de compétence principaux : l'accompagnement social et éducatif spécialisé, la conception et la conduite de projet éducatif spécialisé, la communication professionnelle et l'implication dans des dynamiques partenariales et institutionnelles. Cette définition aujourd'hui standardisée permet, une fois encore, de prendre la mesure des écarts existants entre la rhétorique professionnelle de nos interviewés et les nouvelles orientations réglementaires organisant le métier. Quant à savoir si cette volonté du législateur préfigure une recomposition du métier d'éducateur spécialisé, il s'agit assurément d'une tout autre question... Et, nous prendrons bien garde d'y répondre.

II.2. Recomposition des normes de relations dans le travail et transfiguration des formes de reconnaissance sociale

Nous avons lourdement insisté dans notre description des systèmes d'intervention qui emploient les éducateurs spécialisés sur leur diversité et la place prépondérante de l'initiative privée. Le champ professionnel se caractérise ainsi par la pluralité des organisations dans lesquelles les éducateurs spécialisés sont appelés à travailler. Nous intéressés aux mutations de ces systèmes d'intervention, nous avons souligné que les nouveaux textes réglementaires, incitant les associations à se regrouper, visaient à réduire cette fragmentation institutionnelle dans l'éducation spécialisée. Nous avons encore noté que ces regroupements associatifs se traduisaient par des restructurations institutionnelles et organisationnelles dans lesquelles les éducateurs spécialisés jouaient un rôle qui pouvait connaître des variations significatives. Nous avons démontré que ces modalités de rénovation interne des associations impliquaient des conceptions du travail et des modes de gestion différents où s'entremêlent, de manière

parfois contradictoire, des formes de rationalisation taylorienne et de rationalisation professionnelle. Nous avons encore mis en exergue la multiplication des lignes hiérarchiques comme l'une des évolutions majeures au sein de ces organisations.

Mais nous avons surtout pu établir que ces réorganisations institutionnelles initiaient une transfiguration des formes de reconnaissance sociale du travail et de ceux qui le réalisent. Le « contexte structurel » dans lequel s'opèrent les négociations entre les différents acteurs professionnels est aujourd'hui en pleine mutation. Il redéfinit également le « contexte de négociation » et donne lieu à des conflits entre les formes anciennes de la reconnaissance sociale et les nouvelles. L'enjeu de ces conflits sociaux n'est ni plus, ni moins que la reconfiguration de ce qui fondait et fonde, aujourd'hui, la légitimité du métier d'éducateur spécialisé. Le « discours de la profession » se trouve ainsi en porte-à-faux avec celui des organisations. Mais nous venons encore de voir que cette recomposition du « contexte de négociation » doit s'appréhender dans la dynamique des contradictions inhérentes au métier lui-même. Ces mutations institutionnelles confrontent nos interviewés aux limites d'un métier issu et tirant sa légitimité du « programme institutionnel ». Leur rhétorique professionnelle, et la culture qui lui sert d'arrière-plan, les contraignent à renégocier aujourd'hui le « métier » sans réelle maîtrise de l'énonciation de leur professionnalité selon les normes de la langue légitime.

Les métamorphoses conjointes du « contexte structurel » et du « contexte de négociation » redéfinissent ainsi non seulement les formes de la division sociale du travail, et donc la distribution du pouvoir dans les organisations, mais aussi la conception des rôles et « l'univers symbolique » structurant les différents postes de travail des organigrammes internes. Elles contribuent ainsi à la recomposition des normes de relations dans le travail et à la transfiguration de la reconnaissance sociale du travail dans ces organisations. Cette recomposition des normes de relations professionnelles vécues par les éducateurs spécialisés interrogés est notamment perceptible avec leurs responsables hiérarchiques et leurs collègues de l'équipe. C'est ce que nous allons désormais tenter de démontrer.

II.2.1. Du directeur au manager : vers une recomposition des normes dans les relations hiérarchiques

Le mouvement de restructuration institutionnelle et organisationnelle, dans ce champ professionnel fragmenté qu'est l'éducation spécialisée, se déploie en tension entre deux idéaux-types incarnés par la rationalisation taylorienne et la rationalisation professionnelle. Ces nouveaux modes de développement institutionnel s'agrègent sur les dynamiques associatives, d'établissements ou de services déjà préexistantes. Nous avons ainsi pu observer que ces modes de rationalités dans les organisations n'étaient pas univoques mais qu'ils se trouvaient toujours à la croisée de plusieurs rationalités limitées contribuant à redéfinir les fondements du pouvoir dans ces organisations. Ces formes de rationalités qui fondent la légitimité et l'autorité dans les organisations s'articulent autour des trois composantes principales décrites par Max Weber : la tradition, le charisme et la légalité des procédures rationnelles. La validité de cette légitimité et de cette autorité recouvre toujours « un caractère *rationnel*, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens (domination légale) ; un caractère *traditionnel*, reposant sur la croyance quotidienne en la sainteté des traditions valables de tout temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens (domination traditionnelle) ; un caractère *charismatique*, (reposant) sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la

valeur exemplaire d'une personne, ou (émanant) d'ordres révélés ou émis par celle-ci (domination charismatique) »⁴²¹. Le développement d'une forme d'organisation fondée sur la rationalité légale des décisions, initié par les récents textes réglementaires, s'entremêle aujourd'hui avec les formes de rationalités traditionnellement à l'œuvre dans les organisations de l'éducation spécialisée. Ce mouvement de recomposition de la légitimité et de l'autorité est perceptible dans la redéfinition du rôle des différents acteurs de ces organisations et, tout particulièrement, de celui du directeur. Cette redéfinition de la fonction de direction s'opère dans un espace de confrontation entre deux figures idéales-typiques : le « *directeur-éducateur* » et le « *directeur-manager* ».

La première de ces figures, celle du « *directeur-éducateur* », s'inscrit dans la tradition historique du champ professionnel. Le directeur y est défini comme le responsable d'un seul établissement ou service. Il est symboliquement et pratiquement engagé dans l'exercice d'un métier institutionnel qui s'organise autour des compétences collectives de l'ensemble des salariés. Il est le premier des éducateurs, celui dirige tous les autres. La légitimité et l'autorité, dont il est investi, a ainsi une fonction éducative auprès des usagers. Il les connaît et peut être appelé, dans les cas de transgressions graves, à les rencontrer dans des entretiens individuels. Il s'assure que les salariés et les usagers respectent scrupuleusement les lois, les règles déterminant le cadre institutionnel également entendu comme un projet éducatif. Ces compétences lui permettent, le plus souvent parce qu'il est lui-même éducateur spécialisé de formation, d'apporter des appréciations sur la qualité du travail réalisé par les salariés de son établissement ou de son service. Il les rencontre par ailleurs régulièrement à la faveur de réunions dont il assure personnellement l'animation ou d'entretiens individuels. Cette figure traditionnelle du « *directeur-éducateur* » est principalement revendiquée parmi les professionnels les plus âgés. C'est le cas de l'un de nos experts qui, aujourd'hui en fin de carrière, occupe un poste de directeur responsable, au sein d'une association, de plusieurs services et établissements.

« On reste toujours éducateur, même dans le cadre notre fonction de directeur. Ma profession, c'est éducateur ou thérapeute avec une fonction de directeur. C'est vraiment important d'être impliqué en tant que directeur dans cette fonction éducative. Quand on est directeur, on reçoit les enfants et on a affaire à eux. Il n'y a aucun intérêt à « manager » les structures : ce n'est pas une entreprise ! On dirige le personnel pour qu'il soit le plus efficace possible auprès des jeunes et l'objectif de notre mission. (...) Le directeur est le premier responsable de ce cadre d'intervention. C'est antinomique avec le regroupement des structures tel qu'on y assiste aujourd'hui. On place des directeurs adjoints ou des chefs de service à la tête de ces structures et c'est une erreur d'éloigner le pouvoir de décision de l'objet que l'on a traité et les sujets que l'on a à prendre en charge. Il faudrait remettre des directeurs dans chaque structure pour que le pouvoir soit bien repéré par les jeunes et les professionnels. Ce pouvoir a une utilité... C'est d'être garant d'un cadre et ces jeunes-là en ont tout particulièrement besoin. Il doit être repérable et à proximité. La tendance actuelle qui, pour des raisons de rationalisation économique, éloigne ce pouvoir des structures, est dans l'erreur. Le titre de directeur est important : il est garant, responsable du travail éducatif réalisé auprès des enfants » (ES/32)

Dans cette perspective, les règles et le règlement intérieur s'inscrivent dans la continuité éducative du métier exercé par l'organisation. Leur niveau de formalisation et d'application s'avère particulièrement dépendant des initiatives et de la personnalité du

⁴²¹ Weber M., op. cit., p. 289.

directeur ainsi que de ses compétences pour dynamiser les salariés. En raison de la taille modeste de ces établissements ou services, les procédures rationnelles de gestion sont globalement peu développées. Cette conception de l'encadrement hiérarchique explique, pour partie au moins, la diversité des situations institutionnelles, parfois à l'intérieur d'un même établissement ou service selon les périodes considérées, dans le champ professionnel. Cette conception de la fonction de direction a effectivement tendance à majorer les fondements de la légitimité et de l'autorité sur la tradition et le charisme.

En tout état de cause, elle s'inscrit dans la continuité la culture professionnelle des éducateurs spécialisés qui sont particulièrement sensibles à la personnalité du chef d'établissement ou de service. Leurs relations hiérarchiques impliquent effectivement une obéissance « au chef en tant que tel, chef qualifié charismatiquement en vertu de la confiance personnelle en sa révélation, son héroïsme ou sa valeur exemplaire, et dans l'étendue de la validité de la croyance en son charisme »⁴²². Mais le respect de l'autorité repose aussi fortement sur la tradition incarnée par un système de valeurs que les organisations et les éducateurs spécialisés sont particulièrement prompts à convoquer dans la prise de décision. L'existence même du métier ne peut d'autant moins se dispenser d'un respect de fortes traditions que « les méthodes et les connaissances ne sont pas standardisées au point que la technique ne peut se passer du pouvoir de l'expert »⁴²³. Nous avons vu que le métier, qui épouse les contours incertains de « *la relation* », est effectivement faiblement formalisé et permet aux éducateurs spécialisés de laisser libre cours à l'expression de « *leur personnalité* ». Les traditions, et les normes qui les sous-tendent, doivent ainsi se reconstituer dans la prise de décision au sein des organisations.

Ce modèle historique de la fonction de direction dans le champ professionnel avait déjà été fortement remis en cause au détour des années quatre-vingt par la réhabilitation de l'entreprise et de ses valeurs. Mais il est aujourd'hui de nouveau mis à mal par les restructurations institutionnelles et le changement d'échelle des organisations qui favorisent l'émergence de la figure du « *manager* ». Issu du vocabulaire anglo-américain à qui il doit probablement son succès, le terme de « *manager* » « a une signification très étendue qui s'applique à des catégories de personnel très diverses. C'est en somme, un « chef » qui est à la tête d'une ou de plusieurs équipes comprenant un nombre variable de personnes : directeur général et contremaître sont les échelons extrêmes de « *manager* » »⁴²⁴. En d'autres termes, cette définition classique du « *manager* » ne la distingue en rien du directeur classique si ce n'est qu'elle est originaire du monde de l'entreprise et de l'industrie anglo-saxonne. Elle marque l'introduction « par le haut » du vocabulaire et des techniques de l'entreprise dans le champ professionnel. Elle détermine un système de représentations et de valeurs qui ont tendance à réinterroger les pratiques de direction.

Le « *directeur-manager* » se définit comme un « *entrepreneur social* » tenu de « *développer* » les activités de plusieurs établissements ou services. Le « *manager* » est un « *innovateur* » qui répond, en concurrence ou en partenariat avec d'autres acteurs du champ professionnel, aux appels d'offres des administrations de tutelles. D'une manière plus générale, ces activités de veille politique et technique de l'environnement économique et social ont tendance à le happer vers l'extérieur de son organisation. À l'interne, il se montre tout particulièrement attentif à la gestion financière. Il « *contractualise* » avec les professionnels de ses établissements ou services à partir de projets, d'objectifs et de méthodes

⁴²² Weber M., op. cit. p 289-290.

⁴²³ Sainsaulieu R., L'identité au travail, 3^e éd., Paris, Presses de sciences Po, 1988, p. 250.

⁴²⁴ Drucker P., La pratique de la direction des entreprises, Paris, Bibliothèque du management, 1969, p 3.

de travail qui sont évalués. Il met en place des procédures techniques qui sont censées garantir l'unité de sens du travail réalisé dans son organisation. Ces procédures techniques lui permettent également de s'assurer de la maîtrise des pratiques de terrain engagées par ses salariés. Il ne s'attribue aucune fonction éducative dans ses établissements ou services. Il n'est d'ailleurs pas nécessairement « un homme de métier » appelé à rencontrer les usagers. Pour le dire autrement, sa fonction de direction s'organise autour de trois dimensions principales : le management stratégique, le management opérationnel et le contrôle de gestion.

Les nouveaux modes d'organisation institutionnelle participent activement à la promotion de cette figure du « *directeur-manager* ». Et, si elle rencontre peu de résistance auprès de ceux qui sont en voie de mobilité promotionnelle, c'est que ce modèle répond parfaitement aux canons identitaires de notre époque. Il leur confère un certain prestige et une forme de reconnaissance sociale qui a pu leur faire défaut en tant qu'éducateur spécialisé. Cette figure du « *directeur-manager* », qui correspond objectivement à changement d'échelle dans le travail prescrit, tend aujourd'hui à se diffuser dans les milieux professionnels, notamment avec l'arrivée sur le marché du travail de nouveaux cadres hiérarchiques récemment formés. En ce sens, la réforme des formations professionnelles concernant les fonctions d'encadrement participent activement de ce mouvement de dissémination d'un modèle identitaire en provenance du monde l'entreprise. Désormais reconnu comme une « profession » à part entière, ce profil de « *directeur-manager* » suppose une conversion identitaire « au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde »⁴²⁵ que sa valorisation sociétale rend attractive. Mais l'appropriation de cette conception du métier de directeur peut être aussi favorisée par un effet d'extériorité au champ professionnel. C'est le cas de l'un de nos experts, originellement animateur socioculturel et directeur dans une association rennaise, dont le discours épouse parfaitement tous les présupposés de ce modèle identitaire.

« C'est mon profil d'entrepreneur social, de développeur qui les a intéressés. Je me suis positionné autour de la communication pour le service car c'était devenu très difficile. Il y avait une commande pour éclairer, rénover le service et développer ses activités. (...) Je suis venu avec un vocabulaire d'entrepreneur social. On aborde maintenant avec les éducateurs la dimension du projet, du management, des ratios, de l'économie qui sont autant de mots qu'ils ne voulaient pas entendre. Je leur ai rappelé que rien n'oblige le Conseil Général 35 à subventionner notre service. Dès lors qu'on a une mission, on a des comptes à rendre... Le service peut contribuer aux politiques publiques mais de là à les édicter, c'est un peu différent. Si on se dit expert, il faut affirmer son expertise... Nous avons réalisé un travail sur des analyses stratégiques. Du coup cela a permis aux professionnels de faire part de leurs doutes sur leurs compétences et de ne plus être sur le registre de l'autolégitimation. On a travaillé sur des formes contractualisées. On a défini des objectifs et des méthodes de travail. Il y a eu beaucoup de résistances. Antérieurement, on avait l'impression que le directeur maîtrisait tout... Sauf que les espaces de paroles existaient sur les équipes. Il y avait beaucoup d'individualités et en fait il ne contrôlait rien. Il était dans l'illusion et le flou. Le directeur ne maîtrisait pas le travail qui était fait sur le terrain. Il n'y avait pas de trait d'ensemble. J'entends travailler sur un vrai projet de service qui ne soit pas un affichage extérieur. Il faut que les méthodes soient communes et partagées par l'ensemble des professionnels du service avec un positionnement professionnel d'éducateur et un positionnement institutionnel. » (ES/24)

⁴²⁵ Dubar C., op.cit., p. 145.

S'il faut bien évidemment se garder de prendre ce discours au pied de la lettre, il n'en demeure pas moins représentatif de l'évolution des représentations qui sont à l'œuvre dans le champ professionnel. L'avènement de cet idéal-type « managérial » marque l'introduction d'un cortège de mesures réglementaires, de règles concernant la circulation de l'information et de procédures techniques qui mettent en tension les pratiques institutionnelles avec les règles propres du métier et de la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Mais leur niveau de formalisation et d'application est tributaire des initiatives du manager ainsi que de ses compétences pour diriger ses équipes de professionnels. La taille des organisations de l'éducation spécialisée ayant tendance à fortement s'accroître, les procédures rationnelles de gestion connaissent un développement attesté par nos interviewés et nos propres observations in situ. Cette conception de la fonction de manager valorise tendanciellement les fondements de la légitimité et de l'autorité sur la légalité des procédures rationnelles. Elle s'inscrit incontestablement en rupture des normes de relations propres à la culture professionnelle des éducateurs spécialisés car « dans le cas de la domination statutaire, on obéit à l'ordre impersonnel, objectif, légalement arrêté, et aux supérieurs qu'il désigne, en vertu de la légalité formelle de ses règlements et de leur étendue »⁴²⁶. Il reste que les fondements de la légitimité et de l'autorité dans les établissements et service de l'éducation spécialisée se combinent selon des modalités toujours singulières où la tradition et le charisme du « manager » jouent un rôle majeur.

Nous retrouvons toujours trace dans notre matériau empirique d'une recombinaison des normes de relations hiérarchiques entre ces deux idéaux-typiques du rôle de directeur. Cette métamorphose des formes relationnelles dans les établissements et services repose sur l'émergence d'une rationalité légale des décisions qui caractérise le développement des organisations. Elle ramène tendanciellement les relations hiérarchiques vers des rapports plus formels et plus impersonnels qui entérinent peu ou prou une rupture avec les normes relationnelles de la culture professionnelle dans les organisations. Ces rapports plus dépersonnalisés marquent aussi une rupture avec les formes de reconnaissance traditionnelle du travail des éducateurs spécialisés. Alors qu'elles passaient traditionnellement par des rapports souvent personnalisés et informels avec le directeur et ses chefs de service, cette reconnaissance du travail est aujourd'hui interrogée de manière récurrente. La majorité de nos interviewés souligne ainsi leur « *sentiment d'éloignement dans les relations* » avec « *l'équipe de direction* ». Cette pratique collégiale de la fonction de direction marque incontestablement l'intégration des chefs de service, qui avaient traditionnellement un rôle d'encadrement de proximité auprès des éducateurs spécialisés, dans la sphère immédiate de la direction. Il s'agit aujourd'hui au moins autant pour eux d'exercer une fonction traditionnelle de soutien des pratiques de leur équipe de professionnels que de les engager à s'approprier les directives politiques et techniques impulsées « par le haut », par le conseil d'administration et le directeur.

Cet « éloignement dans les relations » ne favorise guère, assurent nos interviewés, « *la circulation de la parole* » et complique « *la réactivité dans la prise de décision au quotidien* ». Beaucoup éprouvent un « *sentiment d'investissement sans retour* » et parlent, parfois même, « *d'une institution cassée en deux entre ceux qui décident et ceux qui exécutent le travail* ». Tous évoquent une dégradation du « climat social » dans leurs organisations qui ont « *beaucoup perdu en convivialité* ». L'ampleur de ces récriminations à l'encontre des équipes de direction laisse augurer d'une forme de nostalgie à l'égard d'organisations qui étaient plus étroitement soumises aux impératifs de la « profession » d'éducateur spécialisé.

⁴²⁶ Weber M., op. cit., p. 289.

De fait, ce « discours de la profession, nous dit Renaud Sainsaulieu, se retrouve chaque fois que la technologie repose sur un large pouvoir d'expert »⁴²⁷. Si nous ne serions qualifiés les éducateurs spécialisés d'experts, ils accèdent néanmoins, en vertu de la définition et du sens qu'ils donnent à leur métier, largement aux ressources stratégiques disponibles dans leur l'organisation. C'est pourquoi nous postulons que la vigueur de ce « discours de la profession » laisse moins poindre, en filigrane, la puissance de contraintes de cette nouvelle hiérarchie formelle qu'une crise d'accès à la reconnaissance dans le contexte même d'organisations en cours de restructurations institutionnelles et organisationnelles.

II.2.2. Une profonde ambivalence relationnelle à l'égard du pouvoir hiérarchique

La recomposition des figures de l'autorité dans les organisations de l'éducation spécialisée s'effectue, nous venons de le voir, entre les deux idéaux-types du directeur-éducateur et du directeur-manager. Elle pose en quelque sorte les enjeux d'arrière-plan dans lesquels peuvent s'interpréter les relations des éducateurs spécialisés avec leur hiérarchie. Ces figures de l'autorité hiérarchique se redéfinissent, aujourd'hui, en autant de manières qu'ils existent d'organisations et d'acteurs sociaux dans ce champ professionnel fragmenté (1230 établissements et services sur le sol breton) et, donc sans véritable « centre institutionnel ». Si plusieurs modèles coexistent, ils se fondent cependant dans un même mouvement qui met tendanciellement à distance les éducateurs spécialisés des lieux de décisions dans les organisations.

Cette mise à distance des éducateurs spécialisés par rapport aux instances décisionnelles est d'abord spatiale. Si le directeur a longtemps été un personnage directement accessible dans le quotidien des établissements et services, il est désormais beaucoup plus tourné « vers l'extérieur ». La multiplication des lignes hiérarchiques traduit d'ailleurs un mouvement de différenciation des tâches de direction puisque, plus que de directeur, nous devons aujourd'hui, pour être précis, parler d'équipe de direction. Il n'y a non plus un directeur mais des directeurs. Cette équipe de direction comprend effectivement, dans son schéma type, un directeur général, un directeur administratif, un directeur de pôle qui assume la direction de plusieurs établissements et services et un directeur de site, qui n'est d'ailleurs, dans les faits, qu'un adjoint de direction. Ce dernier est celui qui côtoie quotidiennement les éducateurs spécialisés mais avec des délégations de pouvoir infiniment plus limitées que le directeur d'autrefois. Alors que les uns travaillent aux orientations politiques et stratégiques de l'organisation, il appartient aux autres de s'assurer et de réguler l'activité des établissements et services au quotidien. Notons au passage que les formes de régulation de l'activité par un management de proximité, incarné le plus souvent par le chef de service, ont souvent tendance à être supprimées.

Ces évolutions organisationnelles participent ainsi du passage d'une culture orale à une culture de l'écrit et de la procédure. La recomposition des lignes hiérarchiques symbolise à elle seule, dans des organisations qui se regroupent et ne cessent de croître, les mutations d'un pouvoir traditionnellement incarné, au sein de la culture professionnelle, par des pratiques orales et informelles dans la régulation de l'activité. Face aux microdécisions du quotidien, nombreuses et le plus souvent décrites comme lourdes de sens, nos interviewés évoquent ainsi leur sentiment d'être « livrés à eux-mêmes » et d'attendre un « soutien institutionnel qui ne vient pas ». Ils sont, en effet, tenus dans leurs interactions quotidiennes avec les usagers d'opérer d'incessants arbitrages décisionnels. Ceux-ci les obligent le plus

⁴²⁷ Sainsaulieu R., op. cit., p. 372.

souvent à demander aux usagers « des choses impossibles tout en ayant le sentiment que leur propre hiérarchie leur demande, à eux, de faire aussi des choses impossibles, de concilier l'égalité et le mérite sans détruire les individus, d'assurer l'ordre social et d'écouter chacun comme un individu singulier »⁴²⁸. Mais on pourrait tout aussi bien y voir la possibilité d'un renouvellement de l'autonomie des éducateurs spécialisés. Ce mode de lecture n'est pourtant avancé que par quelques interviewés figurant parmi les plus assurés de leur professionnalité et de leurs compétences. Bref, cette transfiguration du pouvoir dans les organisations impose à nos interviewés un glissement d'une forme de sensibilité particulière au charisme de celui qui dirige vers la reconnaissance d'un pouvoir rationnel et légal reposant sur le respect des procédures. Mais cette première transformation de l'exercice du pouvoir dans les organisations s'accompagne aussi d'une seconde mise à distance entre, d'une part, une culture dirigeante qui, se professionnalisant, puise ses références conjointement dans les « mondes marchand et de l'industrie » alors que, d'autre part, la culture professionnelle des éducateurs spécialisés reste profondément attachée à ses références au « monde de l'inspiration ». Les acteurs professionnels de ces « deux mondes » ne manquent ainsi pas, lorsqu'ils se côtoient, de s'agacer mutuellement tant il est vrai que tout les sépare dans leurs représentations sociales respectives.

Ce conflit, que l'on pressent toujours latent, se cristallise principalement dans le procès en reconnaissance sociale que nos interviewés adressent très majoritairement à leur hiérarchie. Entretenu par la distance spatiale et culturelle existant entre les acteurs professionnels, ce procès peut se repaître de la méconnaissance et du désintérêt pour le travail d'autrui. Cette ignorance partagée fait ainsi le lit des préjugés entourant l'activité professionnelle tant des uns que des autres. Elle contribue évidemment à nourrir les incompréhensions alors qu'un nombre significatif de nos interviewés n'hésitent pas à parler de mépris. Mais ces sentiments et impressions sont également alimentés par les échanges professionnels autour de l'activité elle-même. Alors que les éducateurs spécialisés sont centrés sur « *la relation* », les équipes de direction s'intéressent plus volontiers au respect des procédures, aux normes de gestion et à la communication sur les actions professionnelles. Pour le dire autrement, les critères d'évaluation de l'activité diffèrent selon que l'on soit membre d'une équipe de direction ou éducateur spécialisé. Dans ces conditions, la reconnaissance sociale mutuelle des acteurs professionnels au cours de leurs interactions est le plus souvent problématique. Les coopérations peuvent très rapidement devenir conflictuelles et difficiles à établir tant il apparaît parfois que ces acteurs différents professionnels « *ne parlent pas le même langage* ». Cette situation est vécue avec d'autant plus de force par nos interviewés que leur culture professionnelle véhicule des idéaux de solidarité démocratique caractérisés par un refus revendiqué de toute forme d'autorité imposée. Cette situation sociale peut encore s'accompagner d'une certaine suspicion à l'égard de la fidélité de ces nouveaux dirigeants, le plus souvent issus de leur rang, à leurs idéaux. L'accession à ces postes d'encadrement suppose effectivement une véritable conversion identitaire que certains n'hésitent pas à afficher d'une manière jugée trop ostentatoire. Cela peut passer, pour ne prendre que cet exemple significatif, par l'affichage de marqueurs identitaires liés à la tenue vestimentaire.

« *Tu vois quand il était éducateur, Richard s'habillait en jean et basket... Cool quoi ! Depuis qu'il est directeur, c'est le costard trois pièces. Son discours aussi à changer. Il y a des mots qui sonnent bizarrement dans sa bouche.* » (ES/16)

⁴²⁸ Dubet F, op. cit., p. 367.

Si l'agacement des uns par rapport aux autres est perceptible, il convient également de se souvenir de ce nous avons dit à propos la transaction subjective de nos interviewés. L'évolution de leurs aspirations professionnelles se heurte, en effet, à un « *blocage dans l'emploi* » et à une « *usure professionnelle* » qui entravent fréquemment le bon déroulement de leur carrière. Cette nouvelle organisation hiérarchique constitue ainsi autant d'opportunités qui peuvent, le cas échéant, se concrétiser par une ascension promotionnelle au sein des organisations. Elle permet, en outre, à certains de ces bénéficiaires de se prévaloir d'une identité plus conforme aux canons identitaires de l'époque et, ce faisant, plus prestigieuse et valorisante. Il n'est donc pas inutile de se rappeler « qu'une identité peut en cacher une autre »⁴²⁹. Ce constat nous rappelle, si besoin était, « qu'égo ne cesse en fait de se raconter des fragments de récits hétéroclites et hachés »⁴³⁰ qui font l'objet, selon les situations sociales et leurs évolutions, d'incessants aménagements et réaménagements subjectifs. D'une manière plus générale, cette défiance à l'égard des équipes de direction ne dépasse guère, nous disent nos interviewés, le cénacle des réunions institutionnelles « où il est de bon ton d'afficher son opposition » devant ses propres collègues de travail. Pourtant, tous témoignent de la désaffection des éducateurs spécialisés dans leur participation aux instances représentatives des salariés (comité d'entreprise, délégation du personnel, syndicats, etc.). « *On cherche les volontaires et on se donne le tour* » nous affirme même l'un de nos interviewés. Enfin, ils soulignent, pour ceux qui ont exercé ces mandats, combien il est aujourd'hui difficile de répondre à des attentes essentiellement individuelles et sans véritable souci de construction et de positionnement collectifs. Ces constats, souvent amers pour ceux qui les profèrent, sont d'ailleurs largement corroborés par nos experts et, parfois même, dans des termes aussi peu amènes qu'exempt de toute ambiguïté.

« Ce sont des petits bourgeois. Il y a des demandes de prêts qui sont massives pour le logement. Ils sont préoccupés par leur pouvoir d'achat, ce sont des consommateurs : ils sont bien intégrés dans le système ! C'est vrai que le pouvoir d'achat des éducateurs a réellement diminué. Mais il n'y a pas de syndicats. Ils ne font plus que des coups et ça ne sert pas la cause. Les éducateurs ne sont pas assez payés. Du coup, ils se battent pour ne pas faire les nuits, ou pour des bricoles. En comparaison les instituteurs ont été plus malins : ils sont requalifiés à un niveau licence, ils ont le statut de cadre... et les éducateurs n'ont rien de tout ça ! Ça explique la plainte dans laquelle se trouvent une majorité de professionnels aujourd'hui. Ils ne battent pas suffisamment pour se faire reconnaître. Ils se trompent de combat ! Ils se battent contre un malheureux chef de service comme s'ils poussaient un wagonnet au fond de la mine et comme si j'étais Pinault. Mais la réalité ce n'est tout de même ça. Les écarts de rémunération dans le secteur entre un directeur et un éducateur ne sont pas d'un à trois. » (ES/32).

S'il en est ainsi, c'est que certains de nos experts sont d'une génération dont les références sur le métier se sont forgées dans le militantisme et, plus largement, dans une forme d'engagement politique. Ils ne manquent donc pas d'ouvertement s'interroger sur les compétences de ces nouvelles générations d'éducateurs spécialisés auxquelles ils ne peuvent s'identifier. De leur côté, nos interviewés s'accommodent de ces agacements dans leurs relations avec les responsables hiérarchiques en refusant les identifications verticales. Ce faisant, on peut considérer que les éducateurs spécialisés ont suffisamment « de ressources et de moyens d'action qu'ils tirent à la fois du métier, de la place dans l'organisation »⁴³¹, pour faire l'économie de celles-ci. Si « s'identifier à l'autre est le résultat d'un constat de sa

⁴²⁹ Kaufmann J.C., op. cit., p. 159.

⁴³⁰ Ibid.

⁴³¹ Sainsaulieu R., op. cit., p. 308.

faiblesse dans les échanges que l'on peut avoir avec lui »⁴³², on peut alors légitimement considérer que nos interviewés ont, globalement, les moyens de soutenir leur différence au sein de leurs organisations respectives.

Ils se montrent, par contre, beaucoup plus irrités par les négociations individuelles réalisées dans « *le bureau de la direction* » qui sont devenues aujourd'hui, affirment-ils, la norme dans l'éducation spécialisée. Cette absence de positionnement collectif des éducateurs spécialisés est particulièrement patente dans la définition des orientations générales des organisations et dans les situations de travail jugées problématiques. D'une part, ils ne sont que trop rarement en mesure de faire des propositions et de les soutenir collectivement face aux équipes de direction. D'autre part, ils ont tendance à s'en remettre à leur hiérarchie quand les situations professionnelles deviennent trop problématiques. Ils s'affranchissent ainsi, à bon compte, de leurs propres responsabilités collectives. Il revient alors, très commodément, à « *l'institution* » de se positionner, oubliant par là même qu'ils en sont aussi les représentants. Ainsi, sauf à ce que leurs conditions de travail soient directement en jeu, ils peinent à assumer collectivement un pouvoir qu'ils ne revendiquent principalement que dans l'expression de leur singularité. En ce sens l'identification du métier à « *la relation* » et l'impossibilité qui est posée d'en mesurer les résultats remettent nos interviewés face à leur difficulté de s'entendre sur la définition du travail à réaliser. Sauf à déroger significativement des principes éthiques et des valeurs propres à leur culture professionnelle, il ne peut y avoir qu'une multiplicité de points de vue, parfois contradictoires, qui ont tendance à annihiler toute possibilité même d'un positionnement « métier ».

Nos propres observations in situ, dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques composées en moyenne d'une douzaine de professionnels, nous permettent de mesurer très ordinairement la pertinence et la validité de ces constats. Régulièrement interpellé sur l'utilité de la réflexion de ces groupes de travail, nous devons systématiquement convier les participants à réfléchir à leurs propres responsabilités, parfois individuelles, mais aussi et surtout collectives. Conçus en dehors du cadre habituel de fonctionnement et de décisions des organisations, ces groupes d'analyse de pratiques n'ont d'autres fonctions que de favoriser une réflexion libérée des contraintes institutionnelles qui peuvent parfois l'entraver. Ce sont d'abord des lieux de parole et d'échanges entre professionnels. Il nous faut donc leur rappeler que cette réflexion collective ne les exonère en rien de la question de savoir ce qu'ils souhaitent en faire collectivement pour la porter, le cas échéant, dans les différentes instances de leur organisation. Mais nous devons toujours souligner que, si c'est une chose de se positionner individuellement, il en va tout autrement pour le faire collectivement. Nous remarquons d'ailleurs que les positionnements collectifs dans ces organisations sont toujours pris en considération, par les équipes de direction tant il vrai que face au pouvoir, on ne peut qu'opposer la puissance. Mais faut-il précisément penser que « ce qui est en jeu est la puissance contre le pouvoir »⁴³³ ? Si tel était le cas, les stratégies des éducateurs spécialisés consisteraient alors à privilégier « une *structure anthropologique* qui au travers du silence, de la ruse, de la lutte, de la passivité, de l'humour ou de la dérision, sait résister avec efficacité aux idéologies, aux enseignements, aux prétentions »⁴³⁴ de ceux qui entendent les diriger. Nous nous contenterons ici d'en garder l'hypothèse. Mais ce rapport entre *puissance* et *pouvoir* constitue toujours un axe de travail majeur dans les huit établissements et services dans lesquels nous intervenons à raison de huit à dix sessions de deux à trois heures par an.

⁴³² Sainsaulieu R., op. cit., p. 308

⁴³³ Maffessoli M., *Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Meridiens Klinsieck, 1988, p. 67.

⁴³⁴ Ibid., p. 69.

En résumé, les relations de nos interviewés avec leur hiérarchie sont profondément marquées par l'ambivalence et les contradictions dans lesquelles leurs stratégies essentiellement individualistes les placent. Ils ont tendance à allier simultanément posture critique et opportunisme au gré des situations et des circonstances. Jouant de l'un contre l'autre, leurs stratégies nous conduisent à postuler d'une « identité affinitaire » qui « allie la préférence individuelle avec une stratégie d'alliance »⁴³⁵. Celle-ci s'ajuste ainsi en fonction des intérêts qui sont en jeu entre les acteurs professionnels. Ces relations comprennent des périodes où « coopération et reconnaissance » alternent avec d'autres où « conflits et non-reconnaissance » prédominent. Cette alternance des postures est d'autant plus possible que l'un des « turning points » de la transaction subjective de nos interviewés se trouve très précisément au point d'articulation visant la préservation d'un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée. Chaque interviewé peut ainsi mettre en jeu « des espaces d'identification prioritaires (lieux où est reconnu le « statut principal au sens de Goffman) »⁴³⁶ au sein desquels il se sent reconnu et valorisé. Dès lors, il est possible pour chacun « de pouvoir « jouer » avec différents espaces et de pouvoir ainsi « négocier » ses investissements et « gérer » ses appartenances »⁴³⁷ selon sa situation dans l'organisation mais aussi au gré des évolutions de sa transaction subjective.

II.3.3. Au point de rencontre entre l'identité réelle et l'identité virtuelle : « l'équipe »

II.3.3.1. Des relations hiérarchiques à « l'équipe »

À la fin des années soixante-dix, le sociologue Renaud Sainsaulieu a démontré qu'il existait une diversité de formes de sociabilité en fonction de l'accès au pouvoir dans les organisations. Si le pouvoir, dit-il, « est profondément recherché, c'est que l'individu risque dans toute relation la perte de la reconnaissance de soi ; l'identité individuelle 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 »⁴³⁸. Nous venons de voir que l'apparition de nouvelles normes de relations hiérarchiques, plus formelles et impersonnelles, permettait de postuler à l'existence d'une crise d'accès à la reconnaissance sociale de nos interviewés. Cette crise atteste, plus largement, d'une séparation des pouvoirs entre ceux qui, faisant partie de l'équipe de direction, conçoivent les orientations stratégiques des organisations et ceux qui, comme les éducateurs spécialisés, mettent en œuvre le service auprès des usagers. Pour le dire autrement, le métier des uns n'est désormais plus directement celui des autres.

C'est en ce sens que nous pouvons postuler d'un discours de la profession sur l'organisé marquant la mise à distance des éducateurs spécialisés des instances de décisions stratégiques. Dans un environnement socioprofessionnel qui s'est complexifié, l'avis de nos interviewés est aujourd'hui moins mobilisé pour l'élaboration des orientations générales de l'organisation que pour leur mise en œuvre dans les pratiques. Les éducateurs spécialisés interrogés évoquent ainsi volontiers « une perte de sens de leur action professionnelle » dont ils se sentent, au moins pour partie, déposséder. En dépit de leurs aspirations, cette séparation des pouvoirs et la recomposition des normes de relations hiérarchiques, qui en découlent, viennent aussi rappeler à nos interviewés que la « profession » d'éducateur spécialisé reste avant tout un « métier en organisation ». Il reste que la sociabilité de nos enquêtés est aussi fortement marquée par « l'équipe » qui constitue, avec « la relation » et « la personnalité », le

⁴³⁵ Dubar C., op. cit., p 125.

⁴³⁶ Ibid.

⁴³⁷ Ib.

⁴³⁸ Sainsaulieu R., op.cit., p. 342.

troisième pilier de leur culture professionnelle. Nous n'en avons trouvé effectivement aucun qui est omis d'y faire référence.

II.2.3.2. De « *l'équipe* » au polymorphisme des équipes

« *L'équipe* » apparaît toujours comme un objet mal défini. Elle procède dans le discours des éducateurs spécialisés interrogés d'une évidence à laquelle leur interlocuteur est tenu de souscrire. À bien les écouter, on ne sait jamais véritablement qui fait partie ou non de cette équipe. Pourtant, les faits nous conduisent à apporter quelques précisions utiles tant il apparaît que la composition de « *l'équipe* » peut connaître quelques différences significatives. Ces différences ne sont évidemment pas sans incidence sur les possibilités d'accès au pouvoir de l'éducateur spécialisé. En d'autres termes, et quoi qu'en disent nos interviewés, il y a équipe et équipes. Afin d'appréhender au mieux ces différences, nous nous référerons expressément à notre typologie concernant les différentes catégories d'éducateurs spécialisés.

La première, celle des professionnels partageant le quotidien avec les usagers, suppose de distinguer le segment professionnel accueillant des personnes handicapées et celui se chargeant des personnes en difficultés sociales. Dans le segment professionnel du handicap, nous retrouvons principalement des équipes pluri-professionnelles. Celles-ci sont composées, d'une part, de professionnels ayant le même niveau de qualification qu'un éducateur spécialisé comme les professeurs des écoles, les psychomotriciens, les orthophonistes, les infirmiers, les éducateurs techniques spécialisés ou les assistants de services sociaux et, d'autre part, d'un personnel de moindre qualification tel que les moniteurs-éducateurs ou Aide-Médico-Psychologiques (A.M.P). Les premiers réalisent le plus souvent des prises en charge individuelles ou collectives complémentaires de l'action des éducateurs spécialisés alors que les seconds travaillent directement avec eux sur des groupes d'usagers. Ces équipes pluri-professionnelles sont généralement complétées d'un psychologue qui a une fonction de cadre non hiérarchique par rapport aux autres professionnels de « *l'équipe* ». Nous constatons, comme beaucoup d'autres observateurs avant nous, que ces équipes pluri-professionnelles dans les organisations se caractérisent avant tout par des cloisonnements des pratiques entre ces différents corps professionnels.

Dans les représentations des éducateurs spécialisés, « *l'équipe* », se réduit bien souvent au premier cercle de collègues directement engagés dans les mêmes situations professionnelles. Il faut d'ailleurs moins y voir une volonté délibérée de leur part qu'une réelle difficulté institutionnelle à créer, en raison d'espace et de temps d'action différenciés, une synergie entre toutes ces interventions. Les éducateurs spécialisés de ces organisations médico-sociales sont à la fois statutairement dominés par le psychologue, dans des relations paritaires avec d'autres spécialistes et dans un rapport de domination au sein de leur propre champ d'action. Ces différents spécialistes se retrouvent lors de réunions de synthèse où, à raison d'une fois par an pour chaque usager, ils tentent de s'entendre sur la définition de sa situation sociale et la coordination de leurs actions respectives. La fonction de « généraliste » de l'éducateur spécialisée, si mal vécue par eux-mêmes, conduit le plus souvent nos interviewés à exercer, par délégation, « *la référence* » des projets individualisés des usagers ou, à défaut, d'en être « *le coordinateur* » par le truchement d'une fonction spécifique inscrite dans l'organigramme de l'organisation. Ils ont ainsi la possibilité d'inventer et de changer les règles, chaque fois que nécessaire, dans leur champ d'intervention propre et de contrôler tant les communications internes qu'à, un degré bien moindre, celles qui sont externes à la situation sociale de l'usager.

Dans le segment professionnel socio-éducatif, nous retrouvons plutôt des équipes exclusivement composées de quatre à dix éducateurs spécialisés qui peuvent être, éventuellement, supervisées par un psychologue vacataire à raison de deux heures hebdomadaires et, plus sûrement, tous les quinze jours. Ces psychologues exercent une fonction de soutien dans les pratiques et n'ont aucun pouvoir décisionnel. S'ils travaillent avec des partenaires externes à leur établissement, ces équipes d'éducateurs spécialisés peuvent inventer, changer les règles de fonctionnement et contrôler, toujours en accord avec leur hiérarchie, les sources de communication internes et externes concernant la situation sociale des usagers. Ils bénéficient de marges de liberté dans leur action qui sont étroitement dépendantes, et tout particulièrement dans la prise en charge collective des usagers, de la dynamique de groupe propre à chacune de ces équipes. Mais les mutations des pratiques ont toutefois tendance, sous l'impulsion de l'individualisation favorisant l'émergence du paradigme de l'accompagnement, à fortement minorer la dépendance de chaque éducateur spécialisé à l'égard de « l'équipe ». « La référence », qui n'est autre que la responsabilité ou souvent la co-responsabilité du projet de chaque usager, permet aux éducateurs spécialisés de gagner en autonomie dans leur travail. En d'autres termes, les éducateurs spécialisés de ce segment professionnel bénéficient, en dehors de leurs liens de subordination hiérarchique au sein de l'institution, de réelles marges de liberté dans la réalisation de leur travail.

La seconde catégorie d'éducateurs spécialisés, comprenant tous ceux qui exercent une fonction pédagogique auprès des usagers, se retrouve principalement dans le segment professionnel des personnes handicapées. Ces éducateurs spécialisés sont ainsi placés dans des conditions d'exercice de leur métier qui sont similaires à celles de leurs collègues occupant des postes de travail en internat. S'ils sont tenus de coordonner leurs actions avec celles des autres spécialistes de l'organisation sur la base des mêmes modalités techniques, nos enquêtés sont souvent les seuls responsables de leur activité propre où sont accompagnés, compte tenu l'évolution du handicap des usagers accueillis, d'un à deux Aide Médico-Psychologiques (A.M.P). Dans le cadre de leur activité, ils peuvent créer, modifier les règles et contrôler, avec l'accord de leur responsable hiérarchique, les sources de communication internes et externes concernant la situation sociale des usagers. Ces éducateurs spécialisés disposent donc, dans l'espace propre de leur champ d'intervention, d'une grande autonomie dans l'accomplissement de leur travail. Il reste que la nature de leurs activités les place dans une concurrence plus ou moins forte, selon les organisations, avec les professeurs des écoles. La fonction de ces derniers, centrée sur les apprentissages académiques, est auréolée d'un prestige supérieur et jouit d'une reconnaissance sociale auprès des parents et des organisations qui peuvent, au gré des circonstances, faire ombre au pouvoir d'action de ces éducateurs spécialisés pédagogues. Compte tenu de leur emploi du temps en journée, ils sont également sous le regard parfois envieux de leurs collègues exerçant en internat.

Enfin, la troisième et dernière catégorie, qui est aussi la plus prestigieuse dans le groupe professionnel, rassemble les éducateurs spécialisés se déplaçant sur le lieu de résidence des usagers. Les équipes sont habituellement composées de cinq à quinze professionnels appartenant le plus souvent à plusieurs corps de métiers. Si les éducateurs spécialisés restent très majoritaires, il n'est effectivement pas rare de retrouver, ici ou là, des assistants de service social, des conseillères en économie familiale assurant la même fonction au sein l'organisation. Visant à accroître la diversité des points de vue, ces différences d'appartenance professionnelle s'aplanissent néanmoins, après quelques années de pratiques, dans l'identification au rôle et à l'organisation. Les psychologues dans certaines de ces organisations peuvent également occuper une place, non hiérarchique, de conseils et de supervision des pratiques professionnelles. Contrairement au premier groupe, l'objectif

principal de « *l'équipe* » n'est pas d'assurer une continuité de service par roulement des professionnels qui la composent. Dégagé de toute responsabilité de groupe à l'égard des usagers, chaque éducateur spécialisé assure, généralement avec un collègue, le suivi de trente à trente-cinq mesures éducatives en moyenne. Ils disposent d'instances leur permettant de soumettre à l'appréciation des membres de l'équipe la dynamique d'accompagnement engagée avec l'utilisateur pour élaborer leurs objectifs de travail. Mais leur autonomie dans le travail demeure importante puisque ces instances sont essentiellement déclaratives et qu'ils sont en charge de la mise œuvre de ces objectifs dans le face-à-face avec l'utilisateur. Ces éducateurs spécialisés travaillent encore en partenariat, ce qui les oblige à négocier des projets communs dans l'accompagnement de l'utilisateur. Il reste que le fonctionnement de ce partenariat, peu contraignant puisque reposant sur le volontariat, produit des coopérations friables et étroitement dépendantes de l'entente interpersonnelle des professionnels. Les éducateurs spécialisés de cette catégorie professionnelle peuvent donc inventer, changer les règles de fonctionnement et contrôler, en accord avec leur hiérarchie, les sources de communication internes et externes concernant la situation sociale des usagers. Ainsi, en dépit de leurs liens de subordination hiérarchique, ces éducateurs spécialisés disposent d'une autonomie dans le travail qui est la meilleure possible pour la « profession ».

En définitive, les éducateurs spécialisés ont en commun de ne pouvoir décider de l'application de la règle de travail et leur absence de contrôle du rapport à l'environnement de leur organisation. Il existe pourtant des différences d'accès au pouvoir entre nos interviewés au sein de leur établissement ou service que la composition de « *l'équipe* » met en exergue. Ces différences marquent une variation sensible de leur autonomie dans l'exercice du métier. Mais ces organisations partagent aussi une culture professionnelle qui, reconnaissant la vie collective comme une source de solidarité active, a tendance à minorer ces différences de liberté dans le travail. Si la diversité des positions professionnelles occupées par nos interviewés au sein de leur établissement ou service contraste avec leur unité de discours sur « *l'équipe* », c'est qu'ils se trouvent dans des postures de négociation, tantôt en situation de dominants ou de dominés, avec des collègues ou d'autres professionnels dans ou hors de leur organisation. Nous entendons démontrer que le groupe des collègues est ainsi investi par nos interviewés de manière ambivalente dans leur rhétorique professionnelle. D'une part, elle est reconnue en tant qu'instance technique garantissant la professionnalité de leur agir éducatif et, d'autre part, elle est aussi perçue comme un point de tensions institutionnelles. « *L'équipe* » se constitue comme un espace privilégié d'identification et de projections dont l'enjeu est la reconnaissance, par des luttes stratégiques et des conflits, de leur identité sociale et professionnelle. « *L'équipe* » se situe, de ce fait même, au point précis de rencontre entre l'organisation et l'identité tant il vrai « qu'être placé dans une structure sociale stable, quelle qu'elle soit, y exercer un rôle, c'est obligatoirement être situé dans un univers de relations où s'échange et se distribue inégalement du pouvoir. Dans la mesure où il y a affrontement entre des pouvoirs inégaux, le sujet risque toujours de ne pas sortir vainqueur des luttes pour la reconnaissance, et c'est ainsi que le système de la personnalité est mis en jeu par l'univers social »⁴³⁹. « *L'équipe* » engage ainsi nos interviewés dans la nécessité d'ententes et de compromis qui masquent parfois mal leurs stratégies individuelles.

II.2.3.3. Ententes et compromis au service de stratégies individuelles

Par-delà les procédures de distribution formelle des pouvoirs dans les organisations, les éducateurs spécialisés interrogés dans le cadre de notre enquête disposent d'une autonomie

⁴³⁹ Sainsaulieu R., op. cit., p. 332-333.

dans le travail qui est étroitement dépendante de leurs relations avec leurs collègues. Nous avons effectivement vu que les systèmes de délégations des responsabilités institutionnelles leur laissent d'importantes marges de liberté dans la réalisation de leur métier. Il reste que l'exercice de celui-ci suppose encore d'en négocier les orientations au sein de « *l'équipe* » qui est essentiellement considérée dans la culture professionnelle comme « une communauté d'égaux ». Il est d'ailleurs tout à fait significatif que nos interviewés aient souvent tendance à niveler, dans une oscillation conjuguant égalité et égalitarisme, les différences statutaires entre les professionnels de leur organisation. La place et le rôle de chacun dans le groupe professionnel sont, à les écouter, fortement redevables de « *la personnalité* » du salarié. Elles déterminent, plus que tout autre facteur, la reconnaissance sociale dont le professionnel bénéficie auprès de ses collègues. Ce trait dominant de leur culture professionnelle n'est pas sans relations avec les formes de régulation dominantes dans « *l'équipe* » et les différents rôles qui lui sont attribués par les éducateurs spécialisés que nous avons interrogés.

Il est essentiel de rappeler que les différentes formes de régulation de « *l'équipe* » s'effectuent sans références techniques communes entre les professionnels qui la composent. Chacun d'entre eux se constitue un système de références propre que tous nomment des « *valeurs* » et qui se présente sous la forme métissée de savoirs et de techniques cachés, d'une vision du monde, d'opinions et de bon sens. Ce système de références composite et peu formalisé s'agrège sur « *la personnalité* » de chaque professionnel qui se définit comme le bastion inexpugnable au-delà duquel, pour des raisons de tolérance et de respect d'autrui, nul ne saurait aller. Si ces principes axiologiques sont louables en soi, ils se heurtent également sur l'impossibilité pour chaque professionnel de reconnaître les résultats de son action et de s'en prévaloir auprès d'autrui. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à la majorité de nos interviewés que le doute et la critique sont consubstantiels au métier lui-même. « *L'équipe* », et la confrontation des points de vue entre professionnels qu'elle suppose, contribue ainsi à entretenir l'incertitude et le manque de confiance dans l'action. Aucun professionnel n'est assuré de la pertinence de ses pratiques et il n'est pas sûr que la régulation de celles-ci par les collègues de travail contribue à lever les interrogations inquiètes qui accompagnent leur mise en œuvre. Beaucoup d'éducateurs spécialisés interrogés mentionnent, en outre, la difficulté d'exercer aujourd'hui dans un contexte de « *judiciarisation* » croissant qui ne manque pas d'ajouter de la crainte au doute.

« Les équipes de direction redoutent les procédures de judiciarisation. Il y a un mouvement de repli. C'est parce que l'usager à changer de statut et qu'il devient un client. La loi 2002 et l'évolution du droit des usagers a un effet paradoxal. Cela nous oblige à aménager nos positionnements professionnels pour faire de la place aux usagers mais ça paralyse aussi l'action. On est obligé de se protéger pour éviter la plainte judiciaire des usagers. Les éducateurs ont aujourd'hui beaucoup plus peur pour eux que pour les jeunes. Ils ont peur de l'échec et du regard des autres. Et cette peur est transmise au jeune... Les éducateurs ne sont pas assez sûrs de ce qu'ils font. » (ES/3)

La régulation des relations de travail au sein de « *l'équipe* » s'opère ainsi sur fond d'interrogations feutrées et anxieuses sur les pratiques. Mais cette régulation collective contribue, dans un cadre institutionnel où la définition du métier se fonde dans « *la relation* » et « *la personnalité* », à nourrir l'incertitude. Bien que le métier ne soit pas ou peu objectivé et alors même qu'il échappe à la mesure, « *l'équipe* » est effectivement définie par nos interviewés comme « *le lieu de la critique et de la remise en cause* ». Se soumettre au regard des autres, c'est s'assurer, disent-ils, de donner un sens professionnel à leurs propres pratiques et à celles de leurs collègues. Mais c'est aussi mettre en jeu la reconnaissance de son travail et

de sa compétence dans les interactions avec ses collègues de travail. Ne répondant à aucun critère objectivable, la compétence de chaque éducateur spécialisé est laissée à l'appréciation critique et subjective des collègues de travail.

On peut alors légitimement se demander si le travail en équipe, en institutionnalisant la critique dans ces conditions professionnelles mal définies, ne participe pas à accroître l'incertitude entourant la définition des compétences individuelles et collectives des éducateurs spécialisés. « L'instabilité de la définition de la compétence tient également, nous dit Jean-Yves Trépos, à la propension à la remise en cause des travailleurs sociaux et de leur propre compétence. L'interrogation inquiète sur les savoirs acquis par une situation (qu'elle puisse être ou non jugée sincère) est sans doute favorisée par le développement du travail en équipe qui dispose d'un puissant équipement critique (la réunion de synthèse, la critique de groupe) aisément convertible en équipement autocritique transportable »⁴⁴⁰. La reconnaissance du professionnalisme de chaque éducateur spécialisé est ainsi étroitement dépendante, faute de repères techniques réellement objectivés, de sa propre appréciation subjective et de celle d'autrui. La régulation des relations de travail au sein de « l'équipe » procède essentiellement de la confrontation intersubjective des acteurs qui est censée, dans la culture professionnelle des éducateurs spécialisés, permettre l'objectivation du travail réalisé ou à faire.

Mais, dans les faits rapportées par nos interviewés ainsi que dans nos propres observations in situ, nous remarquons surtout que ce travail de « l'équipe », dépourvu d'une médiation technique faisant tiers, repose essentiellement sur la dynamique du groupe de professionnels qui la constitue. Les pratiques d'équipe ont souvent tendance à majorer les préoccupations centrées sur le « vécu du groupe ». L'élucidation des rôles de chacun mais aussi les phénomènes de blocage et de découragement ou, au contraire, d'engouement, les difficultés à se centrer sur le problème à traiter, les expressions de rejet ou d'agressivité ou au contraire de sympathie voire d'attachement, prennent une place prépondérante dans la vie de « l'équipe ». Finalement, on n'est jamais très loin d'un risque de glissement d'une « communauté d'égaux » à une « association d'égo ». Ce risque, dont la mise en scène psychodramatique d'anecdotes témoigne dans les discours de nos interviewés, ne doit sa maîtrise qu'à la consistance du cadre institutionnel et à la vigilance, y compris lorsque « cela va bien », de ceux qui en sont les premiers garants.

« L'ambiance au niveau de l'équipe n'était pas terrible. On ne s'autorisait pas à se dire les choses entre collègues parce qu'on était tous très copains. Ça empêchait les remises en cause professionnelles. L'affectif constituait un frein aux relations professionnelles. Et j'ai retrouvé ça souvent dans le champ professionnel. Dire les choses une fois qu'on est amis dans la vie privée, c'est comme si on ne peut plus rien se dire au boulot. Il n'y a plus de distinction entre le personnel et le professionnel ». (ES/15)

Si les conflits ne sont finalement pas la règle dans une culture professionnelle valorisant le consensus, ces distorsions sont banales dans le fonctionnement de « l'équipe ». Elles conduisent à privilégier un confort relationnel entre ses membres au détriment des objectifs de travail. Elles rappellent alors que celle-ci a aussi pour fonction de protéger nos interviewés des tensions du métier. Ils se montrent particulièrement soucieux et attentifs au « climat social » entre collègues de travail. Elle est d'ailleurs définie comme un espace « *de convivialité, de vivacité, de gaîté et de bonne humeur* ». Dans les cas difficiles, la majorité des

⁴⁴⁰ Trépos J.Y, cité par Dubet F., op. cit., p 245.

éducateurs spécialisés insistent encore sur l'importance du rôle de soutien des « *l'équipe* ». Elle doit permettre de « *prendre de la distance* » pour pacifier les relations avec les usagers et conforter chaque professionnel dans son rôle. Ils sont également plus de la moitié à souligner le rapport parfois ambigu des éducateurs spécialisés au pouvoir. Ils fustigent ainsi des comportements professionnels qui font du groupe professionnel un « *refuge commode* » pour se soustraire à l'initiative personnelle et la prise de responsabilités individuelles dans la confrontation aux usagers. Mais « *l'équipe* » participe plus largement de l'imaginaire professionnel que d'une réalité exclusivement fonctionnelle.

« La référence à l'équipe est une quête plus qu'une réalité. Il y a quelque chose qui est de l'ordre du mythe. L'éducateur, s'il est bien dans la confrontation est amené à prendre des décisions face aux jeunes. Maintenant, c'est vrai, il y a une réalité. Des personnes qui occupent des postes identiques doivent se relayer. C'est compliqué et il faut un leader pour réguler la vie de l'équipe. Mais la prise de décision doit pouvoir se faire seul et une équipe doit permettre ça. Une équipe doit être solitaire même dans les cas de mauvaises décisions. Se réfugier derrière un bureau ou derrière l'équipe pour à un jeune : « Je ne sais pas... Je ne suis pas contre mais je crois que mes collègues sont contre... ». Ça devient pervers. L'équipe, c'est aussi une bonne cachette pour masquer son incompétence. Il y a de la complaisance entre les professionnels. » (ES/28)

En résumé, il existe des écarts substantiels entre les attentes que peut générer « *l'équipe* » auprès de nos interviewés et la réalité de son fonctionnement dans les organisations. Ils n'en sont d'ailleurs pas dupes puisqu'ils se montrent particulièrement prompts à en faire la critique. S'ils y sont aussi attachés en dépit de son idéalisation, c'est sans doute que « *l'équipe* permet d'établir la bonne distance, grâce à un folklore professionnel cynique elle atténue les représentations trop héroïques du travail et protège de l'usure. La mauvaise équipe n'est pas seulement incapable de fonctionner, elle détruit l'identité des travailleurs sociaux »⁴⁴¹. Pour le dire autrement, « *l'équipe* » est cet espace symbolique et pratique, souvent plus magnifiée qu'opérationnel, où chaque éducateur spécialisé peut faire reconnaître son identité sociale et professionnelle. Faute d'un grammairien professionnelle commune et de lisibilité sur les résultats de l'action, cette reconnaissance sociale par « *l'équipe* » a tendance à majorer l'expression de « *la personnalité* » et des préférences personnelles de chaque éducateur spécialisé plus que de permettre une centration sur les besoins de l'utilisateur. Chaque éducateur spécialisé peut ainsi mesurer ses propres limites pour imposer et faire respecter sa différence dans les conflits qui ne manquent pas d'avenir au sein de « *l'équipe* ». Dès lors, l'obtention de « la reconnaissance devient ainsi une sorte de fardeau social indispensable pour construire sa rationalité individuelle, et le travail dans une organisation n'est pas un des moindres champs de cette activité permanente de l'individu »⁴⁴². Comme nous en avons posé l'hypothèse, « *l'équipe* » est d'abord cet espace professionnel, situé au point de rencontre entre l'individu et l'organisation, dans lequel nos interviewés recherchent la plus grande congruence entre leur identité réelle et leur identité virtuelle. Mais si l'accès à l'individualité est favorisé par « *l'équipe* », celui-ci s'opère principalement sur la base d'ententes et de compromis visant, plus qu'une impossible négociation des pratiques, à préserver l'ambiance et la coexistence entre ses membres. C'est également en ce sens que l'on peut considérer que, si l'appartenance au groupe existe, elle reste malgré tout faible puisque favorisant essentiellement des stratégies individuelles au service d'une recherche de congruence entre l'identité réelle et l'identité virtuelle de nos interviewés.

⁴⁴¹ Dubet F., op. cit., p. 267.

⁴⁴² Sainsaulieu R., op. cit., p 342.

II.2.4. Des relations partenariales assujetties aux affinités entre professionnels

« *L'équipe* » dans le champ professionnel peut être, lorsque les situations l'exigent et le permettent, à la fois pluri-professionnelle mais aussi pluri-institutionnelle. Le partenariat, et les coopérations qui les caractérisent, sont d'ailleurs hautement valorisés dans la rhétorique professionnelle. Il constitue aussi un critère pertinent d'appréciation des transformations d'une « profession » qui se définit, aujourd'hui, moins par le face-à-face avec l'utilisateur que dans une posture d'interface avec un ensemble d'intervenants professionnels et familiaux. La circulaire interministérielle du 11 décembre 2007, réformant le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.E.S), entérine effectivement l'existence d'un domaine de compétence dédié à l'implication de l'éducateur spécialisé « dans les dynamiques institutionnelles et au travail en partenariat et en réseau »⁴⁴³. Il s'agit désormais de s'assurer que les stagiaires en formation initiale seront capables de participer à « des activités en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé et à développer et transférer leurs connaissances professionnelles »⁴⁴⁴. Pourtant, cette reconnaissance réglementaire du partenariat, comme l'un des quatre domaines de compétence de l'éducateur spécialisé, apparaît encore souffrir de substantiels décalages entre la réalité des pratiques et les représentations que s'en font les milieux professionnels.

Passer l'évocation superficielle du partenariat dans leur rhétorique professionnelle, nos interviewés ne mettent pas ou peu en exergue celui-ci dans leur définition du métier. Deux raisons principales peuvent être avancées pour expliquer ces constats dans notre enquête. D'une part, les limites méthodologiques de notre investigation ne permettaient peut-être pas suffisamment à nos interviewés de développer cet aspect de leur travail. Mais, cette absence relative du partenariat dans le discours de nos interviewés est, d'autre part, aussi très représentative des différents segments professionnels autour desquels s'organise la « profession ». Il convient en effet de rappeler, qu'en fonction de l'appartenance de nos interviewés à l'une de nos trois catégories d'éducateurs spécialisés, la place et le rôle du partenariat dans les pratiques professionnelles varient très significativement. Alors que les éducateurs spécialisés partageant le quotidien des usagers, tant en internat qu'en externat, rencontrent occasionnellement les professionnels des autres organisations, ceux qui interviennent en milieu naturel ont une pratique quotidienne du partenariat. Nous retrouvons donc expressément trace de ce clivage dans notre matériau empirique. Les premiers ne font que très marginalement allusion au partenariat alors que les seconds l'intègrent systématiquement dans leurs discours mais dans un rôle néanmoins se situant à la périphérie de la définition de leur identité. Il est ainsi remarquable d'observer que l'évocation du partenariat est toujours étroitement corrélée à celle d'usagers remettant nos interviewés face aux limites de leur professionnalité. Rappelant qu'ils ne sont pas « *tout puissants* », nos interviewés convoquent le partenariat dans leurs discours pour rappeler que d'autres seraient susceptibles de détenir « *une solution* » aux difficultés auxquelles ils se trouvent confrontés. Pour le dire autrement, le partenariat peut s'apparenter ce qui reste dans l'action lorsque nos interviewés se sentent démunis face à l'utilisateur. L'invocation du partenariat peut ainsi apparaître, d'une certaine manière, plus autocentrée que réellement tournée vers l'utilisateur et ses intérêts propres ou, tout du moins, relever d'une imbrication de ce double niveau d'attentes.

⁴⁴³ Circulaire interministérielle WDGAS/SD4A12007/436 du 11 décembre 2007, op. cit., Contenu et organisation de la formation.

⁴⁴⁴ Ibid., Livret de formation.

Dans le cadre de nos travaux européens sur le programme Daphné, ces attentes ambivalentes à l'égard du partenariat peuvent expliquer, pour tout ou partie du moins, les représentations que s'en font les éducateurs spécialisés travaillant en milieu naturel. Une enquête par questionnaire, demandant à une quarantaine de participants (dont 75% d'éducateurs spécialisés) de statuer sur la faisabilité du partenariat dans l'accompagnement des jeunes désignés violents, nous a permis de recueillir des réponses pour le moins peu engageantes. Qu'on en juge :

Coopération avec la protection de l'enfance	69 %
Coopérations avec les écoles	43%
Coopération avec la justice	33%
Coopérations avec le système de santé	30%

L'impossibilité d'une mise en œuvre du partenariat peut alors s'avérer d'autant plus décevante pour les éducateurs spécialisés qu'elle est généralement chargée d'attentes fortes. C'est le cas en ce qui concerne les jeunes désignés violents dont l'accompagnement éducatif s'avère particulièrement difficile à engager et à pérenniser. L'observation des coopérations entre les services et établissements appartenant à des champs professionnels distincts (justice, santé, Éducation Nationale et Aide Sociale à l'Enfance) témoignent de difficultés effectivement récurrentes. Ces difficultés de coopérations peuvent tout aussi bien se combiner dans une même situation sociale que se retrouver, à des degrés divers, dans différentes situations. Nous avons ainsi pu dégager six problèmes principaux dans l'accompagnement éducatif de ces jeunes désignés violents. Il est d'abord remarquable de constater qu'à la trajectoire sociale chaotique de ces jeunes répondent des formes de coopérations institutionnelles caractérisées par des discontinuités temporelles pouvant même conduire à l'absence durable de suivi éducatif. Ces phénomènes de brisures temporelles de l'accompagnement sont d'autant plus remarquables que ces coopérations se caractérisent la multiplicité des acteurs professionnels qui y participent. Nous avons, en effet, pu compter jusqu'à dix-sept professionnels intervenant simultanément dans l'une de ces situations sociales. L'absence de coordination entre les actions des uns et des autres apparaît être une autre caractéristique directement imputable au manque d'objectifs définis en commun et de façon pérenne dans le cadre d'un projet personnalisé d'intervention. Paradoxalement, il nous a été aussi possible de constater l'absence de services majeurs dans l'accompagnement et ce, pour des raisons tenant principalement à une centration excessive des aides sur l'un des membres de la famille (par exemple : la mère, la fratrie ou l'enfant) au détriment des autres. Dans le cas des jeunes désignés violent qui situent toujours leur entrée dans la violence au moment de leur adolescence, nous avons aussi pu observer l'arrêt d'interventions institutionnelles dans ce « tournant biographique majeur ». Ces situations traduisent encore une incapacité à mettre en œuvre des mesures d'aide, « à entrer collectivement » dans le traitement social de la situation tant il est vrai que le partenariat peut parfois servir à entretenir l'illusion de l'accompagnement éducatif lui-même. Toutefois, nous ne manquerons pas de relever que, dans un échantillon majoritairement composé d'éducateurs spécialisés, les coopérations entre travailleurs sociaux sont perçues plus favorablement que les autres.

S'il en est ainsi, c'est que les coopérations entre les établissements et services de différents champs professionnels sont souvent faiblement institutionnalisées. Les

responsabilités, le rôle et les différentes tâches des partenaires ne sont ainsi pas véritablement précisés. Ce partenariat ne vaut principalement qu'au « *cas par cas* ». Il n'est pas ou peu formalisé en dehors des situations sociales elles-mêmes. La clarification des responsabilités dans l'action est souvent insuffisante alors qu'il n'existe pas de coordonnateur ou de référent principal dans le suivi des situations sociales. Les responsabilités concernant le recours à des solutions ultimes, lorsque toutes les autres sont épuisées, ne sont pas non plus déterminées par avance. Ces coopérations font rarement l'objet d'une évaluation et ne sont régulées que trop sporadiquement. Elles reposent pour l'essentiel sur l'implication personnelle des éducateurs spécialisés avec les acteurs de leur environnement socioprofessionnel. Plus que d'un travail de partenariat institutionnel, il serait d'ailleurs plus approprié de parler de coopérations entre professionnels appartenant à des organisations distinctes. Il n'est d'ailleurs pas exceptionnel qu'un éducateur spécialisé fasse état d'une coopération satisfaisante avec un service alors qu'un collègue affirme précisément le contraire. Les coopérations formelles et institutionnelles sont ainsi directement tributaires de la qualité des relations personnalisées entre les professionnels. Enfin, ce partenariat est fortement entravé par l'absence patente d'un langage commun qui complexifie l'intercompréhension des acteurs professionnels tant dans la conception que la réalisation de l'action.

En définitive, nous pouvons raisonnablement poser l'hypothèse que ces constats, résultant d'une investigation plus spécifique autour de l'accompagnement des jeunes désignés violents, pourraient être étendus à d'autres situations professionnelles. Le discours de nos interviewés, pointant ici ou là les difficultés du partenariat, nous y invite d'ailleurs. Mais cette hypothèse mériterait une enquête complémentaire pour être véritablement validée. Pour en revenir à l'identité relationnelle de nos interviewés, nous nous contenterons simplement de noter que le partenariat est insuffisamment regardé sous l'angle des rapports de pouvoir qui le sous-tendent. L'absence d'un langage commun entre les professionnels des différents champs d'activités (justice, santé, Éducation Nationale et Aide Sociale à l'Enfance) est, en ce sens, loin d'être anecdotique. Le langage est effectivement un vecteur d'expression et de circulation du pouvoir entre les professionnels. Et, si ces différents champs d'activités ont leur propre culture professionnelle, il convient immédiatement d'ajouter que le statut et le rôle de ces différents acteurs sociaux leur confèrent dans leurs interactions un pouvoir foncièrement inégal. L'éducateur spécialisé dans ses relations professionnelles avec le médecin psychiatre ou le juge des enfants n'est guère en mesure d'imposer ses vues sur les situations sociales dans lesquels il est engagé. Il n'est pas surprenant, dans ces conditions, que les relations entre pairs du travail social soient plus favorablement perçues que les interactions avec des acteurs appartenant à d'autres champs d'activités. Dans des cadres institutionnels faiblement formalisés, ces diverses formes coopérations sont ainsi livrées aux jeux d'influence entre les acteurs professionnels et, au terme de leurs négociations, à l'autonomie d'appréciation individuelle de chacun d'entre eux. Il est d'ailleurs très significatif que les éducateurs spécialisés, tant dans cette enquête que dans celle réalisée au niveau européen, renvoient systématiquement le partenariat à la qualité des relations interpersonnelles entre partenaires. À défaut d'être en situation dominante dans les interactions, les éducateurs spécialisés peuvent toujours développer des stratégies d'évitement et, plus sûrement encore, faire pleinement jouer leur autonomie d'action dans leurs interactions avec l'utilisateur. Entre mythes et réalités, les relations partenariales des éducateurs spécialisés paraissent ainsi très largement subordonnées à la nature des dynamiques affinitaires avec autrui.

II.3. Des stratégies relationnelles visant à réduire les décalages réelles et symboliques entre qualifications et postes de travail

II.3.1. Des stratégies relationnelles variant selon le « contexte de négociation »

Nous avons déjà dressé le constat que l'exercice de la « profession » d'éducateur spécialisé se trouve à la croisée d'une diversité de systèmes d'intervention (social, médico-social, sanitaire, judiciaire, insertion) contribuant à la constitution de plusieurs segments professionnels. Nous avons encore insisté sur la pluralité des dynamiques institutionnelles et organisationnelles induites par la fragmentation du champ professionnel autour d'une multitude d'associations et du service public dans la gestion des établissements ou services. Passé cette diversité systémique, il faut aussi y ajouter la diversité des orientations d'action de ces différentes institutions qui concourent ainsi à la différenciation des pratiques dans un même type d'emplois. Les éducateurs spécialisés sont, de surcroît, en concurrence avec d'autres travailleurs sociaux sur certains types d'emploi (A.M.P, moniteur-éducateur, assistant de service social, animateur, etc.). Il n'est effectivement pas rare de rencontrer, sur des postes de travail identiques, des équipes pluri-professionnelles. La multiplicité de ces facteurs concourt ainsi à brouiller le positionnement professionnel des éducateurs spécialisés tant celui-ci, disent-ils, leur paraît être tributaire des politiques sociales, des caractéristiques de la population (âges, types de difficultés, etc.), de l'organisation, des tâches professionnelles à réaliser, des connaissances mobilisées, des collègues et des partenaires. Pour toutes ces raisons, la description du travail des éducateurs spécialisés s'avère délicate tant celui-ci recouvre des cadres d'actions différents et des pratiques souvent mal définies.

Il n'en demeure pas moins que nos interviewés ont toujours montré beaucoup d'empressement, ce qui était moins vrai s'agissant du métier, pour décrire les caractéristiques de leur poste de travail. Il nous a été ainsi possible de dégager quelques postes de travail types sur la base d'une distinction entre activité principale et occupations annexes. Nous avons pour cela retenu trois critères essentiels : l'espace géographique d'exécution du travail, le type d'accompagnement réalisé auprès de la population et les tâches effectivement réalisées. Les éducateurs spécialisés appartenant à une même catégorie accomplissent, à défaut de pratiques identiques, un travail constitué de tâches semblables dans des conditions institutionnelles néanmoins distinctes. Il reste, bien évidemment, que la réalisation de ce travail est caractérisée par la population auprès de laquelle les éducateurs spécialisés interviennent. La manière d'exécuter les tâches du quotidien avec un adolescent ayant des difficultés sociales ou un enfant polyhandicapé recouvre, par exemple, des réalités identiques mais aussi discordantes. Nous avons donc choisi de regrouper, en premier lieu, les éducateurs spécialisés de notre échantillon en fonction de l'espace professionnel dans lequel ils exercent. Les deux premières catégories de postes de travail sont ainsi rattachées, que se soit en internat ou en externat, à un établissement alors que la troisième suppose un exercice professionnel dans un espace social élargi comme le quartier, la ville et même au-delà. Nous avons ensuite demandé à nos interviewés de porter une appréciation sur leur poste de travail et ses évolutions afin de mieux cerner les pratiques professionnelles elles-mêmes. Cette approche empirique nous a ainsi permis de réaliser une classification répartissant ces postes de travail en trois catégories d'appartenance principale. Ces dernières nous permettent de dresser une cartographie autorisant, sans épuiser la diversité du réel, une lisibilité significative des pratiques professionnelles et de leurs mutations.

II.3.2. Les éducateurs spécialisés partageant la vie quotidienne des usagers

Cette première catégorie de postes de travail regroupe les éducateurs spécialisés qui exercent leur « profession » dans un établissement fonctionnant le plus souvent avec un dispositif d'hébergement à la semaine ou à l'année. Cet accueil en internat se réalise généralement après les temps scolaires ou de formation professionnelle pour les groupes d'enfants et en dehors du temps de travail pour les adultes.

Les conditions de travail de ces éducateurs spécialisés répondent à des contraintes d'organisation spécifiques. Leur emploi du temps est effectivement morcelé en plusieurs séquences de travail au cours la même journée. Ils réalisent souvent un temps de travail en matinée (7h-9h30 par exemple), enchainent sur un temps de journée (14h-17h pour des réunions ou des entretiens) avant de revenir dans leur établissement afin d'assurer l'accueil des usagers pendant la soirée (17h-23h). Ces éducateurs spécialisés assuraient aussi, dans un passé encore très récent, une à deux nuits par semaine sur la base d'un forfait horaire de trois heures travaillées pour les professionnels relevant de la convention collective datant de mars 1966. Mais, sous l'impulsion de la réglementation européenne et de la lutte des syndicats revendiquant la rétribution intégrale des heures travaillées pendant la nuit, les établissements remplacent peu à peu les éducateurs spécialisés par des surveillants de nuit. Ces horaires de travail varient, généralement, selon des cycles différents répartis sur plusieurs semaines incluant une présence pendant les week-ends. Ces nouvelles dispositions réglementaires et leur application ont suscité des réactions très diverses selon les établissements ou services. Mais les éducateurs spécialisés directement concernés par ces modifications du droit du travail ont surtout eu des positionnements extrêmement contradictoires et sans écho véritable au niveau du groupe professionnel lui-même. Si une minorité d'entre eux a tenté de s'y opposer, les professionnels se sont pour la plupart montrés favorables à ces nouvelles dispositions réglementaires qui ont, outre la suppression des nuits, conduit bon nombre d'établissements à l'abandon des séjours, d'une à deux semaines, avec les usagers. Enfin, ces éducateurs spécialisés bénéficient de périodes de congés se rapprochant, au moins pour tous ceux qui très majoritairement relèvent de la convention collective de mars 1966, de ceux dispensés par l'Éducation Nationale. Ces congés s'articulent autour des congés annuels (trente jours et plus avec l'ancienneté), des congés trimestriels (trois fois six jours), d'aménagement et réduction du temps de travail (vingt jours) et, chaque fois que nécessaire, de récupérations. En raison d'une ouverture de leurs établissements sur l'ensemble de l'année, les éducateurs spécialisés d'internat prennent habituellement ces congés à tour de rôle afin d'assurer une continuité de service.

Des origines de la « profession » jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, l'activité principale de ces postes de travail s'organisait autour de la socialisation et de la gestion des loisirs. Les internats regroupent effectivement toutes les activités possibles habituellement rencontrées dans la sphère domestique. Les éducateurs spécialisés devaient essentiellement aider des enfants ou des adultes à préparer des repas, à ranger leurs affaires, à faire leur toilette et à s'habiller. Ils devaient encore animer les soirées en proposant des activités aussi diverses que variées et s'assurer que ces usagers respectent les règles nécessaires à la vie en collectivité. Si ces tâches ne présentaient pas en soi de difficultés particulières, elles imposaient, par contre, aux éducateurs spécialisés une confrontation particulièrement contraignante avec les usagers afin qu'ils accomplissent ces tâches simples du quotidien. Ils devaient être en mesure de faire preuve d'une grande autorité face à des populations qui, constituées en groupe de douze à quinze individus, éprouvaient les pires difficultés à supporter l'autorité et les règles de vie en commun. Mais ce partage de la vie

quotidienne entre les professionnels et les usagers créait aussi les conditions d'une profonde connaissance mutuelle.

Fort d'une « *relation confiance* » que seul le temps autorise, les éducateurs spécialisés pouvaient recueillir « *la parole de l'usager* » par une écoute constituant l'un des piliers de leur posture professionnelle. Le recueil de cette parole se réalisait dans le cadre d'entretiens aussi bien formels qu'informels. Ces confidences personnelles de l'usager ont toujours été valorisées dans la culture professionnelle des éducateurs spécialisés comme l'indicateur, par excellence, de la pertinence de leur travail. D'une manière générale, la communication et les échanges verbaux ont toujours occupé, au point d'en être souvent surévalués, une place majeure dans cette approche du travail éducatif définie par le « *vivre avec* ». Mais cette survalorisation de la parole ne cachait-elle déjà pas la volonté des éducateurs spécialisés d'échapper à toute identification de leur travail au partage, peu valorisant professionnellement, des tâches domestiques avec les usagers. On ne soulignera sans doute jamais assez ce que ces activités supposaient de confrontation et d'engagement auprès des populations. Cette confrontation relationnelle constituait d'ailleurs l'une des sources principales d'usure professionnelle chez les éducateurs spécialisés. Mais le mouvement de professionnalisation se prêtait aussi à une mise à distance d'activités référées à la sphère domestique et trop proche de la vie quotidienne d'une famille. En tout cas, les modèles d'identification professionnelle au « *substitut parental* » ou au « *suppléant familial* », plaçant les éducateurs spécialisés d'internat en position d'exercer des fonctions parentales, n'auront ni convaincu, ni survécu.

Si tel est le cas, les éducateurs spécialisés ont joué un rôle majeur dans l'échec de ce modèle identitaire. Le sociologue Jacques Queudet soulignait déjà l'existence de « stratégies individuelles » consistant « à développer une activité périphérique en vue de la rendre centrale pour le professionnel et pouvoir ainsi sortir des tâches principales devenues pénibles ou insuffisamment valorisantes »⁴⁴⁵. Parmi ces activités périphériques et valorisées, nous retrouvons déjà les réunions d'équipe, les écrits professionnels, l'élaboration de projets, l'animation d'ateliers, les entretiens avec les familles ou les usagers. Sans dénier l'importance intrinsèque de ces activités, il n'était pas effectivement rare d'observer certains professionnels se les approprier et les développer dans le cadre d'une « stratégie de contournement » des tâches principales. Mais, dès la fin des années quatre-vingt, ces éducateurs spécialisés se sont surtout montrés très actifs collectivement pour promouvoir « l'individualisation » du travail éducatif. Nous avons déjà noté, dans notre troisième partie, que l'histoire des mutations institutionnelles et organisationnelles dans l'éducation spécialisée se caractérisait par « l'éclatement » progressif des établissements et services en une multitude de petites unités éducatives telles que des maisons ou des appartements. Ces réorganisations institutionnelles ont coïncidé, dans les pratiques professionnelles, avec une diminution significative de la taille des groupes d'usagers et leur ouverture vers l'environnement social proche. Il s'agissait ainsi de proposer aux usagers des conditions de vie s'approchant des normes en vigueur dans notre société et d'atténuer les effets délétères de la stigmatisation.

Cette idéologie forte, partagée par les hommes politiques, les conseils d'administration souvent composés de parents et les équipes de direction, a suscité un fort consensus social. Mais ce redéploiement organisationnel a également correspondu avec d'intéressants changements sémantiques dans la culture professionnelle des éducateurs spécialisés d'internat. Cette évolution de leur langage professionnel était sous-tendue par une nouvelle

⁴⁴⁵ Queudet J., op. cit., p. 30.

conception du travail éducatif à laquelle on ne prête généralement que trop peu d'attention. Comme nous l'avons déjà observé dans la première partie de notre travail, les pratiques professionnelles, passant de l'encadrement et de la socialisation de groupe d'utilisateurs vers la valorisation de leur suivi individuel, ont tendanciellement évolué vers le modèle de l'accompagnement éducatif. L'apparition de ce modèle coïncide avec l'abandon définitif, ou presque, du verbe éduquer dans le langage professionnel. Aujourd'hui, l'éducation est paradoxalement ce par quoi ces éducateurs spécialisés ne se définissent plus eux-mêmes. La montée en puissance de cette idéologie de l'accompagnement dans le travail éducatif d'internat a ainsi servi les éducateurs spécialisés dans la reconfiguration de leur propre travail. Elle leur a ainsi permis de se rapprocher un peu plus de leur modèle identitaire de référence, celui de l'éducateur spécialisé « en milieu ouvert », et de se soustraire aussi des tâches jugées les moins valorisantes. Nous avons effectivement observé que la transaction subjective de nos interviewés était profondément marquée par un « *blocage institutionnel dans l'emploi* ». Faute de mobilité sociale et professionnelle dans l'emploi, cette idéologie de l'individualisme contemporain les a conduits à développer des stratégies relationnelles visant à ajuster l'identité attribuée d'éducateur spécialisé d'internat sur leur identité réellement assumée. Plus largement, l'idéologie de « l'individualisation », qui sous-tend ce modèle d'identification de l'accompagnement, n'a pas pour autant été instrumentalisée par ces éducateurs spécialisés d'internat. Nous soutenons, plus prosaïquement, qu'ils se sont appropriés cette idéologie, dans la dynamique d'une pluralité de négociations identitaires pour soi et avec autrui, autant comme vecteur d'émancipation des publics que de « dynamisation de soi » dans la reconfiguration de leur travail.

Pourtant, nous observons aujourd'hui une radicalisation de « l'individualisation » dans la pratique des éducateurs spécialisés d'internat. Se saisissant de la mutation des cadres réglementaires et des idéologies sous-jacentes, ils infléchissent, depuis une dizaine d'années déjà, leurs pratiques dans le sens d'une déconstruction systématique du travail d'internat référée aux modèles du « *substitut parental* » ou du « *suppléant familial* ». La radicalisation récente de ces changements d'orientation de l'action éducative s'appuie, dans la rhétorique professionnelle, sur les tendances lourdes à « l'individualisation » entendue, dans sa forme la plus aboutie, comme le rejet de toute « vie de groupe ». Dans le cadre d'un poste d'internat dévolu à l'accueil d'urgence de jeunes, une éducatrice spécialisée dresse son profil de poste en insistant fortement, comme tous nos interviewés à des degrés divers, sur les vertus et le bien-fondé de « l'individualisation » structurant, dit-elle, ses pratiques professionnelles.

« Je suis en poste d'internat sur de l'accueil d'urgence pour des jeunes relevant d'une action socio-éducative. Notre équipe est composée de huit professionnels : sept éducateurs, un moniteur-éducateur et une psychologue à mi-temps. La notion d'accueil d'urgence qui est cœur de notre projet me plaît énormément. Elle est très structurée par notre projet d'intervention. Nous faisons un accueil 24h/24H et 365 jours par an. Il y a six jeunes en structure collective et six jeunes en appartement. Il y a un turn-over des situations qui est important : c'est vivifiant... Y a pas de lassitude, ça bouge tout le temps. Le projet est assis sur des bases intéressantes : c'est de l'accueil d'urgence pour des adolescents en crise sauf pour les jeunes mineurs isolés. Notre projet d'intervention pour les situations de grande crise repose sur trois étapes d'accompagnement : l'apaisement, l'affranchissement (possibilité de se dégager de ses problèmes ; de se poser ici et maintenant) et la différenciation. C'est un désaccord avec le secteur associatif... On propose à chaque jeune un mode de vie au plus près de ses capacités, de son vécu et de son désir. Il n'y a pas de groupe : les éducateurs sont contre le groupe. Il n'y a rien de proposer au collectif. Chacun vit à son rythme pour les repas, pour les sorties. Il n'y a pas de règlement de fonctionnement.

Les pratiques sont individualisées en fonction du jeune et de son projet. Cela nous donne une responsabilité importante dans l'argumentation face aux autres jeunes. Les projets personnalisés doivent être argumentés face aux autres jeunes. C'est de l'étayage permanent... L'uniformisation des règles fait que les jeunes et les éducateurs n'arrivent pas à donner sens aux règles. Tout le monde suit un règlement sans comprendre ce qui le fonde. Les jeunes nous interpellent sur les interdits et les autorisations qui valent pour les uns et pas pour les autres. Cette position est engageante pour l'éducateur car il doit rendre compte de ses choix et les expliquer. » (ES/29)

Dans cette apologie de l'individualisation éducative, la sincérité de notre interlocutrice, et celle de nos interviewés d'une manière plus générale, nous paraît peu contestable. Mais cette sincérité s'accommode aussi, et ce à moindres frais, de quelques raccourcis intellectuels très significatifs des formes de négociations identitaires engagées par les éducateurs spécialisés dans leurs relations de travail avec autrui. Cette éducatrice spécialisée se livre effectivement à quelques contorsions rhétoriques qui visent principalement à magnifier les exigences de l'individualisation tout en dévalorisant les objectifs de socialisation dans l'éducation. En ce sens, son propos peut aussi s'interpréter comme la dénégation des difficultés générées par ce que la socialisation suppose de confrontation éducative avec l'utilisateur. Il ne s'agit ni plus, ni moins que de récuser l'un des facteurs reconnus d'usure professionnelle. Elle y oppose, dans un jeu de « retournement rhétorique » très significatif de la culture professionnelle, la valorisation identitaire de sa posture éducative en signifiant les exigences que celle-ci lui impose. Cet art consommé de la rhétorique, ici appliqué à l'appropriation de la notion d'individualisation, peut s'étendre à l'ensemble de la pratique professionnelle tant il est vrai qu'en pédagogie tout semble pouvoir se dire, une chose et son contraire dans l'intérêt de l'utilisateur. D'une part, cette posture intellectuelle nous semble relever d'une attitude opportuniste pour traiter « par le bas », faute de références théoriques et pratiques consolidées, les interrogations soulevées par la transaction subjective des éducateurs spécialisés de notre échantillon. D'autre part, la mutation des pratiques par l'individualisation de l'accompagnement éducatif, évoquée par l'ensemble de nos interviewés, reste malgré tout mal définie et son effectivité bien loin d'être acquise. Nos observations « in situ » nous laissent surtout à penser qu'elles recouvrent des réalités disparates résultant de la fragmentation du champ professionnel. De ce point de vue, il existe incontestablement un décalage entre la rhétorique professionnelle et les faits.

Plusieurs arguments peuvent être avancés pour expliquer ces disparités entre les établissements et les services. L'individualisation, préconisée par les textes réglementaires, est parfois réinterprétée, dans une vision minimaliste, comme l'affectation d'un « référent » dans le suivi individuel de l'utilisateur ou la réduction du nombre d'individus composant les groupes. Mais il ne suffit bien évidemment pas de suivre individuellement le dossier d'un utilisateur pour que son projet éducatif devienne de facto individualisé ou personnalisé. La progression de l'individualisation dans l'accompagnement éducatif ne peut pas non plus se mesurer à la composition de groupes passée de quinze usagers, en moyenne au début des années quatre-vingt, à six ou huit dans les années deux mille. Il peut être utile, pour s'en convaincre, de lire les projets individualisés dans les établissements ne serait-ce que pour s'apercevoir de la récurrence de certaines formulations écrites dont le sens ne s'inscrit qu'en « creux ». Par ailleurs, sauf à magnifier l'importance du langage dans l'éducation, on ne voit pas non plus très bien, tant d'un point de vue pratique que théorique, en quoi l'individualisation est susceptible de s'opposer à la logique des appartenances collectives ou à la socialisation. La « référence individuelle » et la réduction de la dimension des groupes constituent, tout au plus, des conditions nécessaires mais pas nécessairement suffisantes pour faire progresser

l'individualisation. Cette notion, pour qu'elle devienne effective, suppose effectivement d'engager une construction technique, allant de l'observation à l'évaluation de la situation de l'utilisateur, afin d'adapter au mieux les pratiques à la singularité ontologique de l'utilisateur. L'apprentissage de cette construction technique, avec laquelle la culture professionnelle des éducateurs spécialisés entretenait peu de proximité en raison de la rationalité instrumentale (fin/moyens) qui la contient, commence seulement à se développer. Ainsi, l'individualisation s'est-elle principalement agrégée dans la culture professionnelle comme une représentation, une image que les éducateurs spécialisés se font du monde. D'une part, cette image du monde apparaît comme « une sorte de codification du réel, permettant de communiquer avec les autres, en tout cas avec ceux qui partagent le même code »⁴⁴⁶. Et, d'autre part, directement héritée de la modernité elle-même, elle s'est commuée en « valeur » dont chaque éducateur spécialisé se fait le héraut.

Mais les mutations des pratiques traditionnelles d'internat ne sont pas seulement instillées par la seule logique de l'individualisation. La recherche d'alternatives au placement et la diversification des mesures éducatives, souhaitées et encouragées par le législateur à travers la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007, accélèrent encore un peu plus ces évolutions. Dès le début des années quatre-vingt, le rapport Bianco-Lamy⁴⁴⁷ avait déjà remis en cause l'internat et les résultats de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E) du point de vue de leur rapport qualité-prix. Le passage d'une compétence d'État à celle du département pour les services de l'Aide sociale à l'enfance, après les lois de décentralisation de 1983, et l'accentuation des pressions économiques n'ont cessé de disqualifier l'internat éducatif traditionnel auprès des instances politiques. Ces considérations idéologiques et économiques ont ainsi permis l'avènement de mesures telles que le « Placement A Domicile » (P.A.D). Ces mesures infléchissent l'accompagnement éducatif vers des dynamiques séquentielles alliant une présence du jeune auprès de sa famille naturelle, de sa famille d'accueil et en internat. Dans cette perspective, les éducateurs spécialisés sont principalement en charge de la coordination de cet accompagnement éducatif entre les différents partenaires. Ces nouvelles mesures contribuent ainsi à la diversification des postes de travail dans le sens d'une création d'emplois qui, répondant à des impératifs d'autonomie et de responsabilités individuelles accrues, figure parmi les plus recherchés sur le marché du travail. Les dispositions de la loi sur les trente-cinq heures et la réglementation européenne ont encore largement participé de la déconstruction de l'internat traditionnel en contribuant à l'augmentation substantielle des professionnels composant les équipes. De quatre éducateurs spécialisés pour quinze usagers, en moyenne, au début des années quatre-vingt, on arrive souvent aujourd'hui à un total de huit professionnels pour douze jeunes.

Confrontés aux mutations de leur environnement socioprofessionnel, les éducateurs spécialisés d'internat développent des stratégies opportunistes leur permettant de cumuler les traits favorables hérités de l'ancien système d'action avec celui qui est aujourd'hui émergent. Les nouvelles dispositions réglementaires constituent autant d'opportunités pour améliorer, par une réduction des contraintes, leurs conditions de travail et, surtout, pour valoriser leur identité sociale et professionnelle. Les postes de travail en internat se diversifiant, ils leur permettent tendanciellement de se soustraire à l'encadrement d'un groupe d'utilisateurs, au « *vivre avec* » au profit d'accompagnements éducatifs qui, à défaut d'être « *individualisés* » ou « *personnalisés* », sont assurément plus individuels. Ces évolutions tendent à promouvoir un modèle d'éducation valorisant un modèle d'accompagnement, adossé sur

⁴⁴⁶ Alter N., op. cit., p. 104.

⁴⁴⁷ Bianco J.L., Lamy P, L'aide à l'enfance demain. Contribution à une politique de réduction des inégalités, ministère de la Santé et de la Sécurité sociale, Paris, 1978.

l'individualisation et la « *communication contractuelle* », au détriment du modèle de l'internat traditionnel où les processus d'identification sur l'éducateur spécialisé occupaient une place prépondérante. Cette construction « opportuniste » fait aussi l'objet d'une rationalisation intellectuelle visant, par le jeu de contorsions rhétoriques, à tirer des « gains identitaires » de cette évolution des pratiques professionnelles. Ce faisant, les éducateurs spécialisés développent un « principe de maximisation des avantages »⁴⁴⁸ dans leurs relations de travail en cherchant à aligner leurs stratégies relationnelles sur leur transaction subjective. Ce principe procède d'une dynamique « d'assimilation au majoritaire » entendue comme « une stratégie par essence individuelle qui consiste, pour nier, ou se débarrasser, d'une identité minoritaire infériorisée, à se désolidariser de son groupe d'appartenance, à refuser cette appartenance pour chercher à pénétrer dans le groupe majoritaire »⁴⁴⁹.

II.3.3. Les éducateurs spécialisés centrés sur les apprentissages des usagers

Cette seconde catégorie de postes de travail rassemble les éducateurs spécialisés qui exercent leur « profession » dans un établissement n'assurant généralement pas d'hébergement. L'accueil des groupes d'enfants ou de jeunes adultes en externat est effectué au cours de la journée. Celle-ci est le plus souvent découpée en créneaux horaires coïncidant avec des activités précises qui s'inscrivent dans une dynamique de complémentarité avec celles habituellement réalisées par les professeurs des écoles.

Les conditions de travail des éducateurs spécialisés d'externat sont dégagées des contraintes spécifiques auxquelles sont assujetties leurs collègues travaillant en internat. Leur emploi du temps s'organise dans le cadre d'une journée continue commençant, le plus souvent, à 9h pour s'achever à 17h. Après les ateliers du matin, ces éducateurs spécialisés déjeunent habituellement avec les enfants ou les jeunes adultes. Ils réalisent, lors de ces repas pris en commun, un travail de socialisation auprès de ces usagers. Mais l'importance de ces apprentissages sociaux peut varier selon la nature de leurs difficultés. Ils retournent l'après-midi dans leurs ateliers tout en veillant à proposer une diversité d'activités sur l'ensemble de la journée. Ils coordonnent l'organisation de leur journée, qui rappelle celle prévalant dans les écoles, avec des éducateurs techniques spécialisés en charge d'ateliers proposant des apprentissages techniques et de professeurs des écoles assurant les apprentissages scolaires. Enfin, ils bénéficient, pour tous ceux qui sont sous la convention collective de mars 1966, de congés identiques aux éducateurs spécialisés d'internat. La prise de ces congés correspond habituellement à un temps de fermeture de l'établissement. Ce cadre de travail des éducateurs spécialisés d'externat a été peu affecté, si ce n'est dans l'organisation de séjours avec les usagers en dehors de l'établissement, par les dernières dispositions du droit du travail.

Dans un passé encore très récent, l'activité principale de ces postes de travail était essentiellement orientée vers les apprentissages indispensables à une autonomie dans la vie sociale. Ces apprentissages visaient ainsi à développer des compétences sociales que les usagers, en raison de leur handicap et/ou d'un manque de stimulation dans le milieu familial, n'avaient pu acquérir. Ce travail éducatif restait néanmoins dépendant de l'âge des enfants, des adolescents et, voire même, de jeunes adultes. L'activité centrale, pour les enfants, s'appuyait sur l'animation d'ateliers s'inspirant peu ou prou du modèle scolaire. Pour les adolescents et les jeunes adultes, les activités proposées s'organisaient autour de la préparation d'une insertion sociale et professionnelle. Elles conduisaient le plus souvent ces jeunes usagers vers des ateliers protégés et un hébergement adapté, de type foyer ou

⁴⁴⁸ Camellieri C., op. cit., p. 101.

⁴⁴⁹ Taboada-Leonetti I, op. cit., p. 73.

appartement, pour les adultes handicapés. Mais, dans un cas comme dans l'autre, ces activités supposaient aussi l'apprentissage de règles indispensables à la vie en collectivité. L'apprentissage de ces règles sociales avec des enfants ou des adolescents « déficients intellectuels », réputés avec raison plus conformistes dans leurs comportements, se réalisait dans des conditions où l'autorité des éducateurs spécialisés était finalement peu contestée.

En définitive, les principales tâches accomplies par les éducateurs spécialisés d'externat les ont longtemps confinés dans un positionnement professionnel de moindre prestige dans le métier et par rapport aux professeurs des écoles. Ils pouvaient d'ailleurs entretenir avec ces derniers, dans certains établissements au moins, une forte rivalité professionnelle. Ces tâches principales centrées sur l'encadrement d'un groupe d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes dans une dynamique d'apprentissages sociaux et cognitifs n'étaient pas toujours considérées, la carrière se faisant, comme valorisantes. Elles induisaient chez ces éducateurs spécialisés d'externat des « stratégies individuelles », déjà évoquées pour l'internat, consistant à développer une activité périphérique pour s'y soustraire au moins partiellement. Ces activités périphériques recouvrent, comme en internat, un large spectre allant des réunions d'équipe aux entretiens avec les familles. Mais ces activités principales, aussi ingrates soient-elles, étaient fortement contrebalancées par l'attrait d'un poste de travail dont l'emploi du temps s'avérait, en raison d'horaires concentrés sur la journée, plus compatible avec une vie de famille.

Cette négociation identitaire typique, caractérisée par une transaction subjective majorant l'importance de la vie familiale sur le travail, a récemment été remise en question par la diversification des types de populations accueillis dans les externats. Les enfants et les adolescents « déficients intellectuels », traditionnellement accueillis dans ces établissements, tendent désormais à faire place, sous l'impulsion des progrès de la prévention et de loi n° 2005-102 du 11 février 2005, à des personnes polyhandicapées ou autistes. Relevant désormais du droit commun, ces publics « déficients intellectuels » sont aujourd'hui prioritairement scolarisés à proximité de leur domicile, dans des dispositifs sous autorité directe de l'Éducation Nationale. Les Classes d'Inclusion Scolaire (C.L.I.S) pour la scolarité primaire et les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S) dans le cycle secondaire ont tendance à se substituer, avec l'aide de services spécialisés et des familles, aux externats traditionnels. D'une manière générale, cette diversification des populations sème un profond désarroi dans la vie institutionnelle, dans les pratiques professionnelles et dans l'esprit de ceux qui en ont la responsabilité. Les nouveaux publics accueillis se caractérisent, en effet, par des ressources identitaires bien moindres et par d'importants troubles du comportement. Cette dernière caractéristique suppose d'ailleurs de réelles aptitudes à supporter des conduites sociales jugées très « déconcertantes ». Mais ces personnes polyhandicapées ou autistes obligent surtout les éducateurs spécialisés à changer de « métier » par une adaptation de leurs compétences. Ils se trouvent dans l'obligation de repenser et réaménager leur cadre de travail. Celui-ci ne peut plus exclusivement s'organiser, tant l'attention de ces populations est labile et leurs comportements problématiques, autour d'apprentissages cognitifs et sociaux réalisés dans le cadre d'une animation d'ateliers.

« Face à cette nouvelle population relevant de la psychiatrie, je ne me sens pas compétente. On est dans la dimension du soin... Cette année, sur quatorze enfants, il y en avait sept de psychotiques. Sur un groupe, il y a un effet miroir qui rend la gestion des situations de décompensation très problématique. La notion de projet est difficile avec ces populations de déficients et de malades mentaux. Ces outils sont un peu ronflants et pompeux avec leurs objectifs d'autonomie, alors que ce qui passe avec les enfants est souvent ponctuel.

Il faut quand même les avoir et après c'est le détail des moyens, des critères mais dans la réalité on n'a pas le temps. » (ES/26)

Pour le dire autrement, ces changements ont des conséquences majeures sur la dynamique des identités sociales et professionnelles de ces éducateurs spécialisés dont nous avons notamment vu qu'elle était étroitement tributaire d'une spécialisation auprès d'un type de population. Cette spécialisation, longuement construite au cours de la socialisation professionnelle, ponctue généralement les aptitudes et l'aisance des éducateurs spécialisés à « être en relation » avec certains types de publics. Ces compétences relationnelles, dont les contours restent difficiles à cerner, sont mal aisées à transférer dans d'autres types de situations de travail. Ces changements de population contraignent certains éducateurs spécialisés à une renégociation de leurs choix professionnels. Cette renégociation identitaire passe, pour au moins une partie de ceux qui font le choix de rester dans ce segment professionnel, par une hybridation assumée de leurs compétences. Un éducateur spécialisé, travaillant en Institut Médico-Educatif (I.M.E), apporte une démonstration magistrale de cette recomposition du métier. Proche de la retraite et ayant obtenu un master de psychologie clinique, il explique comment il parvient à individualiser son approche éducative dans un groupe d'enfants présentant des handicaps hétérogènes.

« L'éducateur lui-même, selon moi, même si l'éducatif est central, a aussi un aspect pédagogique dans son travail, et un aspect thérapeutique dans son travail. Je vais te prendre un exemple très concret, d'une expérience de cette semaine, qu'on va appeler le petit escargot. Donc, en bon pédagogue, s'occupant d'enfants, après avoir utilisé une petite comptine de petit escargot qui porte sur son dos sa maisonnette, je me suis dit : « Tiens, ce serait bien que j'amène un escargot ». Donc, ça fait une leçon de choses, une pédagogie active, donc, tous les enfants vont voir concrètement ce que c'est qu'un escargot. Donc, j'ai amené un escargot. Et, ce qui m'intéressait en tant qu'éducateur, ce qui me semble un peu significatif de notre spécificité, c'est d'être attentif aux réactions de chaque type d'enfants. Je vais donner quelques exemples. On a neuf enfants, je ne vais pas donner neuf situations, mais je vais en donner quelques-unes caractéristiques. D'abord, je vais prendre un petit enfant trisomique, qui en gros, n'en avait rien à foutre de mon escargot, donc il n'a pas regardé. Un autre enfant, auquel j'ai présenté l'escargot, mais qui est vraiment d'un niveau trop bas pour s'intéresser à quelque chose, je dirai, d'extérieur à lui-même – ça demande quand même un minimum de décentration, de s'intéresser par lui-même à un petit animal – donc, il n'a pas eu accès à cette décentration. Un autre petit garçon que je verrai bien autant en I.T.E.P (Institut Thérapeutique Educatif et pédagogique), les anciens I.R, qui a des troubles du comportement, etc. qui n'avait qu'une envie : c'est de casser la coquille de l'escargot d'une façon assez agressive et, heureusement que je suis arrivé à temps pour sauver l'escargot. Et puis, je vais prendre un dernier exemple d'une petite fille qui a surinvesti cet escargot, qui a voulu se l'approprier, l'emmener chez elle, qui, dans son discours, est partie dire : « C'est à moi ! C'est un bébé. C'est ma maman. Le biberon ». Donc, à travers ces quelques exemples, on voit des facettes très différentes d'enfants qui, en même temps, vont constituer un groupe. C'est ça aussi : comment constituer un groupe avec des personnalités aussi différentes ? Mais, ce qui m'intéresse en tant qu'éducateur, c'est d'être attentif à cette manifestation-là, comme, ce que j'appelle moi, une clinique éducative. Qu'est-ce qui se révèle là ? C'est l'essentiel de la personnalité de chaque enfant, et c'est ça qui va faire que, justement, c'est peut-être différent d'un enseignant qui va insister sur le côté : la coquille, elle est dure, elle est de telle couleur, etc. Moi, ce qui m'intéressait, ce n'est pas ça. Qu'est-ce que ça me révèle du fonctionnement de cet enfant-là. Et, à travers ce que j'ai perçu là, comment je vais l'accompagner. Après,

cette petite fille-là qui a super accroché à cet escargot, je me dis : « Du coup, il va falloir que je la prépare à s'en séparer, de cet escargot ». Et, ça a duré toute la semaine. » (ES/5)

Cette manière métaphorique d'expliquer son travail est un trait particulièrement significatif de la culture professionnelle originelle des éducateurs spécialisés. Ces explications s'adossent effectivement sur un « monde » de référence où l'inspiration est magnifiée. Ce « monde de l'inspiration » est, nous disent Luc Boltanski et Laurent Thévenot, celui « dans lequel les êtres doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état, au gré de l'inspiration, est peu stabilisé et faiblement équipé. Ces explications métaphoriques traduisent bien la difficulté d'avoir une grammaire commune de l'expérience professionnelle alors même que les éducateurs spécialisés ne recherchent pas ce langage dans le champ des sciences humaines. Mais ce langage professionnel procédant par images et analogies peut encore s'interpréter, tant ses limites propres ouvrent potentiellement la porte de bénéfices secondaires patents, comme une stratégie de maximisation de son autonomie professionnelle visant à maintenir le travail éducatif dans une « aura mystique et prestigieuse » qui le rend finalement inaccessible au profane. C'est aussi une manière de le soustraire à un processus d'objectivation en le mettant à l'abri du regard d'autrui. Enfin, c'est aussi et surtout le nœud gordien des stratégies relationnelles aujourd'hui déployées par les éducateurs spécialisés.

Dans une société où la rationalité instrumentale n'a cessé de se développer, ils ont été confrontés à la difficulté d'expliquer leur travail dans un langage technique susceptible d'asseoir leur légitimité. Face à la montée des effectifs de professionnels ayant une moindre qualification, les éducateurs spécialisés n'ont pas voulu, pas plus qu'ils n'ont réellement su valoriser la « plus-value éducative » représentée par leur intervention en relation directe avec les usagers. Bref, loin de cette démarche de conceptualisation du travail éducatif, certains éducateurs d'externat continuent d'engager des stratégies individuelles visant à les soustraire partiellement de leur tâche principale. La diversification des populations accueillies n'a fait que renforcer cette tendance. Les fonctions de représentation du personnel et de délégation syndicale peuvent, à ce titre, permettre de sortir des frustrations générées par un quotidien professionnel peu satisfaisant. Sans contester la reconnaissance des droits des salariés de l'établissement qu'ils contribuent à promouvoir, ces temps de délégation permettent aussi à certains professionnels d'échapper à l'intervention directe auprès de la population. Les exemples ne manquent pas et nous pourrions ainsi les multiplier. Entre engagement et distance avec la « profession », ils illustrent ces stratégies individualistes, souvent transitoires, pour aménager son poste de travail.

Mais il nous paraît non moins important de souligner les opportunités offertes par les mutations institutionnelles et organisationnelles, ainsi que l'aptitude des éducateurs spécialisés à s'en saisir pour faire évoluer leur emploi. L'occupation de nouvelles fonctions telles que la coordination de projets individualisés participent, avec l'assentiment des éducateurs spécialisés, de ces stratégies opportunistes permettant d'ajuster leurs dynamiques relationnelles sur leur identité réelle. Dégagés pour tout ou partie des fonctions d'encadrement de groupe, ces éducateurs spécialisés sont chargés, d'une part, de la rédaction des projets individualisés des enfants ou des adolescents handicapés et, d'autre part, de s'assurer de la mise en œuvre de ceux-ci par l'ensemble des professionnels de l'établissement. L'occupation de ces postes de travail, indépendamment de leur intérêt ou non, permet à ces éducateurs spécialisés d'améliorer leurs conditions de travail et d'en retirer, par une autonomie et des responsabilités accrues, des « gains identitaires » substantiels. Cette nouvelle fonction valorise effectivement le travail de conception sur celui de son exécution et leur confère une autorité moins hiérarchique que technique, sur leurs collègues de travail. D'une manière générale, cet

opportunisme est, comme en internat, prédominant dans ce segment professionnel où les éducateurs spécialisés sont engagés dans des stratégies plus globales de recomposition identitaire initiées par un mouvement de diversification des populations. Ces stratégies sont souvent liées, nous dit Isabelle Taboada-Leonetti, « à la production d'une nouvelle identité collective, née de la communauté de traitement opéré par le majoritaire, ainsi que d'une certaine communauté de destin »⁴⁵⁰.

II.3.4. Les éducateurs spécialisés se déplaçant sur les lieux de résidence des usagers

Les éducateurs spécialisés de cette dernière catégorie exercent leur « profession » dans un service chargé d'intervenir sur le lieu de vie des usagers. Ils se déplacent ainsi au domicile des familles ou les reçoivent dans un bureau. Ils sont habituellement mandatés pour assurer l'accompagnement éducatif d'enfants, d'adolescents et d'adultes handicapés ou ayant des difficultés sociales. C'est à ce titre principal qu'ils rencontrent aussi les familles de ces usagers. Les missions de leur champ d'intervention recouvrent une diversité d'activités professionnelles : la protection administrative ou judiciaire de l'enfance en milieu ouvert, la protection juridique des majeurs, l'accompagnement des personnes en difficultés sociales et/ou budgétaires, l'accompagnement des personnes présentant un handicap ou des troubles psychiques. Les prescripteurs de ces interventions sont le conseil général, les services de l'État, la Maison départementale des Personnes Handicapées (M.D.P.H) dans le champ administratif et le Juges des enfants, le Juge des Tutelles dans le champ judiciaire. Chacune de ces missions spécifiques comprend elle-même une diversité de mesures. Les éducateurs spécialisés de « milieu ouvert » exercent ainsi ces mesures, dont ils assument la responsabilité par délégation, en partenariat avec d'autres professionnels de l'intervention sociale. Les équipes des services de ce segment professionnel, comprenant de multiples ramifications, sont le plus souvent pluri-professionnelles.

Les conditions de travail de ces éducateurs spécialisés leur permettent d'avoir une autonomie individuelle dans l'organisation de leur emploi du temps. Celui-ci se structure principalement autour de rendez-vous avec les usagers au cours d'une journée continue. L'amplitude horaire de ces journées peut connaître des variations sensibles en fonction de la disponibilité des usagers. Généralement, ils réalisent des entretiens avec les parents et les personnes pour lesquels ils sont mandatés. Il peut leur arriver d'accompagner cet usager dans ses démarches administratives. Ils le rencontrent aussi à la faveur d'activités aussi diverses que variées. Enfin, leurs droits aux congés peuvent changer selon les conventions collectives dont ils dépendent. Mais ces congés s'organisent selon les mêmes principes que les autres catégories d'éducateurs spécialisés. Afin d'assurer une continuité de fonctionnement de leur service, leur prise de congés s'effectue « *par roulement* » avec, le plus souvent, des temps de fermeture pendant la période estivale. Ces modes d'interventions se sont considérablement développés et diversifiés depuis le début des années quatre-vingt. Outre une demande sociale croissante et le dynamisme de ce secteur d'activité, ce développement est fortement imputable à son moindre coût de journée par rapport à celui pratiqué dans les établissements spécialisés. Les mesures placées sous la responsabilité de ces éducateurs spécialisés ne cessent tendanciellement, les pressions économiques se faisant toujours fortes, de s'accroître.

En dépit de la diversité des mesures dont ils assurent la responsabilité, l'activité principale de ces éducateurs spécialisés en « milieu ouvert » reposait, dans sa philosophie originelle au moins, sur la construction d'un lien social de qualité avec l'utilisateur et son

⁴⁵⁰ Taboada-Leonetti I., op. cit., p. 70.

entourage afin de développer ses capacités de socialisation et d'autonomie. En d'autres termes, la relation avec l'utilisateur occupait pour ces éducateurs spécialisés, comme pour les autres, une place majeure dans leurs pratiques et leur culture professionnelle. Mais cette valorisation de « *la relation* » ne signifiait pas pour autant que celle-ci était le seul registre de l'action. Ce travail éducatif en milieu naturel comprenait plusieurs dimensions qu'ils décrivent, aujourd'hui encore, comme une activité de contrôle, une dynamique de service et une relation personnalisée. Les contradictions et les ambivalences de ce travail éducatif en « milieu naturel » se retrouvent ainsi dans les objectifs mêmes de leur action. Un éducateur spécialisé travaillant, par exemple, dans le champ de la protection administrative ou judiciaire de l'enfance doit souvent faire face à des impératifs paradoxaux. Il peut être tenu, d'une part, de prodiguer son soutien aux parents pour l'éducation de leurs enfants alors qu'il doit, d'autre part, s'assurer que ces enfants ne sont pas en danger. L'éducateur spécialisé est contraint, dans ce cas particulier, d'établir conjointement une « *relation de confiance* » avec la famille et un contrôle sur sa situation sociale. Ils tentent, de surcroît, dans cet espace relationnel paradoxal, de « *passer contrat* » avec les parents et l'enfant sur la base d'objectifs négociés avec eux. Bref, l'activité principale de ces éducateurs spécialisés peut, hier comme aujourd'hui, se définir comme une tentative continue de relier de manière cohérente dans les pratiques une pluralité de significations contradictoires.

Les conditions d'exercice de ces mesures facilitaient, jusqu'en dans un passé récent, cette délicate articulation des significations contradictoires de l'activité principale. Les éducateurs spécialisés en « milieu ouvert » pouvaient non seulement réaliser deux à trois entretiens mensuels avec les usagers mais ils avaient aussi la possibilité de partager avec eux différentes activités. Mais ces conditions d'exercice des mesures ont, depuis leur mise en place au début des années soixante-dix, considérablement évolué. Cette activité principale suppose encore, compte tenu de la multiplicité des professionnels intervenant dans la situation sociale des usagers, une coordination avec les partenaires. Ce travail de partenariat s'organise principalement dans des réunions visant la définition et la mise en œuvre de projets communs ainsi que l'évaluation des actions réalisées auprès des usagers. Ces réunions rassemblent ainsi des professionnels que parfois tout oppose tant leurs intérêts, leurs objectifs et leurs méthodes de travail diffèrent. L'accomplissement de cette activité principale suppose une maîtrise des procédures administratives et financières pour que ces éducateurs spécialisés puissent gérer convenablement le suivi des dossiers dont ils sont responsables. Enfin, notre propos ne serait pas tout à fait complet si nous n'ajoutons que les emplois ainsi décrits constituent un point de référence pour l'ensemble du groupe professionnel des éducateurs spécialisés. Leur prestige les situe, depuis toujours, au sommet de la hiérarchie symbolique des postes de travail disponibles dans l'éducation spécialisée. S'il en est ainsi, ce n'est sans doute pas sans rapport avec la proximité qu'ils peuvent entretenir, de manière réelle ou fantasmatique, avec les emplois propres aux professions libérales. Les pratiques professionnelles développées dans ces emplois empruntent d'ailleurs beaucoup à celles-ci. Elles font finalement assez peu référence au « monde de l'éducation » lui-même. Mais c'est l'autonomie qui, comme incarnation d'un idéal professionnel, nous apparaît être le maître mot pour définir l'attrait que ces postes de travail exercent sur les éducateurs spécialisés.

Mais les conditions d'exercice dans ces emplois ont aujourd'hui, si l'on en croit nos interviewés et nos propres observations, tendance à se dégrader sous la pression d'une multiplicité de facteurs. Ces derniers contribuent à infléchir significativement l'orientation et les méthodes de travail dans les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés. Les effets conjugués des restrictions budgétaires et de l'augmentation de la demande sociale servent, on ne s'en étonnera guère, d'arrière-fond aux changements observés dans les

pratiques professionnelles. Ils affectent, en tout premier lieu, l'espace et le temps dans lequel se déploient ces mesures. D'une part, le nombre croissant de mesures affectées sur chaque professionnel tend à modifier très substantiellement le rythme des rencontres et des entretiens avec les usagers. D'autre part, la durée d'application de ces mesures, même si elles sont a priori reconductibles, ne cesse de se réduire. Alors que les listes d'attente ne cessent de s'allonger, il devient effectivement urgent de gérer au plus près les flux d'entrants et de sortants dans ces différents dispositifs d'intervention. Il faut encore ajouter qu'on assiste à la diversification des problématiques sociales rencontrées par les usagers et à une complexification de l'intervention en raison des mutations de la famille contemporaine.

Ces changements dans l'environnement socioprofessionnel des éducateurs spécialisés en « milieu ouvert » finissent par atteindre « *la relation* » avec l'usager qu'ils considèrent comme le cœur de métier. La possibilité de nouer et d'entretenir une relation avec l'usager est doublement remise en question. D'une part, la détérioration des conditions d'exercice de ces mesures, principalement dans l'espace de leur temporalité, complexifie l'articulation des significations de l'activité entre contrôle, contrat et relation. L'exercice de ces mesures ne donne aujourd'hui plus lieu, dans le meilleur des cas, à deux entretiens mensuels d'une à deux heures. Les rencontres autour d'activités avec les usagers deviennent désormais l'exception. Étant peu en relation avec l'usager, ces éducateurs spécialisés n'ont finalement que des opportunités limitées de nourrir un processus relationnel facilitant la connaissance réciproque. L'évaluation que ces professionnels ont des situations sociales est plus que jamais tributaire de leur réseau partenarial. D'autre part, la complexification des problématiques sociales rend les contacts avec les usagers d'autant plus délicats que le respect de leurs nouveaux droits impose, plus fortement qu'auparavant, à ces éducateurs spécialisés la nécessité d'une négociation et d'une recherche systématique d'adhésion dans le cadre de l'élaboration d'un projet individualisé. Les mutations du droit et la crainte de tomber sous le coup d'une procédure judiciaire engagée par l'usager contribuent ainsi, nous dit une éducatrice spécialisée, à alourdir le poids de leur responsabilité. Beaucoup de ces services en « milieu ouvert » mettent d'ailleurs en place des dispositifs d'analyse de pratiques, de formations et/ou d'assistance juridique afin d'aider leurs salariés à faire face à ces nouvelles exigences professionnelles.

« Je dois gérer vingt-six mesures sur le C.D.A.S : ça fait une visite toutes les trois semaines. Ce sont toutes des mesures judiciaires. Je n'ai pratiquement pas de mesures administratives. Il y a onze travailleurs sociaux sur l'équipe. Nous avons une répartition particulière car j'ai des collègues qui ont la moitié de leurs mesures qui sont administratives. En mesures judiciaires, il y a une plus forte pression car il y a un problème d'enfance en danger. Je travaille à mi-temps en A.E.M.O sur des mesures judiciaires ordonnées par le juge des enfants. Les mesures sont attribuées par le chef de service. On intervient toujours à deux collègues : deux travailleurs sociaux, ou avec la psychologue si la situation est très problématique. On prend rendez-vous avec les gens, on leur explique ce que l'on fait là et on leur demande ce qu'il attende de la mesure : pas toujours grand-chose ! C'est un travail de connaissance : on ne se connaît pas, qu'est-ce qu'on va pouvoir faire ensemble puisqu'on a un an à passer ? Souvent au bout de six mois à un an, il y a un minimum de confiance qui s'est installé. On a un vrai souci éthique : on transmet à la famille tous les documents qu'on élabore et qu'on adresse au juge des enfants. Il y a une dimension de contrôle car un placement des enfants est toujours possible. Mais il y a cette dimension d'aide et de confiance qui est indispensable pour faire évoluer la situation. On se rend compte que, des gens réticents au départ, finissent par coopérer. Mais il a fallu tout ce temps de filiation. Il faut laisser parler les gens et ne pas aller trop vite pour que ça puisse être possible. (...) Par

exemple : il y a des enfants de dix-huit mois qu'ont été privés de nourriture. La dénonciation d'abus sexuels. On se demande : qu'est-ce qu'on a comme cadre pour les rappeler à l'ordre ? Quels sont nos droits ? Quelles démarches au pénal ? Aujourd'hui, on commence à se faire aider par des avocats. On procède par des entretiens au domicile avec les parents. On rencontre les enfants autour d'un repas ou les mercredis et on les accompagne dans le scolaire et la santé. Mais de moins en moins car c'est difficile de trouver le temps de faire ça. (...) On est en sur-quota permanent. Pour un temps plein, c'est trente deux jeunes. Le Conseil Général, nous dit à plus ou moins 5%. On est plutôt à plus de 5%. (...) Depuis deux ans, il y a des groupes d'analyse de pratiques professionnelles à partir d'écrits, de situations problématiques. La psychologue du service est présente mais pas le chef de service. C'est un peu difficile. Il n'y a jamais eu de supervision dans notre service. Là, on est sur une réflexion, de demande de formation en équipe. Il y a des différences importantes dans les pratiques... On voudrait que la psychiatrie nous aide. » (ES/12)

Ces emplois, dont nous avons dit qu'ils étaient parmi les plus prestigieux sur le marché du travail, ne font pas partie de ceux que l'on quitte aisément. Ces éducateurs spécialisés ont dû se montrer patients pour y accéder et, lorsqu'ils décident d'en changer, c'est le plus souvent pour prendre un poste de responsabilité hiérarchique. Le fait est que le « contexte structurel », dans lequel se déroulent les négociations relationnelles avec autrui, offre peu d'opportunités de « glissement » entre les postes de travail. Si les équipes sont souvent conséquentes, ces profils des postes de travail sont, contrairement aux établissements des autres éducateurs spécialisés, faiblement différenciés et hiérarchisés. Mais cette tendance générale commence aujourd'hui à être contrebalancée par les logiques de développement dans lesquelles s'inscrivent les associations. Elles tendent fortement à se regrouper et proposent, de plus en plus, une palette élargie de services en « milieu ouvert ». Si les dynamiques de gestion des ressources de ces associations le permettent, les opportunités de changement d'emplois devraient potentiellement, pour peu que ces éducateurs spécialisés puissent et veuillent s'en saisir, se démultiplier.

Mais, au moment de notre enquête, la situation professionnelle de nos interviewés est tout autre. Bénéficiant d'une autonomie optimale pour l'exercice de la « profession », ils peuvent continuer à faire jouer des stratégies individuelles que leur rhétorique sur le travail d'équipe peine, selon nos propres observations, à dissimuler. Leur culture professionnelle, nous l'avons vu, reste profondément attachés à « la relation », « cet espace héroïque, comme celui qui signe une spécificité professionnelle, puisque seul un technicien de la relation salarié bénéficie de l'indépendance et de l'autonomie morale qui lui confèrent une efficacité symbolique »⁴⁵¹. Il reste que les nouvelles exigences de travail résultant des mutations de leur environnement professionnel créent aussi, comme en témoigne notre interlocutrice, les conditions de « la nécessité d'une conscience de groupe, d'une existence identitaire dans laquelle chacun des membres s'identifie, et qui soit capable de mobiliser les ressources de l'ensemble »⁴⁵². D'une part, les mobilisations collectives erratiques visant à dénoncer, par des mouvements de grèves, la détérioration des conditions de travail attestent de cet élan fragile. D'autre part, la mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques, de formations et/ou d'assistance juridique, à la demande même de ces éducateurs spécialisés, apparaît comme des réponses collectives pour faire face à ces nouvelles exigences professionnelles.

Ces dispositifs collectifs nécessitent d'ailleurs des apprentissages qui, si l'on en juge par les propos de notre interviewée et par nos propres observations in situ, ne se réalisent pas

⁴⁵¹ Dubet F., op. cit., p 262.

⁴⁵² Taboada-Leonetti I., op. cit., p. 76-77.

sans difficultés. Cette dynamique d'apprentissage est d'autant plus étonnante que ces professionnels affirment, par ailleurs, être rompus aux pratiques du travail en équipe. Cette nécessité nouvelle met ainsi temporairement à mal les équipes qui en font l'expérimentation. Toutefois, passées ces premières expériences, la plupart des éducateurs spécialisés se montrent intéressés par les perspectives qu'elles laissent entrevoir. Outre son intérêt direct d'arbitrages et de choix dans les situations sociales problématiques, ces dispositifs de formalisation des pratiques les engagent effectivement dans des dynamiques collectives d'interrogations sur leur identité sociale et professionnelle. D'une manière plus générale, on assiste aujourd'hui à une forte croissance de la demande sociale concernant ces dispositifs destinés à soutenir et à favoriser la réflexivité des professionnels dans et sur leurs pratiques. Parallèlement à ces dispositifs, la gestion de carrière de ces éducateurs spécialisés est également de plus fortement scandée par le recours individuel à des formations longues et qualifiantes.

Compte tenu de l'état du système d'action dans lequel ils se meuvent, les stratégies de ces éducateurs spécialisés ont néanmoins tendance à osciller entre l'expérimentation de stratégies collectives et celles, plus individualistes, du contournement. Ces oscillations s'expriment dans un mouvement pendulaire alliant les périodes d'engagement et de distanciation, non moins tant dans l'exercice de la « profession » qu'à l'égard de leur environnement institutionnel. Ce mouvement pendulaire peut trouver un début d'explication, à écouter attentivement nos interviewés, dans les contradictions inhérentes aux exigences de toute mobilisation collective face aux valeurs de l'individualisme contemporain. D'une part, les stratégies collectives supposent non seulement d'être à même d'identifier des intérêts communs mais aussi une capacité d'engagement collectif dans l'action. « L'identité collective n'est pas seulement, nous dit Isabelle Taboada-Leonetti, un *modèle d'identification* proposé aux membres d'un groupe, elle est aussi le *produit* de leur action collective. Dans leur tentative de conquérir le « pouvoir de définir conformément à leurs propres intérêts les principes de définition du monde social » (Bourdieu, 1980, p. 68) les membres du groupe minorisé font référence à une identité collective mythique, ou anticipatoire, qui devient progressivement réalité, non pas tant du fait de leurs désirs, mais dans l'engagement de l'action, et dans l'interaction avec l'autre »⁴⁵³. Mais cette capacité d'engagement dans l'action reste, nous l'avons dit, très erratique et fragile. D'autre part, l'individualisme moderne, dont nous avons vu qu'ils s'en faisaient les hérauts, conduit ces éducateurs spécialisés à magnifier, comme beaucoup de leurs contemporains, la différence plutôt qu'à rechercher ce qui est susceptible de les rassembler. Dans ces conditions, le contournement pour ces éducateurs spécialisés apparaît comme une stratégie d'évitement leur ménageant la « possibilité de construction d'un autre espace dans lequel ils puissent exister »⁴⁵⁴. Compte tenu de l'autonomie dont ils disposent dans leur poste de travail, cet espace professionnel de repli peut se développer dans l'expression du rôle à tenir auprès de l'utilisateur mais aussi dans la vie privée. Ces stratégies de contournement s'avèrent d'autant plus aisées à mettre en œuvre que dans leur système d'action « les contraintes sont relativement faibles, c'est-à-dire lorsque les assignations identitaires sont molles et par contre, les ressources du groupe fortes »⁴⁵⁵. Là encore, elles leur permettent d'ajuster, par une maximisation de l'expression personnelle dans le poste de travail, leurs stratégies relationnelles sur leur transaction subjective.

⁴⁵³ Taboada-Leonetti I., op. cit., p. 76-77.

⁴⁵⁴ Ibid., p. 67-68.

⁴⁵⁵ Ib.

II.3.5. Une transaction objective dictée par des stratégies relationnelles d'ajustement sur « l'identité réelle »

Nous avons tenté de comprendre les stratégies relationnelles de nos interviewés à partir des contraintes professionnelles attachées à leurs postes de travail. Cette approche empirique nous a ainsi permis de dégager trois catégories principales d'emplois configurant, de manière significative, l'activité principale et le rôle des éducateurs spécialisés. Ces catégories socioprofessionnelles doivent être cependant regardées comme autant d'idéaux-types qui ne prétendent nullement épuiser la diversité des emplois existants. D'ailleurs, cette diversification des postes de travail connaît aujourd'hui, sous l'effet des mutations institutionnelles et organisationnelles à l'œuvre dans l'éducation spécialisée, un nouvel essor. Ce mode de catégorisation transcende également les clivages par segment professionnel spontanément mis en exergue par l'ensemble des éducateurs spécialisés de notre échantillon. Si nos résultats attestent d'une identification centrale de nos interviewés auprès d'un type spécifique de population, nous ne serions pour autant les y réduire. Nous observons effectivement que leur dynamique identitaire est aussi façonnée par des jeux d'identification s'agréant, de manière plus ou moins explicite, autour d'un idéal-type d'emploi. De fait, cet emploi idéal s'avère déterminant pour comprendre la dynamique de leurs stratégies relationnelles. Il est effectivement défini par l'autonomie, une recherche ambivalente de responsabilités individuelles mais aussi par une mise à distance du quotidien et du partage des tâches domestiques avec les usagers.

Cependant, cette compréhension des stratégies relationnelles de nos interviewés ne saurait se dispenser d'une mise en perspective historique qui leur donne pleinement sens. Les origines de la « profession » d'éducateur spécialisé sont effectivement déterminées dans les difficultés d'éducation rencontrées par les familles avec leur enfant. Cette construction originelle induit une référence spontanée au quotidien relationnel d'un « monde essentiellement domestique ». Celui-ci ne saurait d'ailleurs se réduire, nous disent Luc Boltanski et Laurent Thévenot, au « cercle des relations familiales, surtout dans la conception restreinte et détachée de toute référence politique qui est aujourd'hui admise dans notre société »⁴⁵⁶. Ce « monde domestique » apparaît, au contraire, « chaque fois que la recherche de ce qui est juste met l'accent sur les relations personnelles entre les gens »⁴⁵⁷. En ce sens, la « profession » d'éducateur spécialisé entretient une proximité historique avec la sphère domestique. La mise à distance de cette dernière a toujours constitué un enjeu majeur dans les processus de professionnalisation du travail éducatif. C'est d'ailleurs ce que nous avons pu observer, au cours de notre propre enquête, dans la définition de « *la relation* » par nos interviewés. Le rôle d'éducateur spécialisé résultant d'une « suppléance familiale » n'est jamais apparu suffisamment valorisant pour définir un modèle professionnel. Ainsi confrontés aux décalages existants entre leur identité assignée et leur identité incorporée, les éducateurs spécialisés n'ont cessé dans leurs stratégies relationnelles de se démarquer de toute référence au « monde domestique ». S'il en est ainsi, c'est que sans doute « la séparation du futur professionnel avec le monde profane est un processus essentiel car il conditionne la possibilité de rompre avec les aspects de la culture profane qui sont incompatibles avec la culture professionnelle »⁴⁵⁸. Tentant de se dégager toujours un peu plus de l'emprise du modèle vocationnel, plusieurs tentatives de formalisation identitaire jalonnent ainsi l'histoire des processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés. Ces tentatives de formalisation

⁴⁵⁶ Boltanski L., Thevenot L., op. cit., p. 206.

⁴⁵⁷ Ibid.

⁴⁵⁸ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 101.

identitaires ont ceci de commun qu'elles ont toujours puisé leurs références en dehors du champ de l'éducation.

Au début des années soixante-dix, alors même que l'éducation se trouve à un point de convergence entre toutes les disciplines des sciences humaines, le modèle du « technicien de la relation », faisant expressément référence à la relation clinique, s'est un temps adossé à la psychanalyse. Ces jeux d'identification sur ce seul corpus disciplinaire constituent une indication intéressante quant à la dynamique des représentations à l'œuvre dans la construction de la « profession » elle-même. Cette tentative de formalisation identitaire peut apparaître, même si par ailleurs ce statut est parfois contesté à la psychanalyse, comme un essai d'appropriation d'un savoir scientifique de référence par le groupe professionnel des éducateurs spécialisés. Cette stratégie n'est pas anodine si l'on songe au fait qu'un groupe professionnel pour se faire reconnaître, au sens d'une profession libérale, suppose la constitution d'un corpus théorique et pratique de référence. De fait, la quête de professionnalisation renvoie, nous dit Florence Osty, « à une capacité stratégique de valorisation de l'utilité sociale et des savoirs spécialisés »⁴⁵⁹. Mais elle s'inscrit également dans un mouvement de sécularisation du modèle vocationnel de la « profession ». À défaut de s'être imposée comme seul champ disciplinaire, la psychanalyse a permis aux éducateurs spécialisés de se créer « un monde social » fondateur de ses habitudes, de son organisation, d'un ensemble de codes culturels permettant une communication efficace et surtout « un univers de discours ».

Cette position déjà ancienne de la « profession » est le résultat d'une négociation identitaire considérant que « l'éducateur intervient dans le quotidien sachant que son action ne peut rester dans ce seul registre. La référence psychanalytique donne un tout autre sens aux activités domestiques quotidiennes pour qu'elles deviennent des « médiations éducatives »⁴⁶⁰. Si d'autres tentatives, plus ou moins abouties de formalisation identitaire, ont suivi, aucune n'a laissé autant de traces dans la culture professionnelle que la psychanalyse. La raison en est doute que cette discipline est apparue aux éducateurs spécialisés, pendant un temps au moins, comme une négociation identitaire acceptable, pour eux-mêmes et les autres, entre « le monde domestique » et « le monde professionnalisant de l'inspiration ». La psychanalyse en tant que référence, plus ou moins comprise et intégrée, avait introduit la possibilité d'une cohabitation entre ces « mondes » où « les deux cultures profanes et professionnelles doivent coexister et interagir à l'intérieur des consciences sans se détruire ou se neutraliser »⁴⁶¹. Elle est à l'origine de ce « dédoublement du Soi » chez les éducateurs spécialisés qui résulte de ce qu'Everett Hughes considérait comme « le passage à travers le miroir » permettant de « regarder le monde de derrière soi en sorte qu'on voit les choses écrites dans le miroir »⁴⁶². Ce modèle négociation identitaire reposait ainsi sur le mode d'une transfiguration de l'activité domestique par le social qui perdure aujourd'hui sous des formes aussi diverses que lointainement référencées à la psychanalyse.

Depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, ce compromis historique entre le « monde professionnel » et le « monde profane », initialement fondé dans une période où le « vivre avec » et le partage du quotidien étaient encore magnifiés, tend à se déliter sous les effets conjugués de l'idéologie de l'individualisation et d'une radicalisation de la disqualification des activités domestiques dans le travail des éducateurs spécialisés. Les

⁴⁵⁹ Osty F., op. cit., p. 67.

⁴⁶⁰ Bigot F., Rivard T., op. cit., p. 235.

⁴⁶¹ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 101.

⁴⁶² Hughes E., La fabrication d'un médecin, 1955-1958, p. 116 s, cité par Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 101.

mutations institutionnelles et organisationnelles récentes ont tendance, en raison des opportunités qu'elles créent dans leur sillage, à accélérer un processus général de recomposition des emplois déjà largement initié par les éducateurs spécialisés eux-mêmes. Ces opportunités professionnelles s'organisent autour deux axes principaux. D'une part, elles se matérialisent par la diversification des postes de travail qui s'organisent à partir du modèle de l'accompagnement éducatif. Ainsi, sous couvert idéologique d'individualisation, ce modèle repose sur un compromis social dégageant les éducateurs spécialisés de leurs tâches les plus ingrates et permettant aux responsables des politiques publiques de promouvoir un nouveau modèle de rationalisation économique dans la gestion de l'éducation spécialisée. D'autre part, ces opportunités professionnelles se concrétisent par une redistribution des activités principales dans les emplois d'éducateur spécialisé. Cette redistribution des activités se matérialisent par le développement des écrits professionnels et du travail en réseau partenarial et pluri-professionnel. Ces tendances générales marquent l'avènement d'un modèle professionnel où l'éducateur spécialisé est moins tant celui qui est directement impliqué dans un « *vivre avec* » l'usager, par le partage du quotidien et des tâches domestiques, que celui qui assure, avec d'autres professionnels, l'accompagnement individuel de celui-ci. Ces évolutions se justifient aux yeux des éducateurs spécialisés, dans un curieux effet de retournement sémantique, par l'importance de « *la relation* » qui, bien que fortement affectée par une redéfinition des conditions de son déploiement dans l'espace et le temps, constitue « le sel du métier ». En tout état de cause, ces tendances générales gommant quelques peu les différences d'exercice professionnel entre le « milieu fermé » (établissements d'internat) et le « milieu ouvert » (services mobiles dans et sur le milieu de résidence des usagers) qui fondaient traditionnellement la différenciation des emplois entre les éducateurs spécialisés. Ce faisant, elles contribuent aussi à brouiller les frontières entre les activités principales de nos trois catégories d'éducateurs spécialisés. Mais ces tendances générales à l'homogénéisation de l'activité principale dans les emplois d'éducateur spécialisé n'empêchent nullement des évolutions plus spécifiques à l'intérieur de chacune de nos trois catégories socioprofessionnelles.

D'un côté, les éducateurs spécialisés partageant la vie quotidienne des usagers figurent parmi ceux qui, s'appuyant sur l'idéologie de l'individualisation du travail éducatif, participent activement, depuis une vingtaine d'années déjà, à la reconfiguration de leurs postes de travail. Leur activité principale s'infléchit ostensiblement en passant de l'encadrement de groupe d'usagers à une dynamique d'accompagnement éducatif individuel. Cet infléchissement de leur activité principale se réalise sous l'effet conjugué de deux mécanismes principaux. D'une part, l'évolution de leurs pratiques professionnelles se caractérise par des stratégies visant le développement d'activités jusqu'alors considérées comme périphériques pour leur donner un caractère de centralité dans leur poste de travail. La valeur symbolique de ces activités périphériques pour les éducateurs spécialisés est à la fois corrélative à leur mise à distance du « monde domestique » et à l'amélioration de leurs conditions de travail. Compte tenu des contraintes spécifiques attachées à l'internat (horaires décalés, week-ends, etc.), cette amélioration de leurs conditions de travail constitue, comme nous l'avons déjà observé dans l'étude de leur identité biographique, un enjeu central dans la négociation des équilibres entre leur vie privée et leur vie professionnelle. Cet enjeu ne peut cependant pas être invoqué comme l'un des facteurs d'évolution des pratiques tant il est difficile de s'en prévaloir au regard des valeurs revendiquées par ces milieux professionnels. Un éducateur spécialisé ne saurait se définir que par son désintéressement et ne peut agir qu'au nom des intérêts supérieurs de l'usager. La rhétorique professionnelle manie d'ailleurs avec un art consommé les contorsions verbales visant à se prévaloir de « *l'intérêt de l'usager* » pour le plus grand profit de celui qui le revendique. D'autre part, les dispositions

réglementaires récentes contribuent, par une diversification des postes de travail sur le modèle de l'accompagnement éducatif et le développement d'une culture de l'évaluation, à accélérer ce processus de reconfiguration du travail. Favorisant une réorganisation de leur identité attribuée dans leurs organisations, ces nouvelles dispositions réglementaires sont autant d'opportunités offertes à ces éducateurs spécialisés pour renégocier l'activité principale de leur poste de travail au plus près de leur identité incorporée. D'une manière plus générale, la conjugaison de ces deux mécanismes primordiaux participe des stratégies relationnelles individuelles et opportunistes développées par ces éducateurs spécialisés. Ces stratégies relationnelles leur permettent effectivement de mettre leur identité virtuelle au service de leur identité réelle.

De l'autre côté, les éducateurs spécialisés se concentrant sur les apprentissages des usagers voient, sous les effets d'une diversification des populations accueillies dans leurs établissements, leur activité principale fortement remise en question. Les faibles ressources identitaires de ces nouvelles populations handicapées ou polyhandicapées les mettent effectivement en difficultés dans l'accomplissement d'une activité principale essentiellement tournée vers la pédagogie. Elles les obligent également à s'adapter aux différents troubles psychologiques et aux comportements qu'ils génèrent dans le déroulement de leurs activités pédagogiques. Cette diversification des populations remet, plus largement, en cause les modes de négociation identitaire de ces éducateurs spécialisés reposant sur une médiatisation entre le « monde domestique » et « monde de l'inspiration » par une activité pédagogique. Celle-ci se situe à la croisée d'apprentissages sociaux, cognitifs et psychomoteurs valorisant l'expression créative. Le faible niveau de ressources de ces populations les oblige à reconsidérer leurs exigences d'apprentissages et la possibilité même d'établir une progression pédagogique par rapport à ceux-ci. Les ramenant vers les apprentissages primaires du « monde domestique », cette nouvelle situation professionnelle remet en cause les termes mêmes de leur engagement professionnel. Elle les contraint à une renégociation identitaire de leur rapport à l'emploi et à la « profession » tant les mécanismes de spécialisation auprès d'un public apparaissent déterminants dans la construction de leur identité sociale et professionnelle. Si leur rapport entre vie privée et vie professionnelle n'est pas foncièrement remis en cause, ces mutations de leurs pratiques professionnelles les engagent dans un processus de recomposition identitaire. Mais celui-ci est, là encore, favorisé par les récentes dispositions réglementaires qui les amènent à développer des stratégies relationnelles individuelles et souvent ambivalentes. D'une part, ils s'engagent dans des stratégies de contournement visant à les soustraire partiellement de leur tâche principale. D'autre part, ils développent des stratégies opportunistes visant l'intégration de nouvelles activités, dont la promotion est assurée par les idéologies de l'individualisation et de l'évaluation, pour reconfigurer leur emploi.

Enfin, les éducateurs spécialisés se déplaçant sur les lieux de résidence des usagers occupent des postes de travail correspondant à la définition d'un idéal d'emploi caractérisé par l'autonomie, la responsabilité individuelle et une posture de désengagement dans le quotidien des usagers. En dépit des tentatives de leurs employeurs pour les faire évoluer, leurs conditions de travail sont favorables à la préservation d'un équilibre entre leur vie privée et leur vie professionnelle. Ils se retrouvent essentiellement dans une position professionnelle nécessitant la protection de leur activité principale qu'ils définissent comme « *la relation* » avec l'utilisateur. Ils sont effectivement confrontés à une extension de la demande d'intervention dans un contexte socio-économique de raréfaction des ressources budgétaires. Cette évolution de leur environnement professionnel les contraint, d'une part, à assumer la responsabilité d'un nombre croissant de mesures, à les gérer dans l'urgence et le ponctuel et, d'autre part, à faire face au poids grandissant des impératifs institutionnels. Les contraintes pesant sur « *la*

relation » avec l'utilisateur se font ainsi plus pressantes. Elles redéfinissent, au point même d'en menacer sa possibilité, les conditions de son déploiement dans le temps et l'espace. Dans ce contexte, ces éducateurs spécialisés alternent entre des stratégies relationnelles individuelles mais aussi collectives qu'une « communauté d'intérêts » plus clairement identifiable autorise. Mais, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de stratégies de résistances visant la préservation d'une identité incorporée qui leur était jusqu'alors attribuée. Ces stratégies relationnelles de résistance servent d'arrière-plan à des négociations identitaires où les projets stratégiques de leurs services se recouvraient, pour l'essentiel, avec les projets biographiques de ces éducateurs spécialisés.

Comme nous en avons émis l'hypothèse, les stratégies relationnelles des éducateurs spécialisés de ces trois catégories socioprofessionnelles s'organisent autour de représentations et de valeurs qui dessinent, dans des contextes d'exercice professionnel différents, les contours d'une culture partagée. L'existence de cette culture professionnelle est en partie redevable à son objet même. L'éducation, fût-elle spécialisée car devant s'adapter à des profils particuliers d'utilisateurs, entretient des relations de proximité avec le « monde domestique » qui contraignent nos interviewés à s'en différencier dans leurs stratégies relationnelles. Ils déploient, en ce sens, une activité rhétorique les assurant de la reconnaissance de l'utilité sociale de leur activité professionnelle. Mais cette stratégie de mise à distance rhétorique du « monde domestique », qui est au cœur des processus de professionnalisation, peine à affirmer la « prééminence d'un savoir positif, et donc universel, qui inscrirait « la discipline dans un champ scientifique et donc irréfutable »⁴⁶³. Si des approches disciplinaires par la « transfiguration du quotidien » ont été tentées par le passé, elles n'ont pas permis aux éducateurs spécialisés de développer une compétence permettant « de relier le besoin à la science en garantissant l'usage de la science que les praticiens peuvent exercer »⁴⁶⁴.

Alors que cet espace des savoirs est depuis laissé en friche, nos interviewés s'identifient à la figure d'un idéal d'emploi leur permettant de maximiser leurs gains personnels et professionnels. L'autonomie pour développer « *la relation* » avec l'utilisateur occupe, au sein de cette figure idéale-typique, une place centrale dans le champ de leurs représentations et de leurs valeurs. Cette figure de l'autonomie se construit dans un rapport où le pouvoir de nos interviewés s'émanciperait des liens de subordination limitant leur contrôle sur leur propre activité professionnelle. Cette représentation de l'autonomie, développée dans le cadre d'un métier en organisation, emprunte aux professions libérales et est fortement redevable des valeurs véhiculées par l'individualisme contemporain. Mais si l'on en croit Renaud Sainsaulieu, l'autonomie n'est pas antinomique avec l'organisation, au contraire, puisque dit-il « la dimension d'accès à l'indépendance dans le travail est le fait même d'être dans une organisation »⁴⁶⁵. Il prend néanmoins la précaution d'ajouter que « ces travaux de recherche permettent de soutenir l'idée que l'organisation n'est pas pour autant une valeur en soi, car les moyens d'y conquérir une zone d'indépendance varient fortement avec les entreprises et les positions d'accès au pouvoir à l'intérieur des structures de l'organigramme formel et informel »⁴⁶⁶.

C'est aussi ce dont témoignent nos interviewés lorsqu'ils évoquent leurs conditions travail. Il reste que cet idéal d'emploi, qui fonctionne essentiellement « en creux », trouve

⁴⁶³ Osty F., op. cit., p. 67.

⁴⁶⁴ Ibid.

⁴⁶⁵ Sainsaulieu R., op. cit., p. 370.

⁴⁶⁶ Ibid.

dans les mutations institutionnelles et organisationnelles de nouvelles activités susceptibles de donner à la « profession » un substrat que le groupe professionnel n'a pas su, ni voulu lui donner. Ces activités nouvelles, qui sont autant d'opportunités de mettre à distance le « monde domestique », se caractérisent par l'introduction de techniques professionnelles telles que le projet, l'évaluation, les écrits, et quelques autres. L'avènement de ces techniques dans le champ professionnel marque la redéfinition du compromis historique entre le « monde domestique » et le « monde l'inspiration » par une médiation avec le « monde industriel » jusqu'alors étranger à la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Ce « monde industriel » est précisément celui « où trouvent leur place les objets techniques et les méthodes scientifiques »⁴⁶⁷. D'une part, il peut leur permettre de devenir une « profession achevée » en leur favorisant l'objectivation du travail accompli par chaque individu. En effet, « le métier se constitue pleinement, nous dit François Dubet, quand les acteurs ont la capacité d'objectiver leur travail propre »⁴⁶⁸. D'autre part, il contraint la « profession » à travers une logique de prestation plus individualisée dans les prescriptions et les procédures organisationnelles pouvant souvent revêtir un caractère plus administratif, sinon bureaucratique.

En résumé, on comprendra que les stratégies identitaires de nos interviewés, dans le contexte mouvant de leur environnement socioprofessionnel, soient à la fois individuelles et opportunistes mais aussi définies par des mouvements collectifs erratiques sous-tendus par l'adoption de postures critiques. Cette ambivalence de leurs stratégies identitaires tient effectivement aux contradictions et paradoxes dont les mutations institutionnelles et organisationnelles sont elles-mêmes porteuses. D'une manière plus générale, ces stratégies identitaires apparaissent tributaires, dans leur persistance, des écarts existant, selon les catégories d'éducateurs spécialisés, entre leur identité attribuée et leur identité incorporée. Dans ces conditions, la reconnaissance de l'identité incorporée des éducateurs spécialisés apparaît toujours variable et en suspens. Elle alterne entre des jeux équivoques de coopération, de reconnaissance et des ruptures et de conflits erratiques. Jamais acquise, cette reconnaissance sociale ne leur est pas non plus systématiquement déniée. Ces stratégies identitaires s'agrègent aussi sur la dynamique d'une identité réelle dépendantes de cycles biographiques et de définitions situatives dans lesquelles nos interviewés se trouvent engagés. En définitive, les modalités de leur transaction objective tendent ainsi, dans la durée, à s'ajuster sur la dynamique de leur identité réelle. Au terme de notre investigation sur les différentes catégories d'éducateurs spécialisés, nous avons pu observer que les stratégies identitaires de nos interviewés sont dictées, dans la durée, par des représentations et des valeurs communes qui fonctionnent sans véritable « contenant technique ». Elles se caractérisent aujourd'hui plutôt par leur mode incantatoire que par leur capacité à décrire la réalité des pratiques. Elles se définissent ainsi par le primat accordé à « *la relation* » dans leur travail avec les usagers, la recherche d'une maximisation de leur autonomie professionnelle, l'ambivalence à l'égard de leurs responsabilités individuelles et une posture de désengagement par rapport au quotidien des usagers.

II.4. Une identité relationnelle ambivalente et opportuniste

Comprendre l'identité relationnelle des éducateurs spécialisés suppose de s'intéresser au métier lui-même et à la manière dont nos interviewés en parlent. Ces dynamiques d'appropriation du travail par leurs auteurs conditionnent effectivement des façons d'être en interactions avec autrui au sein des organisations. Les enquêtes sociologiques démontrent

⁴⁶⁷ Boltanski L., Thévenot L., op. cit., p. 252.

⁴⁶⁸ Dubet F., op. cit., p. 328.

d'ailleurs la coexistence de diverses formes d'appropriation de la notion de métier. En ce sens, l'observation empirique accrochant « les réalités aux concepts et non les énoncés théoriques qui guident la saisie des faits »⁴⁶⁹ permet de sortir de « la confusion régnant dans des termes d'emploi, de métier, de profession, de qualification, tant du point de vue des employeurs, des salariés que de celui des chercheurs, et impose une distanciation quant aux définitions propres à chacun »⁴⁷⁰. Il nous est ainsi apparu déterminant d'identifier les valeurs auxquelles souscrivent nos interviewés et la manière dont ils s'y reconnaissent mutuellement et face aux autres groupes professionnels. Elles permettent, en effet, de donner pleinement sens aux stratégies identitaires déployées par nos interviewés dans leurs relations avec autrui.

La rhétorique professionnelle des éducateurs spécialisés de notre échantillon sur leur métier permet d'appréhender des « valeurs » qui s'imposent avec une force d'identification dont il convient de prendre la juste mesure. Il est essentiel de réaffirmer à ce propos que nos interviewés se définissent quasi exclusivement en référence à celles-ci. Il faut cependant entendre, sous cette notion, l'extrême polysémie qu'elle recouvre et la relative indétermination dans laquelle ces professionnels s'emploient, consciemment ou non, à la maintenir. Nos interlocuteurs ont ainsi tendance parfois, dans la polysémie de leurs références axiologiques, à se penser dans notre société comme les garants d'un humanisme bienveillant à l'égard des individus les plus fragiles. D'une certaine manière, ces « valeurs » confèrent au métier une aura prestigieuse qui, aux yeux de nos enquêtés, suffit en elle-même à fonder leur propre légitimité. S'écartant de l'appellation « d'éducateur » les caractérisant socialement, nos interviewés se reconnaissent essentiellement dans une fonction d'accompagnement auprès de l'utilisateur et de sa famille. Plus que par l'éducation qu'ils disqualifient de fait, les éducateurs spécialisés de notre échantillon définissent le métier dans et par « la relation » avec autrui.

Ce discours du groupe professionnel sur lui-même rend ainsi compte d'une constante « excentration identitaire » par rapport aux textes réglementaires définissant le rôle de l'éducateur spécialisé. Il n'est d'ailleurs pas totalement fortuit de relever l'absence de tout travail prescrit dans l'exercice de la « profession ». Cette carence de référentiels professionnels permet ainsi le déploiement d'un imaginaire professionnel qui puise, pour l'essentiel, dans le « monde de l'inspiration ». Au-delà de quelques notions vaguement définies sur lesquelles ils articulent leur rhétorique professionnelle, nos interviewés ne nous délivrent qu'une vision du métier faiblement formalisée et « personnelle ». Chaque interviewé décrit un « métier flottant » se définissant plus sûrement par ce qu'il n'est pas que par ce qu'il est concrètement. Cette affiliation au « monde de l'inspiration », dont se nourrit la culture professionnelle de nos interviewés, se joue dans la recherche d'une mise à distance du « monde domestique », caractérisé par la prévalence des relations personnelles entre les gens et sur une opposition conflictuelle au « monde industriel » caractérisé par « l'efficacité des êtres ». La dynamique de l'identité relationnelle de nos interviewés est ainsi délimitée par une mise à distance de l'utilisateur, posée comme seul véritable gage de leur professionnalité, et le rejet de toute mesure d'un travail échappant, prétendument, à son objectivation. Ces représentations des éducateurs spécialisés de notre échantillon sur leur métier nous paraissent ainsi pouvoir trouver un début d'explication dans l'histoire même de la « profession » et dans les jeux d'identifications qui ont présidé à la construction de ses références propres.

L'origine des représentations sociales de nos interviewés nous paraît, en effet, puiser dans le « programme institutionnel » dont la création de la « profession », en 1967, apparaît

⁴⁶⁹ Dubernet A.C., Des « métiers traditionnels aux vrais métiers », in La révolution des métiers, sous la dir. de Piotet F., Paris : P.U.F, 2002, p. 26.

⁴⁷⁰ Ibid.

fortement tributaire. Ce « programme institutionnel » est défini par François Dubet comme la combinaison entre des valeurs transcendantes et une « profession » de type vocationnel. Aux premiers temps de la « profession », le militantisme des premiers éducateurs spécialisés les exonérait, au moins partiellement, de la question de leur professionnalisme. Ce militantisme originel était alors en parfaite concordance avec le « programme institutionnel » lui-même. La « profession » se justifiait au titre des valeurs qu'elle était censée incarner. D'une part, ces éducateurs spécialisés agissaient au nom de la reconnaissance d'une égalité pour tous, de la solidarité et, d'autre part, ils pouvaient se prévaloir d'une éthique du désintéressement dans leur propre engagement. Cette posture professionnelle n'était évidemment pas sans bénéfices symboliques qui participaient pleinement de son prestige aux yeux d'autrui. Ce terreau originel a ainsi constitué le ferment d'une culture professionnelle qui perdure aujourd'hui encore. Parfaitement synchroniser avec les métamorphoses de « l'État social » lui-même, cette culture professionnelle originelle a connu ses propres transfigurations, tout particulièrement dans le passage d'une adhésion à des valeurs transcendantes à celui de l'accomplissement de soi dans l'exercice du métier. Sous couvert d'une prépondérance de l'expression subjective de l'éducateur spécialisé, du primat de son « identité réelle » dans la construction de son identité sociale et professionnelle, les principes organisateurs de la « profession » ont basculé d'une transcendance systémique à l'immanence définissant l'acteur social contemporain. La « profession » et ceux qui l'exercent sont ainsi entrés de plain-pied dans l'âge des identités.

En ce sens, cette reformulation du métier par l'identité s'inscrit dans la dynamique du « déclin du programme institutionnel » et de l'avènement d'une forme plus contemporaine de socialisation professionnelle des acteurs de l'éducation spécialisée. Cette révolution silencieuse de la modernité avancée s'est réalisée dans un champ professionnel fragmenté en une multiplicité d'associations et donc, sans véritable « centre institutionnel ». Si, pendant un temps au moins, ces caractéristiques organisationnelles et institutionnelles ont stimulé l'inventivité identitaire de la « profession », assurant son succès par une diversification incessante du champ professionnel et des emplois, elles n'ont pu, à l'inverse, lui conférer « le bénéfice habituel de l'institution : le cadrage identitaire »⁴⁷¹. Privée de la puissance intégratrice du programme institutionnel et livrée aux dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés, la « profession » a elle-même cessé de perdre de sa force d'identification. Au début des années soixante-dix, les éducateurs spécialisés s'interrogent déjà, en s'appuyant sur les théories psychanalytiques et sociologiques qui organisent les débats intellectuels dans le champ du travail social, sur les fondements de leur professionnalité. Rejetant le modèle vocationnel issu du « programme institutionnel », le métier cherche sa voie entre la critique sociologique du contrôle social et le modèle de la relation clinique propre à la psychanalyse. Pour le dire autrement, les éducateurs spécialisés empruntent leurs premières définitions du métier à d'autres groupes professionnels qui les dominent.

Le processus de professionnalisation s'est ainsi développé dans un langage qui, n'étant pas le sien, est superficiellement maîtrisé par le groupe professionnel. D'une certaine manière, toutes les conditions étaient déjà réunies pour que les théories et les concepts des sciences humaines deviennent des « valeurs » plus que des outils ou des techniques. Mais ces identifications se sont également construites sur un idéal de positionnement professionnel propre aux professions libérales plus qu'à celui d'un métier en organisation. Ces identifications sont moins redevables au groupe d'appartenance, celui des éducateurs spécialisés, qu'à un groupe de référence incarné par la figure du psychologue ou du

⁴⁷¹ Kaufmann J.C., op. cit., p. 270.

psychanalyste en institution. En définitive, les identifications du groupe d'appartenance se construisent, pour l'essentiel, sur le segment professionnel et le type de population. Elles ont d'ailleurs tendance à produire plus de différences que de similarités et contribuent à entraver le sentiment d'appartenance au groupe professionnel. C'est sans doute pourquoi l'histoire de la « profession » et les jeux d'identification, qui président à sa construction en tant que métier, n'ont guère permis l'émergence d'un travail objectivable et reconnaissable par les éducateurs spécialisés eux-mêmes et, par voie de conséquence, par les autres.

Dans cette perspective, le « cadrage identitaire » des éducateurs spécialisés par la dynamique du « programme institutionnel » et par celui du métier se sont longtemps ré pondus. Le système de reconnaissance sociale s'organisait autour des valeurs partagées par l'institution et le métier. Cette convergence axiologique ne doit cependant pas nous abuser. Nous avons certes démontré l'existence d'une communauté de valeurs entre les professionnels de notre échantillon. Mais nous ne pouvons pour autant en conclure à l'existence du métier lui-même. Si à l'instar de François Dubet, nous considérons que le métier se définit « comme capacité à produire quelque chose, de le connaître et de le faire reconnaître »⁴⁷², nous ne pouvons que dresser, à propos des éducateurs spécialisés, le constat de sa vacuité. D'ailleurs, passer le rejet du modèle vocationnel au début des années soixante-dix, les ouvrages spécialisés consacrés au métier d'éducateur spécialisé témoignent de « l'incontournable questionnement identitaire »⁴⁷³ qui accompagne la « profession » depuis ses débuts. Le problème du métier, ainsi posé, se distingue de celui des qualifications et des compétences car « il implique d'abord que le travail soit objectivable et que le professionnel puisse dire : ceci est mon œuvre, ceci est le résultat de mon activité, je peux le montrer et le démontrer »⁴⁷⁴.

La question de l'évaluation des résultats de leur travail par les éducateurs spécialisés eux-mêmes nous paraît essentielle pour comprendre les dynamiques propres du métier. C'est précisément cette question qui se fait aujourd'hui toujours plus pressante. D'un point de vue réglementaire, le début des années quatre-vingt peut être caractérisé par l'émergence d'une « obligation de moyens » alors que l'entrée dans le nouveau millénaire marque celui « d'une obligation de résultats ». Il reste que n'ayant jamais été dans l'évaluation des résultats de leur action, et la redoutant le plus souvent, les éducateurs spécialisés ont pu développer une rhétorique professionnelle qui renvoie à un imaginaire idéalisé plus qu'à la réalité de leurs pratiques. En ce sens, cette forme historique d'étayage institutionnel par les valeurs a ainsi contribué à l'emballage d'un « processus identitaire trop alimenté par ces ressources flottantes »⁴⁷⁵ exacerbant la « créativité imaginaire » plus que la construction du métier lui-même. Et, c'est précisément dans cet espace du « métier flottant » que se noue la tragédie des éducateurs spécialisés face aux récentes métamorphoses organisationnelles et institutionnelles de leur champ professionnel. Incapables de reconnaître leur propre travail, ils se trouvent dans l'incapacité de le faire reconnaître par autrui. Ce sont ainsi les mécanismes de la reconnaissance sociale eux-mêmes qui se trouvent affectés dans la confrontation entre une forme de rationalité instrumentale émergente et la rationalité en valeurs traditionnellement valorisée par la culture professionnelle. Ce recadrage identitaire par une rationalisation systémique s'avère d'autant plus problématique, « qu'à l'inverse du monde l'entreprise, la reconnaissance sociale se mesurant par le salaire est faible. Ni l'institution, ni l'argent ne procurent, comme ils le font ailleurs, les assises d'une assurance psychologique correspondant

⁴⁷² Dubet F., op. cit., p. 393.

⁴⁷³ Brichaux J., op. cit., p. 15-29.

⁴⁷⁴ Dubet F., Ibid.

⁴⁷⁵ Kaufmann J.C., op. cit., p. 270.

au niveau des ressources détenues »⁴⁷⁶. Il reste que cette vacuité du métier, entendue comme la méconnaissance des résultats du travail par les acteurs eux-mêmes et non comme un défaut de professionnalité, détermine significativement la dynamique de l'identité relationnelle des éducateurs spécialisés de notre échantillon.

Ces dynamiques relationnelles de nos interviewés sont effectivement placées sous le signe d'une carence de médiatisation des interactions avec autrui par une régulation à la fois institutionnelle et professionnelle. Nous n'entendons pas par là que ces deux formes de régulations aient été inexistantes mais qu'elles ont, l'une et l'autre, fonctionné dans une logique principalement informelle et, surtout, en parfaite méconnaissance des résultats du travail réalisé auprès des usagers. Nous pouvons cependant convenir avec nos interviewés de l'extrême difficulté d'appréhender les résultats de leur propre action tant celle-ci apparaît toujours tributaire de leurs relations avec autrui. Les pratiques professionnelles se construisent effectivement, d'une part, dans les interactions avec l'usager, sans qui rien ne saurait advenir, et, d'autre part, dans un travail « *d'équipe* » qui leur donne sens et continuité. Bref, on peut à la fois légitimement se demander ce qu'est un résultat éducatif tout en s'interrogeant sur la part qui revient légitimement aux uns et aux autres dans les résultats obtenus. Mais on pourrait tout aussi bien s'étonner, à l'inverse, que les systèmes institutionnels ne se soient pas véritablement risqués à l'objectivation de ces résultats. Paradoxalement, les récentes mutations institutionnelles ne lèvent pas nécessairement, selon qu'elles s'organisent sur le mode d'une rationalisation taylorienne ou professionnelle, cette dernière interrogation.

Nous voulions surtout souligner que ces modes de régulation tant institutionnels que professionnels ouvrent, en l'absence de bases objectivées du travail, sur un vaste champ de questionnement sur ce qui médiatise les relations entre les professionnels des établissements et services de l'éducation spécialisée. Plus qu'une carence, ces modes de régulations toujours dominants ont vraisemblablement une fonction que nous situons, concernant nos enquêtés, dans leurs rapports au pouvoir. Ce « métier flottant » d'éducateur spécialisé permet effectivement à ceux qui l'exercent de le définir, sous réserve de respecter les normes institutionnelles et professionnelles, moins tant par les besoins de l'usager qu'au plus près de leur identité réelle. Comme nous l'avons pu l'observer dans le précédent chapitre, la dynamique de cette identité réelle peut se caractériser par une distance au rôle où « des séquences variées se succèdent, faisant alterner engagement et distanciation »⁴⁷⁷. C'est ce que nous avons démontré par l'existence de cycles professionnels dans la carrière où il apparaît clairement que le champ d'investissement identitaire des éducateurs spécialisés ne se limite pas seulement au travail. Mais cette quête identitaire dans le travail constitue toujours un enjeu implicite dans les négociations engagées par nos interviewés avec autrui. S'il fragilise le groupe professionnel, cet enjeu identitaire explique à lui seul, et parfois à l'insu des protagonistes eux-mêmes tant « la vision « subjective et privée » est première et détruit les « étayages institutionnels et normatifs »⁴⁷⁸, les évolutions historiques de la « profession ». D'une certaine manière, ce pouvoir exercé par nos interviewés sur leur vision du métier s'inscrit en contrepoint d'une « profession » dominée par les uns et devant continuellement se négocier avec les autres.

Même si « les associations naissent des passions et sont, à l'origine, des sortes de purs produits du processus identitaire »⁴⁷⁹, tous les éducateurs spécialisés doivent aujourd'hui

⁴⁷⁶ Kaufmann J.C., op. cit., p. 270.

⁴⁷⁷ Ibid., p. 266.

⁴⁷⁸ Ib., p. 266.

⁴⁷⁹ Ib.

composer avec des règles institutionnelles qui n'ont cessé de se développer. Ce positionnement professionnel des éducateurs spécialisés dans l'institution, définissant tout « métier en organisation », peut néanmoins connaître des variations sensibles selon les catégories d'éducateurs spécialisés et se répercuter significativement dans le pouvoir qu'ils sont à même d'exercer sur leur propre travail. D'une part, les éducateurs spécialisés exerçant en internat ou en externat éducatifs, alors même qu'ils se situent au bas de la hiérarchie du prestige professionnel, doivent négocier leur choix dans des situations sociales où ils se trouvent alternativement dominants et dominés. Ils doivent, d'une manière ou d'une autre, composer avec les règles institutionnelles internes alors que leurs interventions dans l'environnement social de l'usager s'avèrent limitées. La négociation leur identité réelle dans les dynamiques relationnelles est ainsi étroitement tributaire de leur compétence à se saisir de leur propre pouvoir dans les jeux d'influence du quotidien. D'autre part, les éducateurs spécialisés intervenant directement dans le milieu social de l'usager, et occupant les emplois les plus prestigieux, bénéficient d'une forte autonomie institutionnelle. Mais ils sont, en contrepartie, le plus souvent dominés dans leur environnement socioprofessionnel par les figures sociales du juge ou du médecin. Il reste que leur autonomie dans leur travail, surtout régulée par « *l'équipe* » et l'usager, leur permet, pour peu qu'ils s'en emparent, de se situer au plus près d'une vision subjective et privée du métier.

Face aux « limites flottantes » des régulations institutionnelles et autonomes, la quête identitaire de nos interviewés introduit ainsi dans les dynamiques relationnelles du groupe professionnel ce que Renaud Sainsaulieu qualifie de « déviance dans l'accès à la différence des autres »⁴⁸⁰. Cette « déviation » peut se caractériser, toujours selon le même auteur, par une « sensibilité aux relations interpersonnelles » qui est constamment estompée par un processus de méfiance et de compromis permanent entre positions divergentes »⁴⁸¹. De fait, l'absence de lisibilité sur les résultats de l'action et une médiatisation de relations essentiellement dépendantes d'un métier peu objectivé ont tendance à engager les éducateurs spécialisés dans les impasses d'une « dérive relationnelle laissant croire à une sorte d'agapè dans laquelle les individus ne seraient que des sujets transparents »⁴⁸². Les relations de nos interviewés avec autrui, en l'absence de ce langage commun et structuré autour de connaissances sur et dans l'action, apparaissent assez peu rapportées aux seuls intérêts et besoins de l'usager. L'enjeu principal des tractations autour des pratiques professionnelles réside plus sûrement, et sans que cela ne soit jamais formulé comme tel, sur la négociation de l'identité réelle de chacun dans l'action auprès de l'usager. Mais l'expression de cette identité réelle est toujours susceptible d'être entravée par le processus de négociation lui-même qui peut porter atteinte à l'autonomie professionnelle de l'éducateur spécialisé. Constamment à la recherche d'une approbation et d'une valorisation de sa pratique professionnelle auprès d'autrui, d'autant plus exacerbée du fait de la « vacuité du métier » et des aléas de « *la relation* » avec l'usager, l'éducateur spécialisé ne l'obtient qu'au prix de sa capacité à négocier sa personnalité auprès d'autrui plus qu'à la reconnaissance sociale proprement dite de sa professionnalité.

En ce sens, si le groupe professionnel des éducateurs spécialisés existe, il reste « faible, car il est davantage centré sur des problèmes d'ambiance et de coexistence forcée que de négociation »⁴⁸³. Peu centré sur la réalité de la tâche à accomplir et polarisé de manière ambivalente sur le collectif, l'éducateur spécialisé s'en remet avant tout à ses stratégies

⁴⁸⁰ Sainsaulieu R., op. cit., p. 304.

⁴⁸¹ Ibid.

⁴⁸² Dubet F., op. cit., p. 394.

⁴⁸³ Sainsaulieu R., Ibid.

individuelles. Celles-ci sont principalement fondées sur l'évitement, le contournement ou l'assimilation au majoritaire pour parvenir au plus près de l'expression d'une identité réelle qui est censée être la quintessence de sa professionnalité. Ainsi érigé en norme professionnelle, ce postulat complexifie la gestion de conflits qui sont plus souvent centrés sur « *la relation* » et la personnalité des collègues que sur les différents consécutifs à l'exercice du métier. Cette déviation, reposant sur une forme d'exacerbation de la singularité, est encore révélatrice des profondes ambivalences de nos interviewés à l'égard de l'autorité dont leur culture professionnelle les conduit à se défier mais qui est aussi « crainte et demandée pour résoudre les difficultés de rapports humains dépassant les capacités de gestion du groupe lui-même »⁴⁸⁴. S'identifiant faiblement à la figure du chef, nos interviewés n'en attendent pas moins beaucoup de lui dans la prise de décisions et de responsabilité. Cette posture, à la fois critique et opportuniste, est ainsi génératrice de dynamiques où la reconnaissance sociale réciproque est toujours en jeu mais rarement déniée. Ces relations avec la hiérarchie sont d'ailleurs stratégiquement négociées par nos interviewés dans la diversité des espaces d'identification qui caractérise leur investissement social.

Finalement, nos interviewés développent une identité relationnelle dictée par les situations professionnelles et les évolutions de leur propre transaction subjective en cours de carrière. C'est en cela que nous qualifierons celle-ci d'ambivalente et d'opportuniste car fortement redevable de leur identité biographique autonome et labile. Le processus d'exacerbation leur singularité, faiblement médiatisé par les formes de régulation institutionnelle et de métier, nous permet ainsi de vérifier, pour l'essentiel, notre hypothèse initiale. La revendication d'appartenance au métier ne vaut effectivement, comme nous l'avions postulé, que par la reconnaissance d'un modèle culturel commun faiblement centré sur la tâche à réaliser. Ce modèle culturel, directement hérité du « programme institutionnel » des années soixante et soixante-dix, tend à s'épuiser et à « tourner sur lui-même » puisque, eu égard aux évolutions de la professionnalité des éducateurs spécialisés, il ne cesse de s'écarter de la réalité des pratiques. Mais il permet néanmoins à nos interviewés de développer des stratégies identitaires individuelles d'appropriation de leur travail par la recherche d'une maximisation de leur autonomie professionnelle, aujourd'hui plus illusoire que réelle, et de la plus forte congruence possible avec leur identité réelle. Et les récents changements institutionnels, affectant les mécanismes mêmes de la reconnaissance sociale de leur identité, ne font qu'entretenir la labilité des négociations entre leur identité attribuée et leur identité incorporée. Les modalités de cette transaction objective oscillent ainsi, au gré des circonstances et de leur inscription institutionnelle, entre coopérations et conflits.

⁴⁸⁴ Sainsaulieu R., op. cit., p. 304.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au cours de cette recherche, nous avons tenté de comprendre les mécanismes de rationalisation des pratiques d'un champ d'activité dans lequel les éducateurs spécialisés jouent, avec d'autres, un rôle majeur. Initialement orienté par leur rhétorique professionnelle minorant leur propre rôle dans les changements observés, notre approche théorique de la rationalisation et de ses effets n'a cessé de resituer ce qui revient de fait à cette « profession » et à ses acteurs. Dans cette perspective, nous avons bâti une problématique reposant sur une distinction conceptuelle, redevable des critiques que Jürgen Habermas adresse à Max Weber, entre rationalisation systémique et rationalisation de l'action. Cette orientation théorique nous a permis de sortir des impasses d'une thèse originellement fondée sur l'instrumentalisation du travail éducatif spécialisée et, serions-nous tenté d'ajouter au regard de nos résultats, d'une surestimation de la liberté et des stratégies propres aux éducateurs spécialisés. Notre démarche de recherche nous a ainsi conduit, d'une part, à observer plus spécifiquement la manière dont nos enquêtés négociaient les changements systémiques, impulsés par la diversité des récents textes de loi, au sein de leurs propres organisations. Mais, postulant que ces nouvelles orientations du système institutionnel s'agrègent sur les dynamiques professionnelles déjà existantes, nous avons tenté de comprendre, d'autre part, les lignes de force historiques structurant la culture professionnelle des éducateurs spécialisés. Nous avons pour cela cherché à appréhender les stratégies qui concourent à forger leur identité sociale et professionnelle. Au terme de ce travail, nous entendons donc développer notre propos conclusif autour d'une présentation des résultats majeurs de notre recherche en les resituant toujours dans les limites méthodologiques de notre travail d'enquête. Enfin, nous essayerons encore de proposer quelques perspectives de recherche concernant la « profession » d'éducateur spécialisé.

En raison de son extrême polysémie, nous avons toujours cru bon de nous prémunir de tout détournement de la notion de « profession ». Si nous avons bien noté qu'il « n'existe aucun « modèle universel » de ce que doit être une profession »⁴⁸⁵, nous n'avons jamais voulu tenir pour acquis que les éducateurs spécialisés constituaient une profession dans toutes les acceptions sociologiques du terme. Sans entrer dans des débats théoriques classiques visant à distinguer « emplois (*occupations*) des professions libérales et savantes (*professions*) »⁴⁸⁶, il nous paraît essentiel de regarder la profession d'éducateur spécialisé et les dynamiques identitaires de ses acteurs à l'aune des paradoxes et des contradictions qui les caractérisent en propre. De fait, tout nous y invite au point d'ailleurs d'en devenir un véritable fil rouge dans l'interprétation des différents aspects de nos résultats de recherche. La profession, dont la reconnaissance officielle est consacrée par le décret 67-138 du 22 février 1967 « instituant un Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.E.S) »⁴⁸⁷, est placée, dès sa création, dans la mouvance du « programme institutionnel » et de l'ère des identités. D'une part, la rencontre de la profession et de ses acteurs avec le « programme institutionnel » s'incarne à travers « des valeurs, des principes, des dogmes, des mythes, des croyances laïques ou religieuses, toujours situées au-delà de l'évidence de la tradition ou d'un simple principe d'utilité sociale »⁴⁸⁸. Par nature surplombant, ce « programme institutionnel » arrache les éducateurs

⁴⁸⁵ Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 245.

⁴⁸⁶ Osty F., op. cit., p. 61.

⁴⁸⁷ Décret 67-138 du 22 février 1967 instituant un Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé (D.E.E.S), Legifrance, 1967.

⁴⁸⁸ Dubet F., op. cit., p. 27.

spécialisés « à l'expérience banale et familière de leur propre monde »⁴⁸⁹. D'autre part, l'inscription de plain-pied de la profession et de ses acteurs dans l'ère des identités qui peut s'interpréter comme « l'injonction spécifique de la modernité obligeant les individus à devenir ce qu'ils sont, à sortir de la détermination sociale au profit de l'autodétermination contraignante »⁴⁹⁰. De sa phase de création à aujourd'hui, cette double affiliation originelle de la profession contribue fortement à façonner la culture professionnelle des éducateurs spécialisés que nous avons interrogés.

Cette double affiliation revendiquée par nos interviewés est aussi latente que manifeste dans leur identification du métier à ce qu'ils appellent « *la relation* ». C'est l'institution elle-même qui paraît alors tout entière contenue dans cette « relation » cristallisant, au moins dans leurs opinions et croyances, « une tension, sinon une contradiction, entre une socialisation compacte dans la culture, et une subjectivation obligeant l'acteur à s'en détacher en raison de la force de la loi et de l'interdit »⁴⁹¹. Nos interviewés nous rappellent, si besoin était, que « la profession est de l'ordre du langagier, du déclaratif »⁴⁹² plus que de sa « définition objective ». Ce primat de « *la relation* » dans le discours de nos interviewés s'accompagne ainsi d'une perception ambivalente de leur propre rôle social. Ils se reconnaissent effectivement moins tant dans la figure de « l'éducateur » que dans celle d'un « professionnel qui ne socialise et n'élève autrui que s'il est conçu comme médiateur de principes généraux »⁴⁹³. Toutefois, en raison du délitement de ces références fondatrices et de son sens originel, cette rhétorique professionnelle contribue aujourd'hui à définir un « métier flottant » dont les contours sont aussi incertains pour les éducateurs spécialisés que pour les acteurs de leur environnement socioprofessionnel. Faiblement objectivée et sans références véritablement formalisées et partagées, la profession d'éducateur spécialisé se présente, dans sa dimension métier, comme une activité dont il appartient à chacun de ses acteurs de la définir en fonction de sa propre personnalité et ses préférences personnelles. Cette culture professionnelle, fondée dans et par « *la relation* », favorise ainsi une faible congruence entre la rhétorique professionnelle et les pratiques. Ces écarts entre discours et pratiques n'ont d'ailleurs cessé de se creuser en raison de la transfiguration de leur imaginaire professionnel. Cette transfiguration du « monde vécu » des éducateurs spécialisés est effectivement marquée par l'irréversible déclin d'une éthique de la conviction au profit d'une idéologie de la réalisation de soi dans le travail. Celle-ci s'opère, par contre, dans la continuité d'un ancrage de la culture professionnelle dans le « monde l'inspiration ». Enfin, cette tendance à l'auto-centration des éducateurs spécialisés dans leur définition du métier se développe alors même qu'au cœur de la modernité, la séparation entre les rôles et les identités tend à se généraliser »⁴⁹⁴. Face à la vacuité de langage technique commun et l'impossibilité d'évaluer les résultats de l'action qui en découle, cette tendance laisse ainsi le métier d'éducateur spécialisé dans une forme d'inachèvement. Et, nous en trouvons constamment trace dans les stratégies identitaires déployées par nos interviewés.

Ce « métier flottant » et l'absence relative de « cadrage identitaire », qui le caractérise, favorisent le développement d'une identité sociale et professionnelle qui est peu contrainte par la réalisation de l'activité elle-même. La transaction subjective des éducateurs spécialisés interrogés dans le cadre de notre enquête occupe ainsi une place d'autant plus centrale qu'elle

⁴⁸⁹ Dubet F., op. cit., p. 27.

⁴⁹⁰ Martucelli D., op. cit., p. 345.

⁴⁹¹ Dubet F., Ibid., p. 43.

⁴⁹² Dubar C., Tripier P., op. cit., p. 10.

⁴⁹³ Dubet F., Ibid., p. 44.

⁴⁹⁴ Martucelli D., Ibid., p. 354.

est fortement valorisée dans leur rhétorique professionnelle. Spontanément abordée sous l'angle autobiographique par nos interviewés, cette transaction subjective peut se décomposer en plusieurs cycles aisément identifiables au cours de leur vie socioprofessionnelle. Au moment de leur entrée dans la formation professionnelle, cette transaction se traduit par une mobilité sociale intergénérationnelle et parfois même, dans certaines situations, par une mobilité intragénérationnelle. Cette mobilité sociale ne saurait néanmoins s'interpréter sans être systématiquement replacé dans son contexte social et économique. Elle résulte effectivement autant de l'action de nos interviewés que des évolutions de la structure sociale elle-même. Si le niveau de formation de nos interviewés est très significativement supérieur à celui de leurs parents, cette mobilité sociale procède autant d'un investissement des familles dans la scolarité de leur enfant que des politiques publiques visant l'amélioration des performances du système scolaire et ayant, de ce fait même, un impact sur leurs attentes sociales. L'effet de promotion sociale nous semble, en ce sens, plus tangible pour nos interviewés formés des années soixante jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix que dans la période plus récente. S'inscrivant dans le mouvement de tertiarisation de notre société, ce sont les femmes qui paraissent être les principales bénéficiaires de cette mobilité sociale vers la « profession » d'éducateur spécialisé. Mais, pour toutes ces raisons, la rhétorique professionnelle de nos interviewés sur leurs motivations apparaissent surtout comme « des morceaux de récits préconstitués »⁴⁹⁵, participant de leur culture, qu'ils intègrent dans la trame principale de leur discours sur la « profession ». Ces cassettes sur un récit « prêt-à-dire »⁴⁹⁶ masquent effectivement mal « la force des contraintes situationnelles et les définitions imposées et héritées de la réalité sociale »⁴⁹⁷.

Alors même que l'orientation vers la profession d'éducateur spécialisé est, le plus souvent, présentée comme un choix par défaut, on ne peut parler sans précaution interprétative d'une rupture entre l'identité héritée de nos interviewés et leur identité visée. Dès leur orientation vers la profession d'éducateur spécialisé, l'identité visée par nos interviewés apparaît effectivement déjà labile et contingente. Les trois années de formation professionnelle peuvent, en ce sens, se définir comme un processus d'individuation favorisant l'appropriation de la profession elle-même. L'acculturation professionnelle de nos enquêtés se réalise, contrairement aux textes réglementaires qui font de l'éducateur spécialisé un généraliste, dans une dynamique de spécialisation préfigurant l'anticipation d'un type de carrière au sein d'un segment professionnel. Ce processus d'individuation est marqué par une recherche de congruence entre identité réelle et identité virtuelle. Il est fondé dans et par un « processus électif par l'affectivité » qui se combine avec les préférences personnelles de nos interviewés. Ce processus d'individuation s'avère d'autant plus central que, d'une part, le métier paraît inachevé et que ses acteurs se trouvent, d'autre part, confrontés à une « détraditionalisation » de notre société. Celle-ci peut se définir comme « le ressenti au niveau de l'individu d'un état de vie sociale, dans lequel la cohabitation d'une pluralité de traditions morales et de styles de vie empêche justement tout recours, sinon nostalgique à la tradition »⁴⁹⁸. Ils incombent à nos interviewés de trouver, dans un métier qu'ils définissent essentiellement par des « valeurs », les « catégories jugées attractives ou protectrices »⁴⁹⁹ qui leur permettent de s'assurer d'un rôle conforme à leur position sociale d'éducateur spécialisé.

⁴⁹⁵ Martucelli D., op. cit., p. 359.

⁴⁹⁶ Ibid., p. 359.

⁴⁹⁷ Ib., p. 356.

⁴⁹⁸ Ib., p. 351.

⁴⁹⁹ Dubar C., op. cit., p. 116.

Cette spécialisation en formation initiale a pour effet majeur d'engager nos interviewés, au cours de leur carrière, dans une continuité d'emplois à l'intérieur d'un même segment professionnel. Elle est d'ailleurs révélatrice d'une forme d'identification qui est moins attachée à la « profession » elle-même qu'à un segment professionnel défini par des organisations et des populations spécifiques façonnant les types d'emplois disponibles. Pourtant, cette faible mobilité dans l'emploi de nos interviewés s'accompagne paradoxalement de « flottements subjectifs », d'une incertitude ontologique qui caractérise en propre la dynamique de leur transaction subjective en cours de carrière. L'identité visée de nos interviewés traduit ainsi un décalage entre leurs ressources et un environnement socioprofessionnel dans lequel ils éprouvent des difficultés à concrétiser d'autres « soi possibles ». Ces projections en suspens s'avèrent d'autant plus labiles que l'absence de cadrage identitaire, par l'institution et le métier, contribue à nourrir ces attermoissements identitaires. D'une manière plus générale, elles sont aussi accentuées « par la prolifération de topiques narratives de soi auxquelles peut recourir un acteur pour parler de ses pratiques ou pour s'autoprésenter »⁵⁰⁰. Même s'il est possible d'identifier un idéal de métier se conformant implicitement au modèle des professions libérales, l'identité visée de nos enquêtés demeure à l'état virtuel et est toujours susceptible de se redéployer à la faveur des opportunités professionnelles pouvant se présenter. Mais, tous nos interviewés s'interrogent sur leur capacité d'inscription pérenne dans la profession d'éducateur spécialisé. Dans le champ de leurs représentations, ce métier doit conduire, même si très peu d'entre eux concrétisent leurs aspirations, vers un « ailleurs professionnel » le plus souvent mal déterminée. À l'évidence, c'est une profession dans laquelle nos interviewés s'imaginent plus passer que rester durablement. Confrontés à « *l'usure professionnelle* », et à ce qu'ils posent comme la nécessité de son anticipation dans la carrière, nos enquêtés se heurtent effectivement à des difficultés structurelles de mobilité dans l'emploi, qu'ils contribuent eux-mêmes à entretenir, sur le marché du travail de l'éducation spécialisée. Ce paradoxe apparent entre incertitude ontologique et « *blocage dans l'emploi* » contribue à inscrire leur vécu professionnel dans des temporalités différenciées au cours de leur carrière.

Nous avons ainsi pu authentifier trois cycles principaux dans le déroulement de carrière de nos enquêtés. La phase d'entrée dans la « profession », d'une durée de deux à cinq ans, constitue une période au cours de laquelle leur transaction subjective paraît déterminée par des formes de négociation se situant au plus près de leur idéal d'emploi ou, à défaut, du segment professionnel qui a leur préférence. Mais l'obtention du premier Contrat de travail à Durée Indéterminée (C.D.I) s'avère aussi être un « turning point » engageant, le plus souvent, de manière pérenne la carrière de nos interviewés. La période d'installation dans l'emploi, d'une durée comprise entre sept et quinze ans, est celle de la diversification des transactions subjectives de nos enquêtés. Cette pluralité transactionnelle peut être étroitement corrélée à l'appartenance de genre. Il est effectivement possible de différencier les carrières de femmes de celles des hommes en fonction des stéréotypes de rôle habituellement attachés au genre dans notre société. Si nos interviewés ont massivement recours à la « formation continuée tout au long de la vie », il apparaît encore que les principaux bénéficiaires des formations longues et qualifiantes sont le fait d'interviewés figurant déjà parmi les plus diplômés au moment de leur entrée en formation initiale. Enfin, ce second cycle professionnel est borné, en sa fin, par les représentations de nos interviewés sur leur statut de quadragénaire. L'accès à la maturité paraît effectivement marqué par l'apparition de nouvelles attentes de rôles, d'autonomie et de responsabilités individuelles souvent jugées peu compatibles avec l'exercice de la profession et, tout particulièrement, quand celui-ci suppose le partage d'un quotidien avec les usagers.

⁵⁰⁰ Martucelli D., op. cit., p. 356.

Enfin, le troisième cycle professionnel paraît être celui, pour la majorité de nos enquêtés, de la difficulté à commuer leurs renégociations subjectives en fonction de l'organisation de la « profession » et de la structuration du marché du travail. Il est ainsi moins caractérisé par une absence de « mobilité subjective » que par l'incapacité relative à négocier leur transaction subjective en « un soi possible » dans le champ professionnel. Faute de pouvoir concrétiser leurs aspirations au changement et confronter à un phénomène de « *blocage dans l'emploi* », nos interviewés apparaissent le plus souvent assignés dans un emploi qui les pousse à développer des stratégies d'aménagement de leur rôle. Ces négociations peuvent prendre une pluralité de formes que l'absence de cadrage identitaire, par l'institution et le métier, contribue à favoriser. C'est ainsi que nos interviewés restent, le plus souvent, éducateur spécialisé moins par choix que par nécessité. Et, même si c'est parfois difficile, en tentant de s'en accommoder.

L'étude des carrières de nos enquêtés et des formes de transactions subjectives qui les sous-tendent supposent donc de considérer une « temporalisation de leur vie professionnelle ». Cette « temporalisation » procède d'une dynamique de « la fluidification et la dynamisation de l'identité »⁵⁰¹. Ainsi, plus que le résultat d'une représentation de la vie qu'il s'agirait d'organiser dans le temps, elle souligne surtout que « l'identité elle-même est mise en mouvement »⁵⁰². Cette dynamisation de l'identité de nos interviewés s'organise autour de combinaisons identitaires individualisantes dans lesquelles l'articulation entre vie privée et vie professionnelle joue un rôle prédominant. Cette articulation, qui peut connaître des fluctuations significatives au cours de la carrière, apparaît étroitement dépendante de deux modes de régulation principaux. D'une part, « la régulation séquentielle » tend à réduire « la tension entre la vie professionnelle et la vie familiale par l'usage des politiques formelles de temps de travail ; il s'agit de suspendre un engagement professionnel (prendre un congé) ou de diminuer quantitativement (prendre un temps partiel) »⁵⁰³. Le recours à cette forme de régulation, qui s'avère être principalement le fait des femmes de notre échantillon est ainsi scandée par des événements tels que la naissance des enfants, les divorces, les recompositions familiales et bien d'autres encore. D'autre part, « la régulation intégrative » a tendance, quant à elle, à opérer « davantage en continu à travers des aménagements et des arrangements qui ont lieu sur la scène professionnelle et qui rendent possible la prise en charge de dimensions de la vie privée sans que cela ne perturbe le service. Cette intégration s'accompagne d'un épanchement des occupations professionnelles vers les espaces et temps de vie hors travail dans une logique de compensation »⁵⁰⁴. Dans une profession souvent tributaire de sujétions particulières à des formes de temporalité contribuant à rendre parfois délicate la compatibilité entre vie professionnelle et vie privée, elle apparaît très significativement dans l'organisation des emplois du temps de nos enquêtés. Ces deux modes de régulation des rapports à la profession ont d'ailleurs tendance à se combiner au cours de leur carrière. Ils constituent, de ce fait même, autant d'enjeux majeurs dans la compréhension des stratégies identitaires déployées par les éducateurs spécialisés pour accompagner, voire devancer dans les enjeux de « désinstitutionnalisation », les mutations observées dans leurs pratiques professionnelles.

En définitive, la « temporalisation de la vie professionnelle » de nos enquêtés apparaît paradoxale dans la mesure où elle procède moins d'une planification de la carrière que d'une

⁵⁰¹ Rosa H., op. cit., p. 277.

⁵⁰² Straub J., Renn J., cité par Rosa H., *ibid.*

⁵⁰³ Fusulier B. et al., *Articuler vie professionnelle et vie familiale, Etude de trois groupes professionnels : les infirmières, les policiers et les assistants sociaux*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2011, p. 210.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 212.

conduite de vie relevant d'une adaptation réactive aux hasards et aux changements déterminés de l'extérieur par le cours des événements et la manière de les vivre subjectivement. Ces constats dénotent ainsi d'une appropriation du temps au cours de son accomplissement, dans le temps lui-même pourrait-on dire, qui semble leur interdire de se prononcer sur la durée, la séquence, le rythme des actions, des événements et de leur enchaînement. En ce sens, la dynamique de l'identité biographique de nos interviewés se constitue comme une figure exemplaire de la modernité avancée. Enfin, d'un point de vue plus théorique, elle permet d'explicitier un plus le constat des labilités identitaires, maintes fois réitéré sociologiquement, par l'intégration de la redéfinition des rapports au temps dans le monde contemporain. Elle souligne, de ce fait même, la nécessité d'incorporer, dans une sociologie « qui a construit son modèle du processus de modernisation en le fondant sur les dimensions de la *différenciation* structurelle, de la *rationalisation* culturelle, de l'individualisation et de la domestication de la nature »⁵⁰⁵, « une théorie systématique de l'accélération sociale »⁵⁰⁶ et de ses effets sur la construction de la subjectivité de l'individu contemporain.

La dynamique de l'identité biographique de nos interviewés a évidemment des incidences majeures dans son articulation avec leur identité relationnelle. Nous avons d'ailleurs souligné, tant celle-ci nous paraît fondamentale pour comprendre la dynamique identitaire de nos interviewés, que cette transaction objective se caractérise par une disjonction entre leur identité attribuée et leur identité incorporée. Cette disjonction dans le champ des représentations est matérialisée par la figure d'un métier inachevé qui favorise, tant entre les éducateurs spécialisés eux-mêmes qu'avec les acteurs de leur environnement socioprofessionnel, les conflits au sujet de sa définition. Mais nous avons aussi vu que le champ d'investissement de nos interviewés se caractérisait par la diversité des espaces d'identification et de pouvoir dont ils pouvaient jouer dans l'articulation entre leur vie professionnelle et leur vie privée. Cette diversification des lieux d'identification leur permet de gérer et de moduler leurs investissements relationnels pour accéder à la reconnaissance sociale de leur identité.

Dans le champ professionnel, les mutations institutionnelles récentes redéfinissent les modalités d'accès au pouvoir des éducateurs spécialisés. Cette redéfinition peut se caractériser par une mise à distance des éducateurs spécialisés par rapport aux instances décisionnelles à la fois politiques et stratégiques de leurs organisations alors que les formes de régulation de l'activité par un management de proximité ont souvent tendance à disparaître. D'une part, ils paraissent déposséder d'un pouvoir politique alors que, d'autre part, leur autonomie dans les pratiques professionnelles pourrait s'en trouver confortée. Mais cette redéfinition conjointe tant du contexte structurel que de négociation de leur pouvoir est surtout marquée par leurs ambivalences et contradictions devant lesquelles leurs stratégies individuelles les placent inmanquablement. Rejetant toute forme de comportement autoritaire et très critique à l'égard de l'équipe de direction, ils valorisent le dialogue, les discussions et les initiatives susceptibles de leur permettre d'accroître leur autonomie. Ils ont ainsi tendance à se reconnaître plus facilement dans « *l'équipe* », alors même que celle-ci apparaît souvent mal définie, plutôt que dans leur appartenance institutionnelle. Se défiant des formes de mobilisation collective, nos interviewés savent, par contre, se saisir des opportunités internes à leurs organisations pour favoriser leur mobilité et la réalisation de leurs objectifs personnels. Ces normes de comportement relationnel qui les définissent ont tendance à favoriser un système de reconnaissance d'autrui fondé sur la personne plus que sur la fonction. Elles permettent à nos enquêtés de développer un réseau affinitaire à l'intérieur et à l'extérieur de leurs

⁵⁰⁵ Rosa H., op. cit., p. 364.

⁵⁰⁶ Ibid.

organisations. La participation active de nos interviewés aux relations humaines dans le travail a ainsi tendance à exclure « les grandes solidarités et les appartenances de groupe pour se limiter à quelques connivences affectives, à l'insertion dans quelques réseaux de relations privilégiées entre collègues, mais aussi avec des chefs »⁵⁰⁷. Ces connivences affectives peuvent s'ajuster ainsi en fonction des intérêts en jeu entre les acteurs professionnels. En ce sens, les formes de « coopération et de reconnaissance » institutionnelles alternent avec celles où les « conflits et la non-reconnaissance » prédominent pour redéfinir cycliquement les espaces d'investissement en cours de carrière.

En définitive, nos enquêtés, cherchant à maximiser leur autonomie, la réalisation de soi et la possibilité d'apprendre dans le travail, tentent surtout de mettre leur transaction objective avec les acteurs de leurs organisations au service de leur transaction subjective avec eux-mêmes. Dans leurs relations de travail avec leurs collègues et leur hiérarchie, ils sont en recherche des moyens de conforter la construction de projets personnels échappant aux dynamiques collectives de leurs institutions. Ils développent ainsi au sein de leur environnement socioprofessionnel un réseau affinitaire susceptible de leur permettre d'aboutir dans leurs projets. Cette stratégie identitaire résulte autant d'une insuffisante prise en compte de leurs aspirations individuelles que de leurs aptitudes à jouer des espaces d'incertitude « laissés vacants à l'intérieur des jeux institutionnels légitimes »⁵⁰⁸. Pour le dire autrement, s'ils articulent de manière instrumentale ces deux transactions, c'est qu'ils éprouvent des difficultés à négocier leurs projets biographiques dans la dynamique de développement stratégique de leurs organisations. L'absence chronique de dispositif d'information et de recueil des projets personnels dans les organisations de nos interviewés interdit effectivement toute forme de gestion prévisionnelle des « Ressources Humaines ». Dès lors, il ne reste à nos enquêtés qu'à se saisir, quand bien s'écarteraient-elles de leurs propres aspirations, des opportunités offertes par les projets stratégiques de leurs institutions ou d'être en capacité de créer eux-mêmes ces opportunités par la mobilisation des ressources de leur réseau affinitaire.

Seuls ceux qui ont des aspirations de management peuvent raisonnablement envisager de s'échapper, « par le haut », de leur emploi d'éducateur spécialisé. La faible porosité entre les différents segments professionnels et hors champ de l'éducation spécialisée rend effectivement très difficile, a fortiori si l'on est une femme, la diversification des carrières dans la profession elle-même. L'accès à la pluralité des emplois existants, qu'autorise officiellement l'obtention du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.S.S), ne résiste en effet pas à l'examen par les faits des trajectoires sociales et professionnelles de nos interviewés. Cependant, il reste que les écarts entre la rhétorique professionnelle et les pratiques, permettent à nos enquêtés de procéder, à la faveur d'une revendication de leur « authenticité identitaire », à des réaménagements de leur poste de travail en fonction de l'évolution de leurs propres aspirations. D'une certaine manière, cette stratégie les astreint à un dédoublement de leur identité qui n'est autre que le reflet de la dualité de leurs organisations où prédominent souvent les contradictions entre les discours officiels et les pratiques effectives, entre l'organisation formelle et les jeux informels. Ainsi, « dès lors que les formes de transactions objectives ne sont pas modifiées, pas plus que les règles informelles qui la gouverne (priorité aux plus conformistes sur les novateurs, aux hommes sur les femmes, à l'allégeance sur la critique, etc.) la seule manière de tenter de « *se réaliser dans le travail* » est de servir d'elles – en feignant d'y adhérer – pour faire avancer la seule transaction qui compte vraiment qui est celle qu'on engage avec soi-même dans la réalisation

⁵⁰⁷ Sainsaulieu R., op. cit., p. 436.

⁵⁰⁸ Dubar C., op. cit., p. 245.

de son identité pour soi »⁵⁰⁹. Face à cette non-reconnaissance latente de leur transaction subjective, nos interviewés encourent le risque, en se servant de l'institution, de n'être jamais reconnu pour ce qu'ils veulent être. On retrouve ainsi dans l'articulation des deux transactions de nos enquêtés certains traits identitaires qui empruntent, « la promotion sociale et la mobilité socioprofessionnelle rapide » en moins, au *modèle des affinités* décrit par Renaud Sainsaulieu. Mais plus qu'une identité apparaissant « explicitement en « crise permanente »⁵¹⁰, nous observons surtout que la dynamique de l'identité sociale et professionnelle de nos interviewés est le reflet des formes d'identification labiles valorisées dans la société contemporaine. C'est, en tout cas, ce à quoi nous engage notre analyse de leur identité biographique. Il reste que l'identité sociale et professionnelle de nos enquêtés apparaît également profondément marquée par une disjonction entre leur identité pour soi et leur identité pour autrui.

Les dynamiques identitaires de nos enquêtés permettent ainsi de mieux comprendre leurs postures professionnelles à l'égard des récentes mutations réglementaires dans l'éducation spécialisée. Sans véritable « centre institutionnel » et reposant largement sur la pluralité des initiatives privées subventionnées, ce champ professionnel est diversement traversé par les effets de ces nouvelles dispositions juridiques encadrant les pratiques professionnelles. Il est ainsi utile et nécessaire de bien différencier les textes de loi de leur application dans les différentes organisations du champ professionnel. Ces nouvelles réglementations sont effectivement négociées par les acteurs eux-mêmes, dont les éducateurs spécialisés, et la rationalisation systémique, qui en constitue le fondement même, n'implique nullement une rationalisation de l'action elle-même. On assiste, au contraire, à une relative diversification des pratiques institutionnelles dans la mise en œuvre des préconisations de ces textes de loi. On peut d'ailleurs schématiquement situer ces pratiques et leurs oscillations entre les deux idéaux-types de la rationalisation taylorienne et de la rationalisation professionnelle. Cependant cette diversité des organisations et de leurs pratiques est, dans tous les cas de figure, traversée par un enjeu commun marqué par la confrontation entre une rationalité en valeurs, historiquement incarnée dans et par le « programme institutionnel », et l'avènement d'une rationalité systémique de nature instrumentale. Cet antagonisme patent entre ces deux formes de rationalité sert toujours d'arrière-plan à une crise sociale qui « repose ainsi sur la dimension historique du conflit culturel, à l'œuvre dans toute mutation (Martin, 1997) »⁵¹¹.

Nos résultats de recherche révèlent une mutation conjointe du « contexte structurel » et du « contexte de négociation » dans lesquels la professionnalité et les relations professionnelles de nos interviewés se déploient. Cette double mutation contribue à modifier les formes de transactions objectives et, par voie de conséquence, l'accès à la reconnaissance sociale qui en constitue l'enjeu principal. Ainsi, plus qu'un changement en surface, « la modernisation gestionnaire est un réagencement des facteurs de la production. Mais, dans le fond, elle est une tentative de reconfiguration symbolique de l'organisation, redéfinissant ses critères de valorisation et le sens légitime de ses missions et finalités. Elle transforme directement les identités collectives en présence. Une ligne d'opposition émerge systématiquement entre les tenants d'une nouvelle optimisation gestionnaire et les tenants d'une logique de métier »⁵¹². Si nos interviewés se situent sur la ligne des tenants d'une « logique métier », ils se heurtent néanmoins aux limites inhérentes à leur manière de définir

⁵⁰⁹ Dubar C., op. cit., p. 245.

⁵¹⁰ Ibid., p. 249.

⁵¹¹ Alter N., op. cit., p. 348.

⁵¹² Ibid.

celui-ci. Son relatif inachèvement, matérialisé par une incapacité à mesurer les résultats de l'action, rend sa reconnaissance et celle de ses acteurs, dans cet environnement socioprofessionnel en pleine recomposition, toujours contingente. On peut même dire que cette reconnaissance sociale du métier et de ses praticiens « est d'autant plus incertaine que la division du travail et l'organisation se sont considérablement renforcées et que le rôle qu'ils confèrent doit être sans cesse confirmé. La reconnaissance du rôle de chacun dans l'organisation est nécessairement problématique, elle est presque toujours l'enjeu de tensions et de micro-conflits, puisque la reconnaissance des uns se fait généralement aux dépens des autres »⁵¹³. Mais cette crise sociale larvée nous ramène également aux origines mêmes de notre questionnement initial sur l'instrumentalisation du travail éducatif et la plainte des éducateurs spécialisés.

Cette crise sociale est révélatrice d'un conflit latent où les stratégies identitaires d'évitement de nos interviewés s'avèrent, en dépit de réactions collectives erratiques, toujours prédominantes. Nous pensons que cet évitement du conflit procède autant d'un sentiment de risque à se confronter que d'un opportunisme encouragé par la définition d'un « métier flottant ». Ces stratégies identitaires opportunistes visent ainsi à réduire la disjonction existant l'identité pour soi et l'identité pour autrui de nos enquêtés. De ce fait même, les mutations institutionnelles récentes apparaissent être moins la cause des déchirements et des brouillages identitaires propres à nos interviewés que de nature à favoriser leur réactualisation. Dans un retour à Jürgen Habermas sur la question de la domination, voire de l'instrumentalisation pour les éducateurs spécialisés, nous serions ainsi tenté de postuler que celle-ci « ne procède plus seulement, comme c'est le cas chez Weber, de l'accroissement de la rationalisation, et surtout de la bureaucratisation ; c'est l'insuffisante rationalisation du monde vécu qui est à la racine de sa disjonction d'avec les systèmes »⁵¹⁴. Nous souscrivons plus volontiers, on l'aura bien compris, à la thèse d'une réactivation, sous l'effet des mutations institutionnelles récentes, d'une professionnalisation « en creux » des éducateurs spécialisés plus qu'à celle de leur déprofessionnalisation. Il reste que l'acuité et la force de cette crise sociale sous-jacente tiennent aussi et surtout au rôle des processus symboliques qui sont en jeu pour les éducateurs spécialisés interrogés. De fait, « si les acteurs n'entrent pas dans des conflits frontaux, nous dit ainsi Norbert Alter, c'est non seulement qu'ils parviennent à préserver des espaces d'autonomie, mais aussi que l'enjeu « identitaire » n'est pas un objet de transaction ordinaire. En période de grand changement, il touche à l'essentiel, à la conception du bon travail, de l'utilité sociale, et finalement à l'image de soi »⁵¹⁵.

En guise de conclusion, nous voudrions, une fois encore, souligner les limites méthodologiques dans les lesquelles doivent s'interpréter nos résultats de recherche et les analyses qui en découlent. Des investigations complémentaires permettraient sûrement d'en éprouver un peu plus la validité, voire même d'en contester certains aspects particuliers. Nous n'ignorons pas, par ailleurs, que nos tâtonnements et autres ajustements méthodologiques ont sûrement nui, ici ou là, à la tenue d'ensemble de notre propos. Ces limites épistémologiques se surajoutent elles-mêmes à celles qui sont inhérentes à notre construction conceptuelle. Ces limites théoriques doivent ainsi beaucoup au concept d'identité lui-même. Partant d'un questionnement initialement centré sur le changement dans les pratiques éducatives et sur le rôle des éducateurs spécialisés, nous ne pouvons que dresser le constat de la difficulté à statuer sur ce qui est le propre de l'individualisation et de l'individu lui-même. S'il en est ainsi, c'est que l'identité paraît, « d'une part, comme trop collective pour être personnelle et,

⁵¹³ Dubet F, op. cit., p. 329.

⁵¹⁴ Martucelli D., *Sociologie de la modernité*, Paris, Gallimard, 1999, p. 346.

⁵¹⁵ Alter N., op. cit., p. 350.

d'autre part, elle apparaît étrangement vide de tout contenu collectif parce qu'elle se décline, dès que l'on regarde de près, dans des manifestations trop singulières »⁵¹⁶. En ce sens, la dynamique identitaire de chacun de nos enquêtés procède d'un réagencement singulier du social lui-même. Si tant est que l'interrogation ait du sens, on peut alors légitimement se demander : qui dirige l'action ? Au vu et au su de nos résultats de recherche, nous conviendrons avec Jean-Paul Kaufmann que celle-ci procède autant des « *selfs-schemas* intériorisés » que des « injonctions sociales du contexte » ; « parfois davantage les uns, parfois davantage les autres, le plus souvent une combinaison complexe des deux »⁵¹⁷. Mais l'identité est aussi un « piège » dans lequel nous sommes sans nul doute tombé, au risque parfois de nous y perdre, notamment dans l'exploration de l'identité biographique de nos interviewés.

Enfin, dans un retour sur la construction théorique proposée par Claude Dubar, nous voudrions en souligner ce qui nous apparaît être, à tort ou à raison, des impasses conceptuelles dans son application à notre objet de recherche. D'une part, au regard des évolutions des rapports au temps de l'individu contemporain et des effets de la modernité avancée sur la structure sociale elle-même, il ne nous a pas été toujours aisé de qualifier la transaction subjective de nos interviewés en termes de rupture ou de continuité. Ils seraient d'ailleurs peut-être plus judicieux de parler de ruptures et de continuités tant les rapports au temps dans la modernité avancée ont évolué au point de devenir une composante majeure dans la compréhension de la labilité des identités sociales et professionnelles. D'autre part, il en est de même de la transaction objective de nos enquêtés, dont la pierre d'achoppement nous paraît être la notion d'autonomie, qui ne saurait seulement se penser en termes de reconnaissance ou de conflit. En ce sens, nous constatons que « tout en ayant mis depuis longtemps la notion d'autonomie au cœur de son discours, la sociologie des professions ne lui avait pas donné de contenu suffisamment précis pour permettre d'étudier les conséquences sur les contenus de travail des évolutions pesant sur les activités professionnelles »⁵¹⁸. Il serait ainsi possible de tirer avantage d'une distinction conceptuelle entre, d'une part, l'autonomie de réflexion nécessaire aux pratiques et l'autonomie de décision. Nous pouvons de suite convenir que la différenciation de ces deux formes d'autonomie est loin d'être aisée tant elles apparaissent étroitement intriquées dans les pratiques. Mais « cette question à la fois théorique et pratique ouvre à la sociologie un vaste chantier de recherches et de réflexions »⁵¹⁹ susceptible de répondre à l'ambivalence des comportements professionnels dans la réalisation d'un travail soucieux de préserver « l'intérêt de l'utilisateur ». Enfin, ces quelques critiques adressées à Claude Dubar ne valent, bien entendu, que si on les replace dans le contexte des bénéfices très substantiels que nous avons pu tirer d'une théorie de l'identité qui gagnerait surtout à se complexifier. Confrontée à l'impossibilité de construire une théorie générale de la société, la sociologie est aujourd'hui contrainte de regarder ses objets tant du point de vue d'une théorie de l'action que d'une théorie du système et d'une théorie du changement. Et, c'est précisément pour cette raison qu'il est utile et nécessaire de ne pas « en finir avec l'identité ». Cette approche conceptuelle contribue effectivement à mettre en relief « la détermination sociale des logiques de l'action tout en supposant que se déploie une créativité des expériences, des subjectivités et des actions quand l'agencement des logiques de l'action n'est pas donné comme un ordre stable »⁵²⁰.

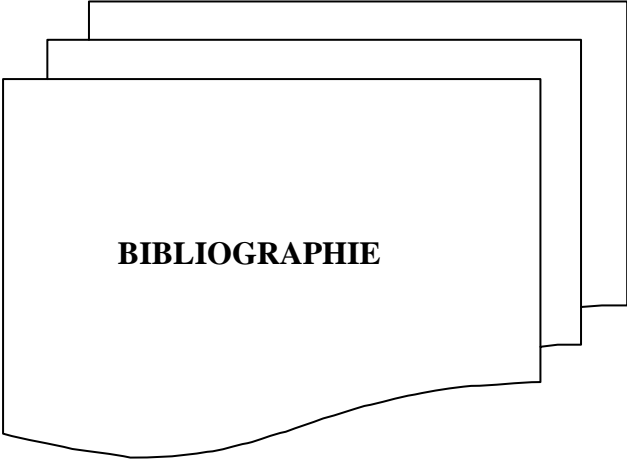
⁵¹⁶ Martucelli D., Ibid., p. 435.

⁵¹⁷ Kaufmann J.C., op. cit., p. 75.

⁵¹⁸ Champy F., Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, P.U.F, 2011, p. 254.

⁵¹⁹ Ibid., p. 257.

⁵²⁰ Dubet F., Le travail des sociétés, Paris, Seuil, 2009, p. 324.



I – ÉDUCATION SPECIALISÉE et TRAVAIL SOCIAL

Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux (A.N.E.S.M), *Enquête nationale 2008 auprès des établissements et services sociaux et médico-sociaux, mise en œuvre de l'évaluation interne dans les ESSMS*, 2009, 49 p., et téléchargeable sur le site :

http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_complet_enquete_ESSMS_anesm_2009.pdf

Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux (A.N.E.S.M), *Mise en œuvre de l'évaluation interne des établissements et services visés à l'article L312-1 du code de l'action sociale et de la famille. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles*, 2009, 13 p., et téléchargeable sur le site :

http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/mise_en_oeuvre_evaluation_interne-2.pdf

Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médico-sociaux (A.N.E.S.M), *La conduite de l'évaluation interne des établissements et services visés à l'article L312-1 du code de l'action sociale et de la famille. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles*, 2009, 47 p., et téléchargeable sur le site :

http://anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_conduite_evaluation_interne_anesm.pdf

Arrêté du 2 août 2006 *relatif au diplôme d'Etat d'ingénierie sociale*, Bulletin officiel n° 200, 2006, et téléchargeable sur le site :

<http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2006/06-09/a0090028.htm>

Arrêté du 2 février 2011 *portant création de la mesure judiciaire d'investigation éducative*, JORF n°0047 du 25 février 2011 page 3409 texte n° 10, et téléchargeable sur le site :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=D5441EDB1429EB82F1F6535D3017736B.tpdjo02v_3?cidTexte=JORFTEXT000023628292&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Assemblée des départements de France, *Regard financier sur les départements - étude ADF / Dexia*, juin 2011, 12 p., téléchargeable sur le site :

http://www.departement.org/sites/default/files/Regard_financier_Dexia_ADF_juin_2011_A4.pdf

Assemblée nationale, rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n° 3184) *réformant la protection de l'enfance*, 2006, 172 p., et téléchargeable sur le site :

<http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r3256.asp>

Autès M., *L'identité de l'éducateur spécialisé, ou les incertitudes du pouvoir de nommer*, cahier d'E.C.A.R.T.S, A.F.S.E.A., 1989, n° 6.

Autes M., *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, 313 p.

Beynier B., Tudoux B., Momic M., *Les métiers du travail social, hors aide à domicile*, Etudes et résultats, 2005, n° 441, 11 p., et téléchargeable sur le site :

<http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er441.pdf>

Bianco J.L., Lamy P, *L'aide à l'enfance demain. Contribution à une politique de réduction des inégalités*, ministère de la Santé et de la Sécurité sociale, Paris, 1978.

Bigot F., Rivard T., Tudoux B., *Mobilité professionnelle des salariés du secteur social et médico-social*, C.R.E.D.O.C, Cahier de la recherche, n° 183, 2003.

Brichaux J., *L'éducateur spécialisé en question (s), la professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Erès, Ramonville Saint Agne, 2001, 142 p.

Broudic J.Y., *Evaluation interne, état des lieux en Bretagne*, A propos de n° 29, 2009, 8 p., CREA de Bretagne, et téléchargeable sur le site :
http://www.creai-bretagne.org/pdf/a%20propos_32.pdf

Chauvière M., *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières, 1980, 283 p.

Chauvière M., *Trop de gestion tue le social, essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La découverte, 2007. 224 p.

Circulaire N°DGAS/SD5B/2006/216 du 18 mai 2006, *relative à la pluriannualité budgétaire et à la dotation globalisée commune à plusieurs établissements et services sociaux et médico-sociaux relevant de la même enveloppe de crédits limitatifs et à la coopération sociale et médico-sociale dans le cadre des groupements d'établissements*, Bulletin officiel n° 200, 2006, et téléchargeable sur le site :
<http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2006/06-06/a0060043.htm>

Circulaire interministérielle WDGAS/SD4A12007/436 du 11 décembre 2007 *relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (D.E.E.S)*, Légifrance, 2007, et téléchargeable sur le site :
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=9144D70DBE5796FB9A0E06DCF8F5FE06.tpdjo10v_3?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006907753&dateTexte=20120101&categorieLien=id#LEGIARTI0000069

Chopart J.N. (sous la dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, 303 p.
Code Civil, article 375 modifié par la loi n°2007-293 du 5 mars 2007 – art. 14 JORF 6 mars 2007, et téléchargeable sur le site :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721&idArticle=LEGIARTI000006426776&dateTexte=20110513>

Code de l'Aide Sociale et de la Famille, article L 226-1 et suivants *sur la protection des mineurs en danger et recueil des informations préoccupantes*, Légifrance, 2007, et téléchargeable sur le site :
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=DE37BA0E36DF3FB72E875CC0AD5E1E29.tpdjo17v_1?idSectionTA=LEGISCTA000006157590&cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20111218

Code du travail, *quatrième partie : santé et sécurité au travail, Livret 1^{er} : dispositions générales, Titre II : principes généraux de prévention*, article L 4121-1, Legifrance, 2012 et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006178066&cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20090528>

Convention collective *nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966*, Legifrance, mise à jour au 15 septembre 1976, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichIDCC.do?idConvention=KALICONT000005635407>

Curie R., *Le travail social à l'épreuve du néo-libéralisme, entre résignation et résistance*, Paris, L'harmattan, 2010 152 p.

Décret 67-138 du 22 février 1967 instituant un Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (D.E.E.S), Legifrance, 1967 et téléchargeable sur le site :

http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19670223&numTexte=&pageDebut=01920&pageFin=

Décret n°89-798 du 27 octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV-BIS ET XXIV-TER au décret 56284 DU 09-03-1956 modifié *fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux*, Legifrance, 1989, et téléchargeable sur le site :

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19891031&numTexte=&pageDebut=13583&pageFin=

Décret n°2004-289 du 25 mars 2004 portant création du certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale, Legifrance, 2004 et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000611391&dateTexte>

Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005, article D. 312-59-1, fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, Legifrance, 2005, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000026009&dateTexte>

Direction de l'information légale et administrative, *Politiques publiques, la décentralisation, les premières lois de décentralisation*, 2005, 6 p., et téléchargeable sur le site :

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/decentralisation/lois-defferre/>

Doucet J.P, Ordonnance n° N°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, *Le droit criminel, Droit pénal - Procédure pénale*, 2010, et téléchargeable sur le site :

http://ledroitcriminel.free.fr/la_legislation_criminelle/lois_speciales/ordonnance_enfance_delinquante.htm

Deligny F., *Graine de crapule – Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Paris, Victor Michon, 1945, 125 p.

Fröhlich-Gildhoff K., Lecaplain P. et al., *Professional support for violent young people, results of a comparative European study*, Freiburg, FEL, 2008, 374 p.

Fröhlich-Gildhoff K., Lecaplain P. et al., *Developing quality-based support for young people with violent behavior*, Freiburg, FEL, 2011, 365 p.

Fustier P., *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Ed. universitaires, 1972, 134 p.

Gaberan P., *La relation éducative*, Paris, Erès, 2003, 123 p.

Girard V., Royer J., Petitclerc J.M., *Cette prévention dite spécialisée*, Paris, Fleurus, 191 p.

Ion, J., *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Privat, 1991, 174 p.

Journée interrégionale, *L'implantation de l'évaluation dans le secteur social et médico-social, enjeux et préconisations*, Rennes, 2010, disponible sur le site :

http://www.irtsbretagne.fr/jsp/fiche_document.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1275307026946&LANGUE=0&RH=ACCUEIL

Laplanche J., Pontalis J.B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F, 1984, 523 p.

Lecaplain P., *Jeunesse à risques et dysfonctionnements des services de la protection de l'enfance : Comment penser les pratiques d'accompagnement de jeunes désignés comme violents ? Enquête qualitative française autour d'une douzaine de situations sociales dans le cadre du programme européen Daphné II*, revue pluridisciplinaire de recherche sociétés et jeunesses en difficultés, 2009, n° 7, 33 p.

Lemay M., *Les groupes de jeunes inadaptés*, Paris, P.U.F, 1975, 245 p.

Loi du 22 juillet 1912, article 1er et suivants portant *sur les tribunaux pour enfants et adolescents et sur la liberté surveillée*, Ministère de la Justice et des Libertés, Textes & réformes, 2002, et téléchargeable sur le site :

http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/loi1912.pdf

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 *d'orientation en faveur des personnes handicapées*, Legifrance, 1975, et téléchargeable sur le site :

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19750701&numTexte=&pageDebut=06596&pageFin=

Loi n°82-213 du 2 mars 1982 *relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions (loi Defferre)*, article 1^{er}, et téléchargeable sur le site :

http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19820303&numTexte=&pageDebut=00730&pageFin=

Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 *d'orientation et de programmation pour la justice*, Legifrance, 2002, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000775140#LEGISCTA000006119545>

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 *rénovant l'action sociale et médico-sociale*, Legifrance, 2002, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460>

Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 *de modernisation sociale*, Legifrance, 2002, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000408905&fastPos=3&fastReqId=2082680892&categorieLien=id&oldAction=vig#JORFSCTA000000911052>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Legifrance, 2005, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA0000006166559&cidTexte=LEGITEXT0000006071191&dateTexte=20050423>

Loi du 2007-297 du 5 mars 2007 *relative à la prévention de la délinquance*, Legifrance, 2007, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000615568#LEGISCTA0000006094162>

Loi n° 2007-308 du 5 mars 2007 *portant réforme de la protection juridique des majeurs*, Legifrance, 2007, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000430707&dateTexte>

Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 *portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires*, Legifrance, 2009, et téléchargeable sur le site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020879475&categorieLien=id#JORFSCTA000020879963>

Montmoulinet E., *La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés, reproduction et rôle des centres de formation*, in *le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*, sous la dir. Vilbrod A., Paris, L'harmattan, 2010, 233 p.

Ministère des solidarités et de la cohésion sociale, *Recueil de bonnes pratiques pour la rédaction d'un contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens*, 2007, 9 p., et téléchargeable sur le site :

http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Recueil_des_bonnes_pratiques_CPOM.pdf

Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, Paris, Editions de Minuit, 1983, 268 p.

Ordonnance n°58-1270 du 22 décembre 1958 *portant loi organique relative au statut de la magistrature*, article 1 à 9 *relatif à l'organisation des juridictions pour enfants*, Legifrance, 1958, et téléchargeable sur le site :

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19581223&pageDebut=11551&pageFin=&pageCourante=11552

Organisation Nationale des Educateurs Spécialisés (O.N.E.S), site, <http://www.ones-fr.org/>

Pas de 0 de conduite pour les enfants de trois ans, site, <http://www.pasde0deconduite.org/>

Queudet J., *Educateur spécialisé, un métier entre ambition et repli*, Paris, L'harmattan, 2009, 266 p.

Redl F., Wineman D., *L'enfant agressif, méthodes de rééducation*, tome 2, Paris, Fleurus, 1964, 319 p.

Ravon B., *Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux*, revue Informations sociales, 2009, n° 152.

Rogers C., *Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966, 283 p.

Rogers C. et Kinget G.M., *Psychothérapie et relations humaines*, 4e éd., Montréal, Institut de recherches psychologiques et sociales, Vol. II, 1969, 260 p.

Rosenczveig J.P., *Le dispositif français de protection de l'enfance*, 3e éd., Paris, Jeunesse et droit, 2005, 1 483 p.

Ulmann J., *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1982, 159 p.

Vilbrod A., *Etre éducateur une affaire de famille*, Paris, L'harmattan, 1995, 302 p.

Woitrain E., *Les travailleurs sociaux en 1998 : environ 800 000 professionnels reconnus*, Etudes et résultats, 2000, n° 79, p. 8 p., et téléchargeable sur le site : <http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er079.pdf>

II – IDENTITÉ et RATIONALISATION

Abballéa F., Ridder G., Gaéda G., *L'intervention sociale : crise des identités, brouillage des catégories*, Paris, Mire, 1998, 146 p.

Barrier C., Mead G.H., *L'esprit, le Soi et la Société*, revue française de sociologie, 1963, n° 4, p 461-463.

Becker H.S., *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance, fumeurs de marijuana, musiciens de jazz, entrepreneurs de morale, policiers et délinquants*, Paris, A.M. Métailié, 1985, 247 p.

Berger P, Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1994, 288 p.

Berger P.L., *Comprendre la sociologie*, Paris, éd. Du Centurion, 1986, 263 p.

Boltanski L., Thévenot L., *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, 483 p.

Camilleri C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F, 1999, 232 p.

Dubar C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, Paris, 1992, 276 p.

Dubar C., *La crise des identités, interprétation d'une mutation*, Paris, P.U.F, 2003, 239 p.

Dubé F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, 421 p.

Dubé F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 272 p.

- Dubet F., *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil, 2009, 348 p.
- Elias N., *La société des individus*, Paris, Plon Pocket, Paris, 2004, 301 p.
- Erhenberg A., *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998, 320 p.
- Erner G., *La société des victimes*, Paris, La découverte, 2006, 223 p.
- Fusulier B. et al., *Articuler vie professionnelle et vie familiale, Etude de trois groupes professionnels : les infirmières, les policiers et les assistants sociaux*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2011, 250 p.
- Goffmann E., *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de minuit, 1989, 175 p.
- Goffmann E., *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*, Les éditions de minuit, 1987, 251 p.
- Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Tome 1, Paris, Fayard, 2002, 448 p.
- Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Tome 2, Paris, Fayard, 1997, 480 p.
- Jodelet D. (sous la dir.), *Les représentations sociales*, Vendôme, P .U.F, 1993, 424 p.
- Kaufmann J.C, *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Hachette Littératures, 2005, 351 p.
- Maffessoli M., *Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Meridiens Klincksieck, 1988, 226 p.
- Martucelli D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard Folio essais, 2002, 712 p.
- Martucelli D., *Sociologie de la modernité*, Paris, Gallimard Folio essais, 2004, 709 p.
- Morin E., *L'identité humaine, l'humanité de l'humanité*, Paris, Seuil, 2001, 287 p.
- Rosa H., *Accélération, une critique sociale du temps*, Paris, La découverte, 2010, 474 p.
- Sainsaulieu R., *L'identité au travail*, 3^e éd., Paris, Presses de sciences Po, 1988, 476 p.
- Strauss A. (Textes réunis et présentés par Bazanger I.), *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'harmattan, 2008, 319 p.
- Weber M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon Pocket, Paris, 1994, 285 p.
- Weber M., *Economie et société, Les catégories de la sociologie*, Tome 1, Paris, Plon/Pocket, 2003, 410 p.

Weber M., *Economie et société, L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport à l'économie*, Tome 2, Paris, Plon Pocket, 2003, 424 p.

III – TRAVAIL et PROFESSIONS

Alter N. (sous la dir.), *Sociologie du monde du travail*, Paris, P.U.F, 2006, 356 p.

Bernoux P., *La sociologie des organisations*, Paris, Points, 1985, 368 p.

Champy F., *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, P.U.F, 2011, 284 p.

De Gaulejac V., *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, 2^e éd., Paris, éd. Du Seuil, 2009, 353 p.

Dubar C., Tripier P., *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2003, 256 p.

Dubernet A.C., *Des « métiers traditionnels aux vrais métiers »*, in *La révolution des métiers*, sous la dir. Piotet F., Paris, P.U.F, 2002, 362 p.

Foli O., *Le discours de la plainte, un support de l'intégration et de la sociabilité : le cas d'une entreprise bureaucratique*, in *L'organisation à l'épreuve ; autour du temps, de la sociabilité, de la rationalité et du métier*, sous la dir. de Caron C. et Gaglio G., Rennes, P.U.R, 2007, 288 p.

Dujarier M.A., *L'idéal au travail*, Paris, P.U.F, 2006, 237 p.

Laville J.L., *Sociologie des services, entre marché et solidarité*, Paris, Erès, 2005, 180 p.

Reynaud J.D., *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, Paris, 1989, 348 p.

Sainsaulieu R., *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, P.F.N.S.P § Dalloz, 1991, 390 p.

IV – MÉTHODES et DÉMARCHE de RECHERCHE

Blanchet A., Gotman A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan université, 1995, 424 p.

Bourdieu P., *Science de la science et réflexivité*, 2^e éd., Paris, Le Seuil, 2002, 347 p.

Durand J.P., Weil R., *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot, 1993, 644 p.

Kaufmann J.C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2004, 127 p.

Quivy R., Van Campenhoudt L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, Paris, 1988, 271 p.

Soulé B., Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives* – vol. 27 (1), 2007, p. 127-140, et téléchargeable sur le site :

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

V – JEUNESSE

Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1991, 231 p.

Lecaplain P., sous la dir. de Gouzien A., *L'acteur contre le système, combinaisons des logiques de l'action et carrières de jeunes en situation précaire dans un quartier rennais*, mémoire de D.E.S.S., Université de Rennes II, décembre 1999.

Ogien A., *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin, 1995, 230 p.

VI – PRATIQUES D'ENTREPRISE et DIVERS

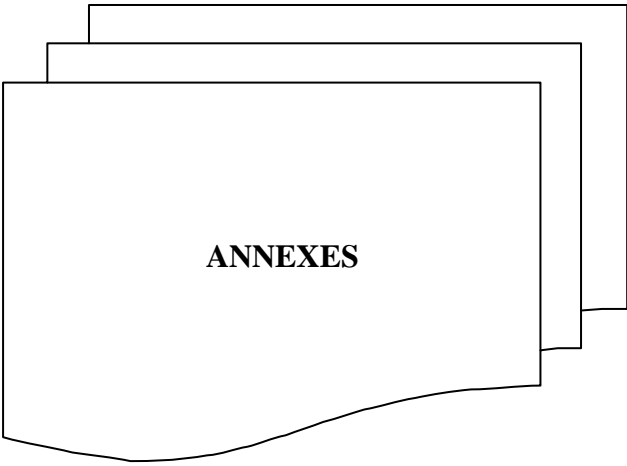
Allais A. *Le bec en l'air*, Œuvres Anthumes, éditions de référence Paul Ollendorf, 1897, La Bibliothèque électronique du Québec, collection A tous les vents, Volume 781, version 1.0., 2010, 272 p.

Conseil Général d'Ille et Vilaine, rev. *Nous, Vous, Ille*, avril-mai-juin 2010, n° 89.

Drucker P., *La pratique de la direction des entreprises*, Paris, Bibliothèque du management, 1969, 430 p.

Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, L'organisation, 1998, 295 p.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Organisation, 2004, 206 p.



Code	genre	Age	secteur et fonction	Type services	Temps travail
ES. 19	F	45/50	Accueil des migrants Directrice de service	Adultes et jeunes Milieu naturel	C.D.I/T. complet
ES. 24	H	45/50	Socio-éducatif Directeur de service	Adultes et jeunes Milieu naturel	C.D.I/T. complet
ES. 32	H	55/60	Médico-éducatif Directeur général	Enfants Internat éducatif	C.D.I/T. complet
ES. 35	H	55/60	Socio-éducatif Directeur de service	Enfant Milieu naturel	C.D.I/T. complet
ES. 36	H	45/50	Socio-éducatif Directeur général	Adultes/enfants	C.D.I/T. complet
ES. 37	H	+ 60	Formation Responsable des E.S	Stagiaires E.S en formation	Retraité

Code	sexe	Age	secteur d'activité	Etablissement ou service	Contrat et Temps travail
ES. 1	F	50/55	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. partiel
ES. 2	F	45/50	Médico-éducatif	Milieu O. /Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 3	F	40/45	Protection/majeurs	Tutelles/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 4	H	35/40	Immigration	Migrants/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 5	H	55/60	Médico-éducatif	Externat/Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 6	F	45/50	Socio-éducatif	Internat/Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 7	F	50/55	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 8	H	40/45	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 9	F	40/45	Socio-éducatif	IOE /Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 10	H	40/45	Médico-éducatif	Internat/Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 11	H	50/55	Socio-éducatif	S. suite/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 12	F	35/40	Socio-éducatif	AEMO/Adolescents	C.D.I/T. partiel
ES. 13	F	30/35	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 14	H	40/45	Médico-éducatif	Internat/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 15	F	35/40	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 16	H	40/45	Socio-éducatif	AEMO/Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 17	H	55/60	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 18	H	40/45	Médico-éducatif	Internat/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 20	H	30/35	Hors secteur E.S	Nettoyage industriel	C.D.I/T. complet
ES. 21	F	40/45	Médico-éducatif	Internat/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 22	F	50/55	Médico-éducatif	Milieu O. /Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 23	F	50/55	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. partiel
ES. 25	F	45/50	Médico-éducatif	Internat/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 26	F	50/55	Médico-éducatif	Externat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 27	H	35/40	Médico-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 28	H	50/55	Socio-éducatif pub.	Séjour rupt./Ados.	C.D.I/T. complet
ES. 29	F	30/35	Socio-éducatif pub.	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
ES. 30	H	45/50	Médico-éducatif	Externat/Enfants	C.D.I/T. complet
ES. 31	H	45/50	Médico-éducatif	Internat/Adultes	C.D.I/T. complet
ES. 33	H	45/50	C.R.E.A.I	Tt public	C.D.I/T. complet
ES. 34	H	50/55	Hors secteur E.S	Tt public	C.D.I/T. complet
ES. 38	H	40/45	Médico-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet
Entretiens exploratoires					
ES. 001	H	35/40	Médico-éducatif	Externat/enfants	C.D.I/T. complet
ES. 002	F	45/50	Socio-éducatif	Internat/Adolescents	C.D.I/T. complet

La préparation de l'entretien

Hors enregistrement :

Je distingue très fortement ma posture de formateur (représentant l'I.R.T.S de Bretagne) de celle de chercheur dans le cadre de ma thèse
Pourquoi j'ai choisi cet interviewé ?

La consigne

« Je cherche à comprendre les évolutions du travail dans le secteur de l'éducation spécialisée : ce qui va bien, ce qui va mal de votre point de vue. Mon objectif est également de mieux appréhender votre fonction et la perception que vous en avez dans ce contexte ».

Quelques points de repères

Je m'efforce de mettre de la convivialité et de la détente dans mon propos : d'être chaleureux, de réunir les conditions formelles d'un engagement dans une parole...

Pour rompre la hiérarchie, j'essaye d'imposer le ton de la conversation, le bavardage autour du sujet.

De donner l'envie de me parler

De rester actif et de mener le jeu en restant aussi modeste qu'effacé. En un mot de faire preuve d'empathie. Cette posture tient autant à mes attitudes (souriant, ouvert, cherchant à savoir) qu'à ce que je suis amené à dire dans le cadre de l'entretien.

Je m'efforce d'explorer les dimensions suivantes du discours :

« Qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle (dimension référentielle) ?

Qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il en pense (dimension modale) ?

Qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard (dimension illocutoire) ? »⁵²¹

- Les types de relance utilisés :

« Répétition (Echo et reflet),

Déclaration (complémentation, interprétation),

Et interrogation (référentielle ou modale) »⁵²²

Je recherche un mode d'entrée le plus direct possible dans la situation d'entretien en valorisant la ligne biographique dont j'ai constaté qu'elle renforce l'effet de narration spontané de l'interviewé. Le discours de celui-ci en vient naturellement à passer par les différents items de mes guides d'entretien.

⁵²¹ Blanchet A, Gotman A, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, éditions Nathan université, Paris, 1995, p. 78.

⁵²² Ibid, p. 83.

A. La présentation de soi

Est-ce que vous pouvez vous présenter et nous dire ce qui vous a conduit à occuper vos fonctions actuelles ?

B. La fonction de cadre hiérarchique

1. Pouvez-vous me décrire votre travail ?
2. En quoi consiste-t-il ? Comment définissez-vous votre rôle ? Les contradictions ?
Relances :
 - La dimension de la gestion :
 - Les financements
 - La gestion des établissements ou services
 - La dimension du management et de l'organisation :
 - . La régulation des relations professionnelles au sein de l'institution
 - . La loi sur les 35 heures
 - . Le système de délégation des responsabilités
 - . L'évaluation, la démarche qualité, la traçabilité des actions
 - . La place des usagers
 - . Les phénomènes de judiciarisation
 - . Le travail d'organisation et l'organisation du travail du « métier »
3. Quel diagnostic portez-vous aujourd'hui sur votre association et vos établissements et services ? Qu'est-ce qui vous paraît important ?

C. Le système d'action

1. Que pensez-vous des dispositions réglementaires auxquelles sont assujetties vos établissements ou services ?
Relances :
 - Les différents textes réglementaires et, plus particulièrement, la loi n° 2002-2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale.
2. Que pensez-vous des missions qui sont confiées à vos établissements et services ?
Relances :
 - Les rapports aux organismes de tutelle et à la sphère politique
 - Conseil d'administration
3. Comment voyez-vous les évolutions du travail au sein de votre institution dans les prochaines années ?

D. Le « métier » d'éducateur spécialisé

1. Comment définiriez-vous le travail d'éducateur spécialisé ?
2. Qu'attendez-vous des éducateurs spécialisés ?
3. Que pensez-vous des éducateurs spécialisés ?

A. La présentation de soi et de sa carrière professionnelle

Vous venez de remplir un questionnaire. Est-ce que vous pouvez vous présenter en tant que personne et professionnel (le) ? En commençant par ce qui vous a conduit vers le métier d'éducateur spécialisé...

- Avant la formation : le cheminement biographique vers le choix du métier
- Pendant la formation d'éducateur spécialisé : la définition des orientations et choix professionnels. Les raisons ?
- L'appréciation de ses évolutions dans l'institution
- Après la formation d'éducateur spécialisé : les expériences professionnelles. Et autour cette narration, je m'efforce des liens avec : l'emploi et les mutations du travail au fil des expériences professionnelles et le métier

B. Quel diagnostic portez-vous aujourd'hui sur l'institution qui vous embauche ?

- Avec la loi n° 2002-2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, êtes-vous engagé dans une réflexion collective, au sein de votre établissement, sur la qualité des prestations dispensées ? Qu'en pensez-vous ?
- Pensez-vous que le travail de votre établissement ou service est appelé à évoluer dans les prochaines années ?

C. Le poste de travail vécu

- Comment s'organise votre emploi du temps ? Quelles sont les tâches que vous réalisez ? Quelles sont vos compétences ?
- Que pensez-vous de votre travail ? Qu'est qui vous paraît le plus important ? Y a-t-il des choses qui vous gênent ?
- Comment définiriez-vous votre rapport entre vie privée et professionnelle ?

D. Le métier

Il s'agit le plus souvent de synthétiser et formaliser ce qui a déjà été dit, d'apporter des précisions sur certains aspects du discours.

- Plus généralement, qu'est-ce qui vous paraît important dans le travail des éducateurs spécialisés ?
- En dépit de la très grande diversité des emplois (Institutions et populations) occupés par les éducateurs spécialisés, y a-t-il un métier commun ?
- Comment définiriez-vous le métier d'éducateur spécialisé ?
- Quelles sont les valeurs qui vous paraissent importantes dans l'exercice de votre métier ?
- Comment vivez-vous l'exercice de votre métier d'éducateur spécialisé ?
- Quels sont vos projets professionnels ?
- Qu'est-ce que veut dire pour vous « l'expression réussir sa vie ? »

E. Les relations sociales vécues au sein de l'environnement professionnel

- Que pensez-vous de vos relations de travail avec les « autres » au sein de votre service, de votre établissement ?
- Quels rapports entretenez-vous avec vos supérieurs hiérarchiques ?
- Quels rapports entretenez-vous avec vos collègues de travail ?
- Que pensez-vous de vos relations avec les usagers ?

F. Les représentations sociales des « autres » sur le travail des éducateurs spécialisés

D'après vous quelle perception les « autres » ont-ils...

- Les hommes politiques des collectivités locales (Etat, région, Conseil Général)
- Les membres du conseil d'administration,
- Vos supérieurs hiérarchiques (directeur et chef de service),
- Les pairs (éducateurs spécialisés),
- Les autres professionnels de votre établissement ou service
- Les usagers et leur famille

... de votre travail ?

- Que pensez-vous de ce qu'ils disent de votre travail ?

G. Les conditions de travail

- Estimez-vous que votre emploi vous permet de gagner convenablement votre vie ?
- Pensez-vous que vos conditions de travail sont satisfaisantes ?
- Que pensez-vous de la place que vous occupez dans la société d'aujourd'hui ?

21 septembre 2006

Je vais te laisser te présenter

Bon, Je suis de nationalité centrafricaine. J'ai fait le choix de venir en France faire une formation de travailleur social. Ça m'a pris sur un coup de tête. Parce que dans ma famille j'étais un peu trop gâtée. J'étais la fille aînée, mais un peu trop choyée. Dû à une histoire parce que, effectivement, mes parents, avant de m'avoir, avaient eu deux morts-nés. Quand mes parents m'ont eue, on m'a beaucoup aimée. (*inaudible*)

A partir de 6 ans, mon père a pris en main mon éducation. A partir de là, je savais que je ne serai pas comme les autres femmes (*inaudible*) Du coup, je suis plus proche de mon père que de ma mère. Donc, je suis issue d'une grande famille. Mon grand-père paternel (...) était chef de village. Donc, déjà dans la famille, il y a eu des gens qui ont réussi socialement. (...) Donc, j'étais un peu trop gâtée. Même si après j'ai eu des frères et sœurs, je reste toujours cette personne. Du coup, quand je suis arrivée à l'université, il y avait un laisser-aller. Mon père m'a beaucoup tenue, c'est vrai. Je rentrais à la maison, il fallait qu'on revoie tous les devoirs. J'étais toujours parmi les trois premiers. Quand ce n'était pas, il pensait que je faisais exprès. Dans ce cas-là, j'ai eu beaucoup de sanctions physiques, corporelles. Une fois que j'ai eu mon bac, que je suis rentrée à la fac, (...) il m'a lâchée. (...) Là, j'ai eu la vie belle, complètement libre. Et, comme j'ai eu mon bac, toute la famille était très fière de moi, j'ai eu beaucoup de cadeaux. Il y a eu un laisser aller. J'ai fait bac A4, série littéraire. J'ai dit, je vais essayer de faire une première de gestion. Mais, ça n'a pas marché, au niveau des statistiques. Comme je n'avais pas appris, j'avais des lacunes. Ça ne m'a pas plu. Je ne supportais pas, les choses me réussissaient tellement que l'échec, pour moi, c'était comme un affront. Mon père était très déçu. (...)

J'ai pris des contacts. Il y avait une conseillère d'orientation, qui était une Française, qui disait qu'il y avait beaucoup de choses dans le social. Apparemment, dans ces pays sous-développés, en général, on ne met pas en avant ce qui est lutte sociale (?) On met plus l'économie, ce qui est autre, supérieur. Mais, il y a aussi des formations d'assistantes sociales, d'éducateurs parce qu'il y a quand même matière à travailler dans ces pays-là. On pense toujours que, dans la famille élargie, tout est fait.

Là, je me suis rappelée, et je suis allée à l'académie pour leur demander. Je suis à la fac, mais, bon, ça ne marche pas. J'ai envie de faire ma formation. Ils m'ont dit : ça se fait en France. Donc, j'ai fait ma demande. Toute seule, j'ai fait mes démarches. Comme il n'y avait pas de candidate, je suis venue en France. D'abord à Montrouge. Parce que la Centrafrique a un quota avec Montrouge. Sauf que c'est un Institut qui reçoit et l'Afrique et d'autres pays européens et il y avait une liste d'attente. Je n'ai pas supporté. Je suis allée voir une conseillère d'orientation qui m'a dit : la formation d'éducateur spécialisé, vous trouverez partout. J'ai dit : je viens d'arriver, je ne connais pas. On s'est donné rendez-vous, il (?) m'a aidée. Ce qui est important, je dois dire, c'est que je suis arrivée chez ma tante, son mari était ambassadeur, j'avais la chance d'être bien accueillie ici, par rapport aux autres qui ont eu des difficultés. J'ai été accompagnée dans ce cadre-là. J'ai fait la demande d'allocation un peu partout et c'est à Rennes que ça a marché. Il y avait Rennes et Brest. J'ai choisi Rennes parce que c'était tout proche de Paris, de ma famille. J'ai commencé à Rezé.

La grande surprise, le CREAI m'a demandé de commencer par monitrice-éducatrice. Parce que je n'ai jamais travaillé dans le social en Centrafrique. Le conseiller culturel à l'Ambassade a refusé d'intervenir parce qu'ils n'étaient pas contents. Ils ont dit que j'aurai pu attendre (...)

Mais j'avais le choix entre faire cette formation ou faire psycho. J'avais le choix entre psycho., socio. J'ai dit : je suis venue pour ça, je vais faire cela. Donc, ils m'ont laissée. Et, du

coup, j'ai assumé toute ma formation toute seule. J'ai été à La lande du Breil, en 82-84. En 81, j'ai fait le stage de contact. En 82, je suis entrée en formation de moniteur-éducateur. J'avais un très bon niveau, j'ai eu mon certificat.

J'ai écrit par hasard, je croyais que je n'allais pas trouver de boulot. J'avais déjà des formateurs qui m'avaient proposé de travailler si je ne trouvais pas de boulot. C'était à la Bouexière mais, comme je n'avais pas de moyen, j'ai choisi Saint-Malo parce que, pour moi, c'était mieux desservi en train, et en car, par la suite. Parce que la Bouexière, il fallait que j'aie une voiture. Donc, j'ai choisi Saint-Malo. J'avais la possibilité de dormir sur place.

Donc, c'est à Ker Goat qu'on m'a embauchée. J'ai fait une année aux Bas Sablons. Après je suis repartie sur Ker Goat, ..., c'était en pleine campagne. Il y a plusieurs structures à Ker Goat. J'étais sur le groupe qui a déménagé sur Pleurtuit. Après, il y a eu la politique des petites structures. Du coup, ça s'est éclaté en petites structures. Il y a Pleurtuit où j'étais, aux Bas Sablons où j'ai travaillé avant, il y a Dinan et Dinard. Dans, de 84 à 88. J'ai arrêté, je suis allée voir le directeur. J'ai dit que j'en avais marre de faire la route, j'ai arrêté.

Qu'est-ce que tu penses de cette période de 84 à 88 dans ce que tu as vu de l'éducation spécialisée ?

Il y avait eu des changements. C'était la période où c'était en pleine restructuration. Il y avait beaucoup d'interrogations sur la manière de prendre en charge les jeunes en difficultés. Mais, les choses n'étaient pas encore construites. Ce n'était que des idées. Là, je dirai que c'était une période où on était beaucoup plus dans des interventions que dans l'accompagnement. C'était l'époque où il y avait quand même beaucoup, beaucoup de jeunes délinquants.

Quelle différence tu fais entre l'intervention et l'accompagnement ?

Pour moi, l'intervention, c'est, je crois, le conflit. Intervenir, cadrer, poser le cadre. On était tout le temps. Pour moi, l'intervention, c'est ça : poser du cadre, faire tout le temps le point avec les jeunes, rencontrer les parents, toujours dans le contexte de poser du cadre, faire les courriers au Juge des Enfants parce que, apparemment, le jeune n'est pas adapté, essayer tout le temps de rencontrer au cas où les parents ne sont pas déçus, pour qu'ils puissent adhérer et aider le même à se poser.

Ce qui est différent de l'accompagnement. L'accompagnement, c'est beaucoup plus dans la relation éducative avec le jeune. C'est en fonction des projets qui ont été mis en place. Parce que, effectivement, on pense que le jeune soit il s'adapte et le projet mis en place fait son chemin, donc l'éducateur est tenu de s'approprier l'histoire du jeune et essayer aussi de s'approprier du projet et faire en sorte qu'il y ait un suivi. Par exemple, si le jeune est à l'école, s'il y a un problème, c'est nous qui y allons. Si, par exemple, on nous dit qu'il a des lacunes, on fera en sorte que le jeune puisse avoir un soutien scolaire. Ça peut être pareil pour un jeune qui est inscrit en apprentissage. L'accompagnement va se faire aussi autour de ce travail d'apprentissage. On doit beaucoup rassurer les patrons qui sont plutôt réticents par rapport à ces jeunes, s'ils nous disent qu'ils ne sont pas des éducateurs et qu'ils sont là pour leur entreprise, l'accompagnement doit être très soutenu. Parfois, si le jeune est assez fragile, ça va être des rencontres assez régulières, dans un premier temps, et puis après, on essaie d'espacer. Ça se fait aussi par l'intermédiaire des coups de fil, des entretiens téléphoniques, qui rassurent les patrons. Ce qui fait que le jeune aussi peut se positionner, peut se stabiliser, parce que se sentant rassuré d'avoir les éducateurs qui sont derrière, et les patrons aussi. Ça peut aussi ne pas, parce que, à partir du moment où il n'est pas inscrit dans un dynamisme, où il a eu tellement de lacunes dans la famille. Je prendrai l'exemple des jeunes qui sont extrêmement démunis au niveau familial, où les parents n'ont connu que le RMI, étaient toujours assistés. Ces jeunes, en dépit de tout l'accompagnement qui pourrait se faire, pour

eux, je parle d'intervenir. Ce sont des jeunes qui disent : arrêtez de me fatiguer, mes parents ont vécu avec le RMI, je serai RMIste. Arrêtez de me dire de manger à l'heure, je n'ai jamais mangé à l'heure chez moi. Arrêtez de me dire de me lever tôt, je dors à l'heure que je veux, je fais ce que je veux. Ces jeunes, en général, sont inscrits dans un cursus où ils sont rejetés et par l'école et par les patrons, parce qu'ils n'en veulent pas. On essaie de mettre en place un petit groupe géré par des éducateurs techniques, avec des soutiens scolaires par alternance. Donc, pour moi, c'est cela l'accompagnement.

Dans l'accompagnement, je mets aussi beaucoup plus en avant le rôle du référent. Pour moi, c'est très important.

J'ai pour exemple un jeune quand je travaillais en internat. Il y a une admission. Dans l'équipe, chaque éducateur – on travaille en binôme, déjà, c'est l'image des parents – a au moins 3 ou 4 jeunes dont il est le référent. C'est la personne, moi je dis toujours l'avocat, parce que tu es tenu de défendre ce jeune-là jusqu'au bout, en dépit de ce que pensera l'équipe. Effectivement, le référent est plus attentif au jeune qu'on lui a confié que les autres éducateurs. Chaque éducateur est tenu d'avoir à l'œil le jeune dont il a la référence. Donc, cet éducateur, aussi, doit s'approprier l'histoire du gamin et l'histoire des parents, pourquoi il est placé. Il doit être aussi en contact avec les partenaires externes. Cela peut être l'Aide Sociale à l'Enfance si c'est elle qui a fait le placement, ça peut être la PJJ. Ça peut être aussi les écoles, dans le cadre de la scolarité, ou des patrons et des entreprises dans le domaine de l'apprentissage ; ça peut être aussi la mission locale pour des jeunes qui n'ont pas de niveau et pour qui il faut faire une évaluation pour essayer de voir ses aptitudes et ses ressources. Ça peut être aussi le CLPS. Ce sont tous ces organismes qui sont là à récupérer ces jeunes dont personne ne veut, pour essayer de faire des petites formations. Le référent est tenu d'accompagner ce jeune dans le cadre d'une évaluation, c'est le référent qui accompagne le jeune dans les missions locales, à l'ASSEDIC, à l'ANPE. C'est le référent qui est tenu de faire toutes les démarches, que ce soit auprès de l'Aide Sociale à l'Enfance, ou auprès du Tribunal, et rendre compte aux parents s'ils ne sont pas déchus, provoquer des rencontres pour essayer de faire le point et rendre des comptes aussi à l'Aide Sociale à l'Enfance. Ça peut arriver que l'équipe ne soit pas d'accord avec le référent parce que, effectivement, on travaille aussi avec l'affect. Il arrive aussi qu'un référent ne puisse pas supporter le jeune ou le jeune ne supporte pas le référent. Pour ne pas donner le pouvoir ni au jeune ni au référent, on fait en sorte qu'il ... sauf si, vraiment, dans une situation où vraiment c'est impossible, où le jeune pâtit de cette divergence, là, on ne va pas changer de référent mais on va prendre une tierce personne. Parce que le jeune peut aussi ne pas être à l'aise avec le référent. Donc, on va aller avec un collègue qui n'est pas référent. On va essayer. Quand on parle du jeune, un collègue peut dire : « Avec moi, il parle facilement. Je veux bien faire le relais. » Le référent a quand même une place très, très importante dans l'accompagnement, dans le suivi du jeune. Il fait l'intermédiaire entre le jeune, la famille et tous les partenaires extérieurs. Quand il y a des situations d'échec, même si des fois on sait très bien qu'avec ces jeunes on ne travaille pas pour un résultat positif, le référent souvent se culpabilise en se disant : « Il y a eu un loupé, qui a fait que je n'ai pas fait ce qu'il fallait » Même si on est souvent encouragé par les autres, même si à l'école on nous dit qu'on n'est pas des Zorro, il y a ce petit quelque chose où il y a cette responsabilité vraiment particulière. Des fois, c'est dur parce que tu peux avoir toute l'équipe sur toi, toute l'équipe qui ne partage pas ton point de vue. Mais il faut aller jusqu'au bout. Effectivement, ne pas rester trop borné sur le positionnement du référent parce que, des fois, on est tellement dans la relation avec le jeune, on ne peut pas voir certaines choses. Quand l'équipe réagit, il faut aussi être très attentif à ce que l'équipe dit. Ce n'est pas parce que l'équipe dit des choses qu'elle a forcément raison. Un jeune qui pose des problèmes de comportement, l'équipe ne verra que le côté négatif des choses : « il est temps de l'orienter ailleurs ». Parce qu'il ne posera pas le même problème de comportement avec le référent, il va

falloir se battre pour ça. Ça peut aussi arriver que le référent en a ras le bol et l'équipe dit : « Non, tu exagères. » Comment gérer tout ça ? Mais, on nous amène toujours à ne pas changer, même si on en a ras le bol. Le chef de service reste le personnage ressource pour essayer de pallier à tout ça.

Un rôle de tiers ?

Oui, très positif parce qu'il représente l'image paternelle. Il a un autre rôle avec les jeunes. Les jeunes sont toujours contents de le voir quand il est là. C'est quelqu'un avec longs cheveux, barbe, il est très chaleureux avec les jeunes. Quand ça pose problème, il est là pour trancher. Ça permet aussi au référent, ou à l'équipe, de souffler. Mais, ça reste parfois des problèmes de conflit. Ça peut même aller loin si l'équipe a des difficultés.

Quand tu es arrivée à Ker Goat, tu disais qu'on commençait à aller vers de petites structures. C'est l'articulation que tu fais entre l'intervention et la logique d'accompagnement.

Oui, c'est géré différemment. Parce que, par structure, il y a dix jeunes. Or, à Ker Goat, il y avait peut-être dix jeunes, mais c'était des grands bâtiments où tous les jeunes pouvaient se retrouver. Ça fait 40. Ils étaient tous partis chez les uns les autres. Il fallait aller les chercher. Ou ils étaient tout le temps en fugue. Donc, ça a quand même fait réfléchir pour essayer d'insérer les jeunes. On a commencé à parler plutôt de l'insertion de ces jeunes, de ne pas les isoler. C'est cela l'objectif des petites structures : commencer à les insérer dans des villes, en fait. Parce que c'était à Pleurtuit. En général, les établissements étaient en pleine campagne. Donc, il fallait les ramener en ville, mais par petits groupes.

Pour sortir de cette logique d'enfermement

D'enfermement de l'enfant, cas sociaux. Sur la route, on les voyait toujours avec leurs petites valises, en train de faire du stop. Ça a complètement changé la donne, parce qu'on était capable de les emmener en ville, ou ils étaient capables d'aller à Dinard. Et puis, il y avait la bibliothèque, le cinéma aussi. Pleurtuit, c'est tout petit, mais c'était aussi le but que d'amener les gens à s'adapter à ces jeunes. On avait fait aussi une porte ouverte. C'était aussi les négociations avec la municipalité. Il fallait qu'ils acceptent, que la population accepte. Ça a été un travail sur plusieurs années avant d'aboutir. Mais, ça n'a pas été facile parce que, à chaque fois, il y avait des gens qui venaient se plaindre chez nous. Parce que les jeunes, sur la route, embêtaient les gens qui passaient ; parce que, soit disant, on les a vus, dans les supermarchés, faire l'andouille ou piquer quelque chose. C'était constamment, constamment, constamment. C'est pour dire que, quoiqu'on dise, quoiqu'on fasse, les gens ont une idée négative de celui qui ne fait pas partie des normes, en dépit de tout le travail qu'on peut mettre en place. C'est ce que je retiens de cette période.

Après en 88, je suis revenue sur CJM (?) Ça fait partie de la même association, c'est le même travail en fait. Là, on m'a mis sur une structure qui était en crise, qui allait fermer. Parce qu'ils avaient, quand la Rabinardière a fermé, récupéré tous les jeunes en très, très grande difficulté – difficulté de délinquance -. (...) Ça partait dans tous les sens.

Je suis arrivée au moment où on restructurait. Du coup, tous ces jeunes ont été virés. Ont été placés des jeunes, toujours en difficulté, mais moins dans la drogue, moins dans la violence. En 90, on a commencé à réfléchir - en fait, c'est le même travail qu'à Ker Goat – en partant des jeunes majeurs qui étaient là. C'était à l'époque où les jeunes étaient majeurs à 18 ans. C'était clair et net, sans famille ou pas, il était dehors. Ni la justice, ni l'ASE ne disaient : « Non, il n'a pas de projet » (...)

Ça nous a amené à réfléchir sur comment prendre ces jeunes qui ne sont pas prêts à la majorité, comment les accompagner encore. Là, on a eu l'idée de créer ce qu'on appelle des

studios de proximité. Disons que le groupe était divisé en 2. Il y a le groupe, qui peut prendre 5 à 6 jeunes et il y a le studio de proximité qui peut prendre 4 jeunes majeurs, des jeunes pour qui l'autonomie est à faire. Quand on parle de studio de proximité, c'est une autre forme de prise en charge. C'est par contrat, entre le majeur, l'Aide Sociale à l'Enfance, la PJJ. Les jeunes qui ont fait une demande d'aide jeune majeur sont des jeunes qui ont eu un projet. Là, on va faire un contrat financier, on va voir quelles sont ses lacunes, (...) on va voir s'il est capable de ne pas se laisser déborder, on va voir s'il est capable de gérer son argent et l'éducateur a toujours un regard. Si le jeune est débordé, c'est de son devoir de venir nous voir. La plupart du temps, celui qui se fait envahir, ce n'est pas lui qui va venir nous voir, ce sont les autres (...) Et c'est ça le studio de proximité (...)

Ça a été des restructurations que j'ai beaucoup appréciées parce que ça nous a permis de travailler autrement. Il y avait des jeunes aussi pour qui l'accompagnement se faisait différemment. (...) on était un peu plus sur un travail à l'extérieur.

Ça ne devait pas être facile. Il y avait déjà des problèmes d'insertion professionnelle.

Tout à fait. Ça reste difficile. Pour que le suivi, l'accompagnement soit vraiment cohérent, il faudrait que les deux référents soient sur la même longueur d'onde. Il ne faudrait pas que l'un dise une chose, et l'autre va dire autre chose. S'il y a une incohérence entre la manière dont le cadre va être posé par les deux référents, sûrement que le jeune il va se servir de tout cela et ça va être difficile. D'où, dès le départ, il faut se répartir les rôles ; des fois, à tour de rôle. Si aujourd'hui, c'est l'un qui y va, demain c'est l'autre qui va y aller, et si l'un va deux ou trois fois, il laisse un mot au collègue dans le cahier. Pour chaque chose, il y a un cahier de ce qu'on fait. L'autre, dès qu'il arrive, qu'il vienne d'un arrêt maladie ou d'un congé, il voit ce qu'il y a à faire. Même si ça nous arrive de ne pas partager le même point de vue avec l'autre référent, au moins trouver un terrain d'entente pour ne pas que le jeune s'aperçoive de la divergence. (...)

En ce moment, il y a des problèmes avec la démarche-qualité. On n'arrête pas de nous parler de démarche-qualité (...) voir quels sont les moyens mis à la disposition des professionnels pour qu'ils soient aptes. Mais ce sont des choses qui sont en place mais qui se feront à long terme. Parce que, quand on parle des démarches-qualité, on parle aussi de supprimer beaucoup de choses. Maintenant, avec les jeunes majeurs, la prise en charge ne dure plus un an comme avant, c'est six mois renouvelable (...)

A un moment, la démarche-qualité, c'était pour voir si on ne pouvait pas mettre des gardiens de nuit. Mettre des gardiens de nuit veut dire supprimer pas mal de chose. Quand il parle de restructuration, il y a beaucoup de suppression.

Je prends pour exemple l'Aide Sociale à l'Enfance. Avant, elle était capable de payer un certain nombre de choses aux jeunes, telles que le permis de conduire. Ou pour des jeunes qui étaient loin, elle était capable de payer le billet d'avion. Toutes ces choses ont été supprimées. Même s'il y a le permis de conduire, ils vont dire que c'est pour amener le jeune à faire des efforts. Mais, on sait très bien que ces jeunes ont du mal à être embauchés. Ils ne vont donner qu'une partie et on sait très bien que ça ne marchera pas. C'est trop difficile pour les gens de les embaucher, même s'ils ont terminé, même si la personne a eu son CAP-BEP. Les gens, à partir du moment où ils savent que ce sont des jeunes qui sortent des institutions, n'ont pas envie de les embaucher. Des fois, il faut voir comment on se fait agresser par des patrons quand on cherche des lieux d'apprentissage. Verbalement, ça arrive, en disant « Nous ne sommes pas des éducateurs. Je veux des gens qui sont opérationnels, qui sont prêts. » Quand on leur dit : « Mais, si on ne leur donne pas l'occasion », « Oui, mais moi je suis là pour avoir des gens pour travailler. » Il y en a qui sont très clairs. Il y a un collègue qui avait eu un monsieur qui a dit : « Je veux bien prendre quelqu'un en apprenti, mais pas de tatouage, pas trop basané, pas de boucles d'oreilles. » Le collègue était tout ce qu'il décrivait. On en a

rigolé, mais les gens ne se gênent pas pour dire ce qu'ils pensent. Moi, je trouve qu'il y a beaucoup de pression pour des jeunes qui sont hyper-démunis, qui n'ont rien, leur avenir est incertain. Mais, on met la pression parce qu'on travaille avec un contrat. Tout le monde sait très bien qu'en dépit des pressions, ces jeunes y arrivent difficilement. (...) On a eu des jeunes de toutes les couches sociales, où les parents étaient socialement bien : des directeurs d'entreprise, des ingénieurs, des profs de philo. Parce que le jeune essaie de prendre son autonomie, ça crée des conflits et, en général, ces jeunes s'en sortent bien parce qu'il y a quand même des suivis. Quand les parents arrivent, ils passent leur temps à se jeter la pierre tous les deux, mais ce sont quand même des jeunes qui ont une base très bien, bien structurée. Donc, pour eux, effectivement, le but du placement est un placement temporaire, à court terme, d'une année scolaire qui permet aux éducateurs de faire la médiation entre les jeunes et les parents pour que ça puisse repartir. Ces jeunes, à partir du moment où ils étaient bien structurés, ça repart bien. Mais les jeunes qui sont issus des familles démunies, arrêter la prise en charge, alors qu'on sait qu'il n'a personne, c'est un jeune qui sera dans la rue, ou à Jacques Cartier, ou à l'hôpital psychiatrique. Parce qu'il faut remoderniser les choses. Le fait de les réinsérer, ça a un côté positif comme ça a un côté négatif aussi, dans la mesure où insérer ça veut dire qu'il doit aussi faire des efforts pour s'adapter à l'environnement. Les jeunes s'adaptent bien. Nous, on a des jeunes qu'on accompagne plus comme avant. Ce sont des jeunes qui sont très autonomes à l'extérieur. Ils vont aller au cinéma, ils ont envie de faire leurs courses, ils y vont, ils ont horreur des éducateurs, ils disent : « C'est la honte ! » C'est beaucoup plus dans la gestion de la prise en charge par la suite.

Est-ce que tu peux dire comment se construit la démarche-qualité à l'intérieur de ton établissement ?

On est en pleine réflexion. Tout le monde doit réfléchir sur comment. Le problème se pose beaucoup plus pour les jeunes majeurs. Qu'est-ce qu'il faut mettre en place pour essayer que les jeunes puissent profiter d'un minimum d'acquis, avant que ça s'arrête ? Comment améliorer notre style de travail pour permettre à ce jeune de bénéficier du minimum ? On essaie de mettre beaucoup plus les atouts. On met en avant le travail avec les familles quand les parents ne sont pas déçus. On met aussi beaucoup plus en avant le discours du jeune. On va essayer d'aller dans son sens. Il faut beaucoup l'écouter, faire en sorte que les choses puissent aussi s'orienter plus en fonction de son désir que de ce qu'on va lui imposer. « Je n'ai pas choisi, c'est vous qui m'avez dit de faire. Je vous ai dit que je ne voulais pas ». Ça fait partie de la démarche-qualité. Pour nous, cela veut dire que le jeune soit être acteur de sa prise en charge, et essayer de l'écouter.

C'est réfléchir sur la place du jeune

Oui, tout à fait. Quelle place il veut occuper sur le groupe, que ce soit pour le mineur ou pour le majeur ? Donc, du coup, on travaille beaucoup plus sur l'accueil. Parce que le placement reste quand même quelque chose de très douloureux, que ce soit pour les parents démunis, que ce soit même pour le jeune. Aucun jeune, en dépit des parents qu'il peut avoir, n'entend les quitter. Même si ce sont des jeunes abusés sexuellement, jeunes qui ont subi des agressions, de la maltraitance. Ces jeunes sont accrochés à leurs parents. Pour nous, c'est comment réfléchir à la place du jeune et comment travailler avec ces parents-là ? Surtout la place du jeune. Si on l'a placé, s'est parce qu'on lui cherche un cadre rassurant, protecteur. Qu'est-ce qu'on va mettre en place pour qu'il se sente rassuré, dès le premier jour.

Dans un premier temps, il y a d'abord le dossier qui est lu par le chef de service. Après on va recevoir l'éducateur ASE, qui va venir nous parler de la situation. Suite à cela, on fixe un rendez-vous avec le jeune, que le dossier nous intéresse ou pas. Il faut entendre ce jeune, l'entendre lui, et il va venir tout seul. Même si l'éducateur ASE l'accompagne, il sera reçu

tout seul. Il le dépose et s'en va. Il sera accueilli d'abord par le chef de service, et déjà on a essayé de demander à un éducateur d'être présent. Ce ne sera pas le référent, mais l'éducateur de service qui doit être présent pour avoir un regard différent de celui du chef de service. Il y a deux personnes pour entendre ce qu'il a à dire. Après cet entretien, ce sera le psycho qui va le recevoir et, après, à la réunion prochaine, on va essayer de débayer. L'éducateur et le chef de service vont rapporter ce qu'il ont entendu et ce qu'ils déduisent de cet entretien. Après le psycho va dire ce que lui a entendu. On essaie de voir si ce jeune est apte à venir au foyer ou pas. Le dernier mot reste toujours au jeune. « Vous voulez venir au foyer, oui ou non ? Est-ce que le foyer peut vous rapporter quelque chose ? Qu'est-ce que vous attendez du foyer ? Est-ce que vous êtes prêt à venir ? Si le jeune dit non, on tient compte du fait qu'il ne veut pas. Parfois, on va essayer de différer, parce qu'il faut absolument placer ce jeune. Si le jeune dit qu'il veut venir, on va essayer de préparer sa chambre. Et, pour l'arrivée, on choisit le jour où les deux référents sont là. Dernièrement, on a reçu une jeune, une Congolaise qui arrivait, les deux référents n'étaient pas là parce qu'on estimait que c'était une jeune qui savait ce qu'elle voulait, on n'avait pas besoin d'un accueil particulier.

Pour les autres, l'accueil est vraiment de rigueur. Les autres aussi sont préparés à son arrivée pour essayer de lui donner la possibilité de s'installer.

Tu parlais tout à l'heure de remodernisation, aujourd'hui. Que veux-tu dire ?

Ça fait partie de toutes ces démarches-qualité. Les prises en charge ne sont plus comme avant. Avant on était plus dans un travail d'accompagnement terre-à-terre avec ces jeunes. On était beaucoup plus dans le quotidien. Pour aller à l'école, on va les accompagner. Pour manger dans un restaurant, parce qu'il n'a pas l'habitude, l'éducateur sera là. Pour faire sa chambre, l'éducateur fera avec. Parce qu'il y a des gens qui ont besoin de tout cela, qui ont tellement de lacunes. Pour faire ses achats de vêtements, l'éducateur va avec lui. Loisirs à l'extérieur, l'éducateur est avec lui. C'est pour cela que je parle d'accompagnement terre à terre. C'est vraiment la personne à prendre en charge à 100%.

Si les choses changent, c'est aussi en fonction de la population que l'on reçoit. Aujourd'hui, on reçoit des jeunes en difficulté, mais moindres. On est beaucoup, en ce moment, dans des situations d'abus sexuels. C'est une autre forme de souffrance que la délinquance qu'on avait avant. Les jeunes étaient capables de tout casser tout autour, ou de frapper un éducateur, ou de frapper un patron, ou au collègue, etc. Ce n'est plus la même chose. Ces jeunes sont pris en charge par la PJJ.

Nous, on a des jeunes qui sont beaucoup plus scolarisés, qui sont beaucoup plus en apprentissage, qui, en dépit de leurs problèmes, ont des familles assez présentes dans la prise en charge. En fonction de tout cela, la prise en charge ne peut qu'évoluer. Ce sont des jeunes qui ont horreur qu'on les accompagne à l'extérieur pour faire leurs courses. Ils savent de quels vêtements ils ont envie. Ils ont horreur qu'on les accompagne le soir, faire du bowling, ou au cinéma. Ce n'est plus leur truc. Sauf, le samedi, parce que cela se gère différemment. Il y a un ou deux jeunes, c'est normal, on va manger à l'extérieur, au resto, dans un autre climat. Ça, c'est un autre climat. Mais, maintenant, on ne gère plus cela. Bien au contraire, le jeune va venir nous rendre des comptes, où il a fait ses achats.

Quand on parle de démarche-qualité, c'est aussi faire confiance au jeune. On essaie d'être beaucoup plus dans la négociation, dans un premier temps. On essaie de le placer devant ses responsabilités. Là où on intervient, c'est quand on lui a fait confiance et que ça n'a pas marché. Il va acheter des vêtements, il ne rapporte pas les tickets, ou il va revenir avec un vieux ticket. Là, il y a quelque chose à faire. Ou, pour un jeune en studio, on voit qu'il ne mange pas assez, on va voir, en ouvrant son frigidaire, qu'il n'y a que des chocolats, des biscuits, du nutella. On va refaire avec lui le menu et comment il gère son argent. Autrement, ce sont des jeunes qui savent ce qu'ils veulent, quels goûts ils ont. Des fois, là où on

intervient, c'est pour faire les fournitures avec eux. Mais, des fois, eux-mêmes vont faire les fournitures. Les grosses fournitures, on fait ensemble, parce que, comme ça couche cher, c'est l'établissement qui paie. On leur donne aussi la possibilité d'aller à l'extérieur, de ne pas rester sur le groupe, de créer des relations aussi à l'extérieur. Aller au cinéma, aller voir un concert, c'est ça qui fait qu'il y a quand même une grande évolution dans la prise en charge des jeunes dits « cas sociaux ». Tout ça va avec ce que je disais au niveau de la démarche-qualité. Maintenant, on fait aussi beaucoup plus confiance à l'éducateur. Du coup, l'éducateur est beaucoup plus entendu, dans le cadre de la référence. Car, c'est lui qui est sur le terrain avec le jeune, c'est lui qui constate, qui observe, qui émet des hypothèses, et qui dit : « Voilà ce qui se passe, ce que, nous on vit. Effectivement, vous nous demandez ça, mais, nous voilà ce qu'on vous suggère » Cela demande à chaque structure de réfléchir sur ce projet de démarche-qualité

Qu'est-ce que tu penses de cette évolution et qu'est-ce que ça change dans le travail de l'éducateur spécialisé ?

Ce que je pense de cette évolution, c'est pour les jeunes qui ne sont pas dynamiques et qui peuvent en pâtir. Là, ça veut dire : il faut s'apprêter, partir et d'autres remplacent. C'est ça, donner la possibilité, très, très vite et d'autres remplacent. Le jeune, s'il n'est pas capable de prendre en main son « destin », c'est là où je trouve le rôle du référent primordial. C'est le référent qui va dire : « Attention ! » Ça peut arriver que des jeunes mobilisent beaucoup et on a tendance à oublier les autres. Ça nous est déjà arrivé, pendant trois semaines, de ne parler que du même jeune, parce qu'il pose de gros problèmes de comportement. Pour les jeunes qui sont complètement inhibés, pas inhibés mais discrets, on peut les oublier. Je pense que tout ce travail est avantageux pour le jeune qui se fait beaucoup voir. Là, on va mobiliser tous les partenaires externes. Ça peut être l'Aide Sociale à l'Enfance, et aussi l'environnement-ressource qui pourra être adapté à ses difficultés. Ceux qui ne disent rien, on n'a pas le temps de penser à eux.

Pour moi, c'est important de faire le tour des jeunes. Le tour des jeunes est primordial. On fait d'abord le tour et les informations administratives, c'est pour la fin de la réunion. C'est important le tour des jeunes. Il y a des jeunes, en dépit du fait qu'ils sont ados, qui ne peuvent pas s'imposer. Le groupe leur prend la tête, ça le soule et il va s'enfermer dans sa chambre. Et si on ne fait pas attention, on va oublier. Là, on intervient quand, après avoir ouvert la chambre, on nous dit : « Il picole ». L'évolution, c'est aussi pour l'éducateur qui n'est plus pris pour « la nounou ». C'est quand même un travail qui est conséquent, mûrement réfléchi, parce qu'on amène les éducateurs à réfléchir, à analyser les choses, à donner les points de vue. Je trouve cela important. Il y a quelque temps, cela n'existait même pas. On pousse maintenant les éducateurs à faire des formations, à aller plus loin. J'ai un collègue qui termine sa formation au lycée coopératif. C'est un très bon niveau. On est plusieurs à faire cette formation. On a choisi pour faire la formation de chef de service, que j'ai faite. On nous donne la possibilité de s'inscrire dans des ateliers à l'extérieur, de faire d'autres formations : analyse systémique, ou autre. On nous donne aussi la possibilité de s'inscrire aussi dans des pôles multimédia. Je trouve que c'est une richesse. C'est vrai que toute ce qui est changement a toujours des inconvénients. C'est clair, mais, au moins, je trouve cela très positif, très dynamisant et ça me fait évoluer. Au lieu de rester 20 ou 30 ans à faire la même chose, avec les mêmes ; ou au lieu de payer quelqu'un à l'extérieur pour le soutien, les éducateurs ont tous un bon niveau pour faire le soutien scolaire. Bon ! Les maths, ce n'est pas évident. Quand même en français, dans l'accompagnement des rédactions, dans le soutien scolaire, et puis la réflexion. Je ne dis pas qu'il y a une réponse adaptée à notre boulot, on essaie toujours par tâtonnement. Il faut toujours oser essayer, de ne pas avoir peur, de ne pas avoir peur de

dire à un collègue : « j'ai raté quelque chose ». Je pense que c'est humain de rater quelque chose. Je me méfierai d'un éducateur qui est parfait.

Oser faire quelque chose, aujourd'hui, dans le contexte, ce n'est pas forcément facile. Il y a des processus de judiciarisation. Est-ce qu'il n'y a pas une peur ? Il faut à la fois protéger et favoriser l'autonomie.

Je pense que c'est nous qui avons peur. En faisant cela, si j'ai un échec, comment vais-je être perçu ? C'est mon point de vue, cela n'engage que moi. J'ai l'impression, quand même, qu'on a peur pour nous, plus que pour le môme, le jeune. Je vais essayer de dire ça et si ça ne marche pas, tout le monde va me sauter dessus. C'est la peur d'affronter si ça ne marche pas. On induit aussi cette peur aux jeunes, parce que l'on n'est pas assez sûr de ce que l'on pourrait faire. Si on ne nous donnait pas la possibilité d'oser, il n'y aurait pas de travail de réflexion, il n'y aurait pas de travail de démarche-qualité, il n'y aurait pas la possibilité donnée aux éducateurs de faire des formations. Je pense qu'on nous aurait dit : « Allez ! Ça suffit ». On nous donne beaucoup de possibilités d'acquérir un minimum de bagages intellectuels pour s'inscrire dans le travail qu'on fait. Quand j'ai demandé à faire la formation en médiation interculturelle, à Paris, l'établissement m'a donné un budget conséquent. Il était prêt à payer plusieurs séquences. J'avais fait un écrit, et beaucoup s'en resservent pour travailler, jusqu'à aujourd'hui. Maintenant, je l'ai fait, je me suis retirée et je laisse aux collègues de continuer. Hier, c'était ma chef de service qui animait parce qu'il y a des choses qui continuent à me faire du mal. Même si je me sens bine ici, après tout, je reste une Africaine et il y a parfois des propos auxquels je reste sensible. Parfois, du coup, il y a parfois des situations où j'interviens en tant que personne et non pas en tant que professionnelle. Des situations où j'entends : « C'est trop ! On est envahi ». Je ne suis plus professionnelle quand j'entends ce genre de propos. Là, c'est la personne qui va réagir. Même sur le groupe, compte tenu de ces jeunes-là. Là, c'est mon côté étranger qui réagit. Je réagis aussi quand il s'agit aussi des enfants albanais, quand il s'agit des jeunes roumains ou des jeunes chinois, j'ai la même réaction. Par exemple, quand j'entends : « Ils sont fils de proxénètes... Ils piquent tout le temps », moi, ça me fait faire des bonds. Quand je réagis, je réagis vraiment, je ne fléchis pas du tout, je reste sur ma position. Ça m'est déjà arrivé d'avoir une éducatrice ASE qui avait appelé mon chef de service pour demander une place et il n'y avait plus de place chez nous. Et de dire : « Avec tout ce qui se passe. Avec tous ces jeunes africains qui arrivent. ». Je suis restée très zen, mais ce sont des choses que j'ai appris à gérer. Parce que je suis encore pour des structures qui refusent de les prendre, que pour des structures qui veulent faire mieux que les autres et qui ne se sont pas encore débarrassées des influences. A partir du moment où on a accepté de prendre ces jeunes – je connais des CJM qui ont dit « non », j'entends mieux ça que des gens qui vont dire « on va prendre » et puis, il suffit d'un petit problème et ça fait ressasser plein de choses.

Sur ton parcours en tant que femme africaine et professionnelle en France, ça a été difficile.

Tout à fait. Je pense que, en arrivant en France, j'ai eu la chance que, dans la famille déjà, on parle le français à la maison. J'avais déjà eu cette facilité. J'ai fait beaucoup de théâtre, mon père m'a fait faire beaucoup de théâtre, tout ce qui est créativité. Arrivée en France, j'avais déjà pas mal d'éléments au niveau relationnel pour moins souffrir dans l'intégration. Je ne mentirai pas, j'ai eu beaucoup de facilités ici par rapport à certaines compatriotes. Ça a été plus facile pour moi. Effectivement, ce qui s'est passé, en dépit de tout, c'est qu'il fallait que je m'adapte parce que ce n'est pas la même culture. Même si je parlais français à la maison, ce n'est pas la même approche dans l'éducation des enfants, par rapport aux adultes, etc. En Afrique, on est très tactile, on touche facilement, on est plus proche des

gens. Je pense que, effectivement, j'ai eu des problèmes avec des collègues parce que j'aimais beaucoup touché les enfants – j'étais en stage à Chantepie -. (...) J'aimais beaucoup les assister pour leur douche, leur apprendre à s'habiller convenablement. J'avais horreur de les voir sortir de la douche avec les cheveux en bataille. Du coup, je les ai tous ramassés. Dès qu'il me voyait, il courait devant moi. J'ai eu des difficultés avec des collègues qui croyaient que j'étais trop proche. J'ai dit que, pour moi, le fait d'être proche, c'est clair, il n'y a pas d'ambiguïté dans cette approche. J'explique et je l'ai expliqué à ma monitrice de stage. J'en avais parlé à La Lande du Breil, le lendemain, en disant : « Vous n'allez pas me demander de faire ce que je ne connais pas. Je ne peux pas intervenir comme vous intervenez, vous. De même que, si un jour vous avez un enfant africain, on ne va pas vous demander d'intervenir comme en Afrique. Vous allez d'abord intervenir par rapport à vos valeurs. » Je pouvais aussi être très chaleureuse comme je pouvais aussi être très ferme et les collègues ne comprenaient pas. Les jeunes m'adoraient et ils disaient : « Avec Marie, c'est toujours clair » et même jusqu'à aujourd'hui. Quand ils ont fini par me connaître, ils ont dit : « Pourtant, les femmes africaines... » Ils ont vu comment je prenais la parole, comment je me positionnais, dans l'échange, en gardant mon point de vue parce que j'estime que ce que je ne dis n'est pas bête. Je disais toujours « Vous allez voir, à la réunion prochaine, vous allez ressortir exactement ce que je suis en train de dire ». Ce que l'on pouvait dire en 3 minutes, on va mettre des années et, après, revenir dire la même chose. J'estime que c'est une perte de temps. Ça aussi, ils disaient : « Oui, mais on nous avait dit que les femmes africaines sont soumises. » J'ai dit « N'écoutez pas ! La femme africaine, c'est une femme maîtresse. Elle a été éduquée pour tenir une maison, pour tenir une vie de famille, pour tenir un mari. Il faut avoir de la poigne. Effectivement, on dit à la femme africaine : « Tu respectes ton mari. Même si le mari dit des conneries devant les gens, ton devoir est de le soutenir. Même si tu n'es pas d'accord, tu ne diras rien. Mais, à la maison, tu as le droit de le reprendre. » Vous allez voir que l'homme africain, quand il y a une décision à prendre, il dira : « Tant que ma femme n'est pas là, je ne peux pas décider. » Ce n'est pas la même chose au Maghreb. Il faut bien faire la différence, ce n'est pas la même chose. En Afrique, les hommes font entièrement confiance à leur femme. A partir du moment où il a décidé d'épouser cette femme, c'est la reine mère. On est imprégné de tout cela. Ce n'est pas péjoratif quand on dit que la femme est à la maison. C'est comme ici en France, on trouvera des femmes avec des fortes personnalités, comme on trouvera des femmes complètement soumises, comme en Centrafrique. Cela n'a rien à voir avec le fait d'être Africaine. Ils m'ont dit que le fait de me connaître les amenait aussi à avoir beaucoup d'a priori sur la position de la femme. Je continue toujours, je me dis ; « Moi, je suis là, je travaille avec deux cultures. J'ai aussi eu des souffrances dans le travail. Il ne fait pas croire que cela s'est toujours bien passé. J'ai eu des moments de découragement, des moments d'isolement. Après je remontais la pente, parce que c'est un choix que j'ai fait. J'ai essayé de travailler tout ce côté-là, parce que je discute beaucoup, énormément, avec les gens. Je pense que j'apprends tout le temps, j'apprends toujours. Je me dis que vivre avec deux cultures, c'est très difficile. Mais, je n'ai pas à lâcher les deux. Ce sont les deux parce que ma culture africaine, c'est la base qui me permet d'appréhender la culture française. Et, je dois cheminer avec les deux. Le jour où je me suis sentie intégrée, c'est le jour où j'ai commencé à penser en français. Avant, on pouvait me dire quelque chose en français, je pensais dans ma langue. Le jour où j'ai commencé à analyser les choses en français, je me suis dit : « Ça y est » C'est à partir de ce moment que je me suis positionnée autrement en disant : « Ça y est. Je pense que le choix est fait. » Pour moi, la Centrafrique et la France sont les deux pays dont je suis originaire, je ne peux abandonner ni l'un ni l'autre.

Donc, au niveau de mon travail, dans la relation avec les jeunes, il y a souvent ma culture qui revient. Dans ma manière de prendre un jeune qui est hyper difficile, je sais comment le prendre, parce que, en général, ce sont des jeunes qui ne s'aiment pas et, quand ils

arrivent, ils attendent aussi, de notre part, ce qu'il faut faire. J'avais mis en place une activité « pharmacie » pour soigner leurs petits bobos jusqu'au jour où j'ai induit aussi le massage pour les jeunes apprentis qui rentraient et qui pleurnichaient parce qu'ils avaient mal au dos, mal partout. J'en ai parlé avec des collègues, je l'ai fait, et ça leur faisait beaucoup de bien. Le toucher est une manière de dire qu'on fait attention à eux. Par contre, quand ils me demandent, je pars du principe que je ne peux pas promettre quelque chose que je ne peux pas faire avec eux. Je n'ai pas peur du conflit. Donc, si le jeune me demande quelque chose, je dis : « je ne peux pas, je ne le fais pas ou je verrai avec mon collègue – l'autre référent – comment on peut gérer ça. Dans l'immédiat, je ne peux pas te faire ça et je ne peux pas te donner une réponse. » C'est comme ça que j'essaie. Je ne donne jamais de sanction que je n'arrive pas, je donne toujours des sanctions que je peux tenir. Pour moi, j'estime que c'est un travail assez complexe. Il ne faut jamais mettre la barre très haut. On est dans l'improvisation. L'éducateur est en permanence dans l'improvisation. Et je ne me situe dans la compassion, je suis dans l'empathie. Je trouve qu'être dans la compassion, c'est s'apitoyer sur le sort d'un gamin. C'est vrai, il y a des situations qui sont très lourdes. Pour moi, j'ai l'impression que si on a trop pitié, ça le détruit encore plus. C'est comme si c'est fini. Je leur donne l'exemple de Jean-Luc Lahaye (...) des fois, on me reproche d'être un peu brute dans ma manière de parler. La preuve, le jeune revient tout le temps. Il y a des jeunes qui ont manqué de cadre. Je prends l'exemple d'une jeune qui a voulu frapper sa mère devant moi. Ça m'a mis hors de moi. C'était le côté culture africaine intervenue : on ne frappe pas sa mère. La maman, c'est quelque chose de très important, parce que c'est la mère qui a donné la vie. Je l'ai pris, la mère était en complètement en pleurs, et le compagnon de la mère a fui. Il n'a même pas cherché à l'affronter. J'ai pris la jeune, j'étais tellement en colère, j'ai dit : « Je ne suis pas ta référente, c'est moi qui travaille. Tu as de la chance, la tagnole que je t'aurai foutue, je suis sûre que tu t'en souviendras toute ta vie. » Je l'ai prise quand même, je l'ai dépotée ailleurs. J'ai noté dans le cahier et elle n'a rien dit. Une semaine plus tard, je reviens, ce même jeune, je l'entendais brailler sur le chef de service, la psycho, et un autre collègue qui était là parce que c'est moi qui prenais le relais. J'arrive et dis : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » Elle voulait la clef pour aller quelque part et, comme personne ne voulait, elle criait et tapait. Je prenais le service, j'ai dit : « Ah ! Tu ne vas pas gâcher ma journée. Je travaille jusqu'à 23 heures. Tu ne vas me gâcher la journée comme ça. Alors, explique-moi le problème. Premièrement, tu sors. » Elle est sortie : « Tu vas dans la cuisine, je discute avec mes collègues. Je te verrai plus tard. » Ce qu'elle attendait, c'est de lui donner un cadre : « Vous l'avez laissé faire ». Je l'ai rappelée et j'ai dit : « Qu'est-ce qui s'est passé ? Maintenant, c'est moi qui prends le travail et je ne veux plus t'entendre. » J'ai dit : « Dégage, fugue, je vais te déclarer au commissariat. Si tu veux faire le tour de France, je te déclare, et je suis tranquille. Qui est l'éducateur ici ? Depuis quand as-tu pris le pouvoir ici ? Parce que tu as pris le pouvoir chez ta maman, tu veux prendre le pouvoir ici. Tant que je serai ici, tu ne prends pas le pouvoir, parce que c'est moi qui décide. Ce n'est même plus Yannick, le chef de service parce qu'il va partir, c'est moi qui vais passer la journée. On en a marre de toi. Si tu n'es pas contente, tu vas voir l'éducatrice ASE pour lui dire que tu n'es pas adaptée à l'établissement, que ça ne te convient pas. Demande, j'attends le coup de fil. Tu sors et tu dégages, je n'ai pas envie de te voir. » Là, la psycho n'a rien dit. L'éducatrice qui m'avait dit que j'ai été trop violente, que c'était hors du cadre de travail, la preuve est : je suis arrivée et elle est partie. Elle n'a même pas claqué la porte. En partant, j'ai dit : « S'il te plaît tu sors et que je n'entende pas la porte claquer. » Elle est sortie sans problème, elle a tourné dans les parages et elle est revenue en disant : « Marie, je veux te parler ». J'ai dit : « Je veux discuter avec toi, à condition que tu sois calme. En attendant, tu vas aller prendre une douche. Tu te détends. On va discuter après. Là, je n'ai pas le temps de me consacrer à toi. » Après, ça s'est passé comme ça. On a mangé ensemble. J'ai demandé « Dis-moi ce qui t'embête, ce qui te chagrine. Je sais que tu n'es pas bien. Qu'est-ce

qui se passe ? » Elle m'a répondu : « Même ma mère ne m'a jamais fait ce que tu m'as fait (...) » J'ai marqué dans le cahier. (...) J'ai dit : « Il n'y aura pas de confusion. Je suis d'abord ton éducatrice ». Ça veut dire que tout ça est de l'improvisation. Ce n'est pas préparé. On improvise en fonction du contexte et de la situation. Effectivement, quand les gens ont beaucoup de mal avec le conflit, ça peut sembler lourd. Mais ils seraient capables de tout casser, comme ils le font, et de revenir plus tard. Et puis, je savais qu'ils allaient lui donner ce qu'elle voulait. Parce qu'elle ne voulait pas manger là, elle voulait qu'on lui donne de l'argent. Elle était en rupture de projet. Elle était en crise, elle faisait sa crise, son tapage, sa violence, pour qu'on lui donne de l'argent, pour aller manger à l'extérieur. Elle ne voulait pas manger là, ce midi. C'est pour ça que je dis que, dans ce travail, il n'y a pas de réponse adaptée, on est toujours dans l'improvisation. On est toujours dans le tâtonnement, de ce qui va et de ce qui ne va pas. On est toujours en train de faire les inventaires des ressources du jeune, ou de l'environnement, pour essayer de le cadrer, ou bien pour lui donner un minimum d'acquis.

Sinon, dans mon cheminement personnel, je ne suis pas surprise de ce qui m'arrive parce que je me suis donné beaucoup de moyens pour essayer d'arriver à ce stade. Effectivement, je suis quand même restée longtemps monitrice-éducatrice, parce qu'il fallait que je trouve un financement en cours d'emploi. En fin de compte, j'ai fait la demande, j'ai fait la sélection - j'avais perdu la validité parce que je n'avais pas trouvé de financement -. C'était en 1995, et je suis éducatrice spécialisée depuis 1996 ou 1997. Après, ça m'a redonné confiance en moi. J'ai pris l'initiative de la médiation interculturelle et, des fois, j'interviens à la demande auprès des CDAS ou même dans nos structures. Parfois, dans le groupe même (...)

Quand tu te projettes dans ton avenir professionnel, tu envisages de devenir chef de service ?

Ça dépend. Si j'avais su faire la formation de formatrice, je l'aurai fait aussi. Ça me plaît aussi de travailler avec les étudiants. Si j'ai la possibilité, dans l'immédiat, d'avoir un poste de chef de service, je ne veux pas (?) Je ne regrette pas le choix que j'ai fait, même si ça a été fait sur un coup de tête. Je pense que ce choix n'est pas un hasard. J'étais dans une famille où il y a de la relation à l'autre, même si mon père était instit. de formation, ça reste toujours des relations entre les gens. Ça va avec tout ce qu'il m'a fait faire. Si je m'en sors, c'est grâce à ça. Je n'aurai pas eu cette rigueur d'éducation, qu'il m'a inculquée, peut-être je n'aurai pas fait de théâtre, peut-être je n'aurai pas fait de scoutisme, peut-être que j'aurai eu du mal ici, en France. Ce n'est pas facile parce que je sais que, en dépit de tout ce que j'avais comme bagage, il y a le stress. Les gens ne vont pas chercher à comprendre, non plus. Ils vont dire que ce n'est pas leur travail. On est professionnel et, donc, les choses sont gérées différemment. Je trouve quand même que c'est beaucoup d'investissement personnel et il faut se donner beaucoup de moyens pour y arriver. Dans tout ça, je garde toujours ma personnalité de femme africaine. J'estime qu'un étranger, dans un pays d'accueil, il lui faut son éducation de base, il lui faut sa culture. Ça lui sert de béquille, pour cheminer. Quand je vois des Africains, ici, qui sont hyper occidentalisés, je trouve ça triste. Il n'y a pas de base, il n'y a pas de fondation et c'est du superflu. Je trouve ça très superficiel. On peut être occidentalisé, sans pour autant renier ce qu'on est. L'association des deux fait que, effectivement, ça donne de la richesse. Dans tout le travail que je fais, même si ce n'est pas en Centrafrique mais ici, je trouve que j'ai beaucoup de chance, que ce soit au niveau de mon travail, que ce soit dans mes rencontres avec les gens, que ce soit dans tout ce que je peux essayer de mettre en place. A tout moment, je suis obligée de réfléchir, de me remettre en question. Si je trouve que ça coince un peu, je discute avec quelqu'un en qui j'ai confiance, qui peut me donner 2 ou 3

idées et moi, après, j'essaie de faire la synthèse. C'est comme ça dans mon travail et dans tout ce que je fais.

La dimension réflexive, dans ton travail, est très importante

Très, très important. C'est d'autant plus important pour moi que je trouve que ces jeunes-là ne sont pas des objets. Je pense important de réfléchir dans la mesure où tout ce qu'on écrit, c'est ça qui va au juge. Le juge voit le jeune au travers de l'écrit qu'on fait. Il suffit qu'on soit à côté de la plaque par rapport à l'écrit, ça peut le suivre. Des fois, après, on a des orientations qui auraient pu être autrement que ce qui a été fait. Nous, quand on essaie de retravailler ça, c'est déjà trop tard. Si les gens avaient pris le temps de réfléchir, d'analyser, de prendre tous les paramètres possibles de la problématique du gamin, peut-être ce jeune n'en serait pas là. Là, on l'oriente, c'est déjà trop tard, il est déjà majeur et c'est encore une autre démarche. Je trouve, dans ce travail, qu'on n'a pas su dire qu'on est des éducateurs incapables de tout gérer. Même si, effectivement, on est tenu par le contrat, je pense que c'est important pour nous de réfléchir, d'analyser (...)

Et valoriser beaucoup plus la formation continue

Tout à fait. Le jour où je serai chef de service, je ne me passerai pas de ça, quitte à inciter fortement les gens. On voit, sur les terrains, tous les gens qui n'ont pas bougé. Ça leur fait peur de sortir de leur petit train-train. En plus, avec les 35 heures, c'est vachement organisé, on a beaucoup de temps libre et les rendez-vous à l'extérieur sont bien programmés. C'est l'éducateur qui gère ses emplois du temps, on a des fiches à rendre, on gère aussi en fonction... C'est difficile de dire à quelqu'un comme ça d'aller faire des formations. (...) Ce sont des gens qui ont perdu l'habitude. Maintenant, on pousse les éducateurs à faire des formations. Les gens ont perdu l'habitude d'ouvrir le cahier, d'acheter des bouquins, des apports théoriques, tout ça, ce n'est pas facile. Mais, moi je trouve que ça a un sens et ça permet de tenir un discours plus soutenu vis-à-vis des partenaires externes. Ça dépend de la crédibilité. Le partenaire, s'il trouve que ce qu'on lui a mis n'est que de la description. Toujours, on nous dit : « Mais, qu'est-ce que vous proposez ? » Ça veut dire que, maintenant, on essaie de valoriser l'éducateur, on lui accorde une autre dimension. Ça veut dire : vous devez réfléchir et pas réfléchir n'importe comment, être superficiel. Partant d'une observation, d'un constat, qu'est-ce que vous proposez puisque c'est vous qui vivez avec le jeune. Ça marche toujours pour tous les jeunes en situation difficile, au moment où on a fait la proposition. Il ne suffit pas de dire : « Il casse tout, il a volé une voiture. »

Ça suppose de se positionner, de prendre ses responsabilités

Tout à fait et ce n'est pas facile. C'est ça aussi le travail en équipe. Parce que les gens ne partagent jamais le même point de vue sur un jeune qui pose beaucoup de problèmes de comportement. Pour moi, on devient subjectif, c'est la personne qui parle et ce n'est plus l'éducateur.

Qu'est-ce que tu penses de la crédibilité des éducateurs ? Quel est le regard que les autres portent sur les éducateurs aujourd'hui ?

Moi, ce que j'ai toujours entendu par rapport aux éducateurs à l'extérieur, c'est qu'on est moins crédible parce qu'on travaille auprès des enfants. Je pense que cette crédibilité, c'est à nous de la défendre. Il faut voir comment cette formation a été mise en place. Ça a commencé par des interventions dans les hôpitaux, et puis, ça a cheminé. Après, il fallait plutôt former les gens. Les gens parlent beaucoup plus de la formation d'éducateurs en voyant beaucoup plus la base que ce qui se passe. Aujourd'hui, quand je disais à mes collègues que,

chez nous, il y a des formations continues, que ce soit l'éducateur spécialisé ou le moniteur-éducateur (fin de cassette)

D'après vous quelle image les autres ont-ils des éducateurs spécialisés ?

Sans être vraiment mauvaise, l'image des éducateurs spécialisés est très contrastée... mais c'est aux éducateurs spécialisés de s'assurer de la crédibilité de leur métier. Ils doivent réfléchir à la manière de dire les choses... il y a autre chose de très important que je voudrai rajouter. Dans les internats, le « faire avec », le quotidien est très important. Dans l'organisation du travail, la différence entre les moniteurs – éducateurs et les éducateurs spécialisés s'organisent dans les tâches effectuées. Les moniteurs - éducateurs spécialisés s'occupent du quotidien alors qu'on demande aux éducateurs spécialisés d'écrire, de réfléchir... la dimension réflexive est importante... La démarche qualité... ça dépend, comment on s'en saisit ? Mais je suis d'accord pour rechercher à améliorer le travail ... La crédibilité, c'est de dire...

... alors que je m'apprête à interrompre l'entretien

Je voudrai ajouter autre chose sur le métier. Etre éducateur, c'est une question de regard et d'oreille. Je suis toujours très attentive à ce qui se passe avec les jeunes. C'est pas parce qu'on regarde que l'on voit, c'est pas parce qu'on tend l'oreille qu'on écoute. C'est un métier qui demande beaucoup d'attention, de vigilance pour repérer les difficultés et éviter que les problèmes n'arrivent... l'éducateur spécialisé doit être observateur. Et pour être crédible auprès des jeunes, il doit dire, s'expliquer, argumenter. L'internat s'est comme un village... il y a des règles de vie. Tout le monde connaît tout le monde. Et, puis, c'est un métier qui demande de la disponibilité...

Est-ce que tu peux prendre des exemples pour expliquer cela ?

Actuellement dans le cadre de la démarche qualité, on veut créer des postes de veilleurs de nuit. La direction veut éviter que les jeunes sortent la nuit... mais personne, pas plus les veilleurs de nuit que les éducateurs ne peuvent empêcher un jeune de sortir la nuit, s'il en a vraiment envie... Par contre, la nuit c'est un moment important. Souvent quand on fait la nuit, les jeunes viennent nous réveiller à 2 ou 3 h du matin parce qu'ils veulent nous parler. Est-ce qu'il faut leur dire oui ou leur dire non ? C'est pas une question facile. Mais le fait qu'il demande à nous parler, c'est pas anodin. La nuit, pour eux, c'est beaucoup de douleur, c'est beaucoup de peurs... Un jeune qui était violé la nuit par son père me demandait régulièrement de parler de cela avec lui. Il y avait ce qu'il avait dit et ce qu'il n'avait jamais dit. En l'écoutant la nuit, j'ai compris que sa mère avait été complice de cette situation et que lui-même avait eu des rapports sexuels avec ses sœurs. Une autre fois, c'est une jeune fille qui m'a réveillé la nuit. Je me suis levé. Elle m'a expliqué qu'elle avait des règles douloureuses. Je lui ai répondu que c'était tout de même pas pour ça qu'elle m'avait réveillé. J'ai cherché à savoir ce qui se cachait derrière ce qu'elle disait. Alors elle m'a répondu qu'elle n'avait pas ses règles et qu'elle était enceinte. Le lendemain matin, je l'ai envoyée au planning familial.

Êtes-vous ? Cochez la case correspondante :

- Un homme
- Une femme

Vous avez entre :

- 20 – 24 ans
- 25 – 29 ans
- 30 – 34 ans
- 35 – 39 ans
- 40 – 44 ans
- 45 – 49 ans
- 50 – 54 ans
- 55 – 59 ans
- 60 – 64 ans

Vous êtes originaire de :

- Bretagne
- Autre région si oui, laquelle ?.....
- Autre pays Lequel ?

Quel était votre niveau d'études avant d'entrée en formation ?

.Aucun diplôme déclaré mais avec une formation, laquelle ?

.....

.....

.....

- . Certificat de fin d'études primaires (CEP)
- . BEPC seul
- . CAP, BEP seul
- . CAP, BEP et BEPC
- . Brevet professionnel, brevet d'enseignement industriel
- . Brevet d'enseignement commercial, agricole, de maîtrise
- . Bac. de technicien (séries F,G,H) sans Bac général
- . Bac. général seul, Brevet supérieur
- . Bac. général et diplôme secondaire technique
- . Paramédical ou social (santé et professions sociales)
- sans Bac. général
- . Paramédical ou social, avec Bac. général
- . Brevet de technicien supérieur (BTS),
- diplôme universitaire de technologie
- . Premier cycle universitaire (DEUG)
- . 2^{ième} cycle (Licence, maîtrise)
- . 3^{ième} cycle (Doctorat, CAPES)
- . Grande école, diplôme d'ingénieur

Avez-vous exercé d'autres métiers que celui d'éducateur spécialisé ? Si oui, lesquels ?

Quelle est votre ancienneté dans le diplôme d'état d'éducateur spécialisé ?

- 7 à 9 ans
10 à 14 ans
15 à 19 ans
20 à 24 ans
25 à 29 ans
30 ans et plus

Avez-vous effectué des formations complémentaires ?

- Oui
Non

Si oui, lesquelles ?

Quelle est votre occupation actuelle ?

- Travail à temps complet
Travail à temps partiel
Chômeur (se) inscrit au chômage
Etudiant, élève, stagiaire non rémunéré
Au foyer

Quelle est la dénomination exacte de l'emploi que vous occupez aujourd'hui ?

Avez-vous connu le chômage ?

Quelle profession exerce ou exerçait votre père ?

- Agriculteur exploitant
Cadre, professions intellectuelles
Commerçant, artisan, chef d'entreprise
Profession intermédiaire
Employé qualifié
Employé non qualifié
Ouvrier qualifié
Ouvrier non qualifié
Sans emploi
Plusieurs emplois, lesquels

.....
.....
.....

Quel est son niveau d'études ?

Aucun diplôme déclaré mais avec une formation, laquelle ?

.....
.....
.....

- | | |
|---|-----------------------|
| Certificat de fin d'études primaires (CEP) | <input type="radio"/> |
| BEPC seul | <input type="radio"/> |
| CAP, BEP seul | <input type="radio"/> |
| CAP, BEP et BEPC | <input type="radio"/> |
| Brevet professionnel, brevet d'enseignement industriel | <input type="radio"/> |
| Brevet d'enseignement commercial, agricole, de maîtrise | <input type="radio"/> |
| Bac. de technicien (séries F,G,H) sans Bac général | <input type="radio"/> |
| Bac. Général seul, Brevet supérieur | <input type="radio"/> |
| Bac. Général et diplôme secondaire technique | <input type="radio"/> |
| Paramédical ou social (santé et professions sociales) | <input type="radio"/> |
| Sans Bac. Général | <input type="radio"/> |
| Paramédical ou social, avec Bac. Général | <input type="radio"/> |
| Brevet de technicien supérieur (BTS),
Diplôme universitaire de technologie | <input type="radio"/> |
| Premier cycle universitaire (DEUG) | <input type="radio"/> |
| 2 ^{ème} cycle (Licence, maîtrise) | <input type="radio"/> |
| 3 ^{ème} cycle (Doctorat, CAPES) | <input type="radio"/> |
| Grande école, diplôme d'ingénieur | <input type="radio"/> |

Quelle profession exerce ou exerçait votre mère ?

- | | |
|--|-----------------------|
| Agriculteur exploitant | <input type="radio"/> |
| Cadre, professions intellectuelles | <input type="radio"/> |
| Commerçant, artisan, chef d'entreprise | <input type="radio"/> |
| Profession intermédiaire | <input type="radio"/> |
| Employé qualifié | <input type="radio"/> |
| Employé non qualifié | <input type="radio"/> |
| Ouvrier qualifié | <input type="radio"/> |
| Ouvrier non qualifié | <input type="radio"/> |
| Sans emploi | <input type="radio"/> |
| Plusieurs emplois, lesquels | <input type="radio"/> |

.....
.....
.....

Quel est son niveau d'études ?

Aucun diplôme déclaré mais avec une formation, laquelle ?

.....
.....
.....

Certificat de fin d'études primaires (CEP)	<input type="radio"/>
BEPC seul	<input type="radio"/>
CAP, BEP seul	<input type="radio"/>
CAP, BEP et BEPC	<input type="radio"/>
Brevet professionnel, brevet d'enseignement industriel	<input type="radio"/>
Brevet d'enseignement commercial, agricole, de maîtrise	<input type="radio"/>
Bac. de technicien (séries F,G,H) sans Bac général	<input type="radio"/>
Bac. Général seul, Brevet supérieur	<input type="radio"/>
Bac. Général et diplôme secondaire technique	<input type="radio"/>
Paramédical ou social (santé et professions sociales)	<input type="radio"/>
Sans Bac. Général	<input type="radio"/>
Paramédical ou social, avec Bac. Général	<input type="radio"/>
Brevet de technicien supérieur (BTS),	<input type="radio"/>
Diplôme universitaire de technologie	<input type="radio"/>
Premier cycle universitaire (DEUG)	<input type="radio"/>
2 ^{ème} cycle (Licence, maîtrise)	<input type="radio"/>
3 ^{ème} cycle (Doctorat, CAPES)	<input type="radio"/>
Grande école, diplôme d'ingénieur	<input type="radio"/>

Combien avez-vous de frères et sœurs ?

Aucun(e)	<input type="radio"/>
1	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>
5 et plus	<input type="radio"/>

Quelle est votre situation matrimoniale actuelle ?

Célibataire	<input type="radio"/>
Marié(e)	<input type="radio"/>
Séparé(e)	<input type="radio"/>
Pacsé(e)	<input type="radio"/>
Divorcé(e)	<input type="radio"/>
Veuf(ve)	<input type="radio"/>

Etes-vous en couple ?

Oui	<input type="radio"/>
Non	<input type="radio"/>

Si oui, vivez-vous ensemble dans le même logement ?

Oui	<input type="radio"/>
Non	<input type="radio"/>

Quelle est la profession de votre conjoint ?

- | | |
|--|-----------------------|
| Agriculteur exploitant | <input type="radio"/> |
| Cadre, professions intellectuelles | <input type="radio"/> |
| Commerçant, artisan, chef d'entreprise | <input type="radio"/> |
| Profession intermédiaire | <input type="radio"/> |
| Employé qualifié | <input type="radio"/> |
| Employé non qualifié | <input type="radio"/> |
| Ouvrier qualifié | <input type="radio"/> |
| Ouvrier non qualifié | <input type="radio"/> |
| Sans emploi | <input type="radio"/> |
| Plusieurs emplois, lesquels | <input type="radio"/> |

.....
.....
.....

Quel est son niveau d'études ?

Aucun diplôme déclaré mais avec quel type de formation :

.....

- | | |
|---|-----------------------|
| Certificat de fin d'études primaires (CEP) | <input type="radio"/> |
| BEPC seul | <input type="radio"/> |
| CAP, BEP seul | <input type="radio"/> |
| CAP, BEP et BEPC | <input type="radio"/> |
| Brevet professionnel, brevet d'enseignement industriel | <input type="radio"/> |
| Brevet d'enseignement commercial, agricole, de maîtrise | <input type="radio"/> |
| Bac. de technicien (séries F,G,H) sans Bac général | <input type="radio"/> |
| Bac. Général seul, Brevet supérieur | <input type="radio"/> |
| Bac. Général et diplôme secondaire technique | <input type="radio"/> |
| Paramédical ou social (santé et professions sociales) | <input type="radio"/> |
| Sans Bac. Général | <input type="radio"/> |
| Paramédical ou social, avec Bac. Général | <input type="radio"/> |
| Brevet de technicien supérieur (BTS), | <input type="radio"/> |
| Diplôme universitaire de technologie | <input type="radio"/> |
| Premier cycle universitaire (DEUG) | <input type="radio"/> |
| 2 ^{ème} cycle (Licence, maîtrise) | <input type="radio"/> |
| 3 ^{ème} cycle (Doctorat, CAPES) | <input type="radio"/> |
| Grande école, diplôme d'ingénieur | <input type="radio"/> |

Quelle est son occupation actuelle ?

- | | |
|---|-----------------------|
| Travail à temps complet | <input type="radio"/> |
| Travail à temps partiel | <input type="radio"/> |
| Chômeur (se) inscrit au chômage | <input type="radio"/> |
| Etudiant, élève, stagiaire non rémunéré | <input type="radio"/> |
| Au foyer | <input type="radio"/> |

Avez-vous des enfants ?

- . Oui
- . Non

Si oui, combien ?

- . 1
- . 2
- . 3
- . 4
- . 5 et plus

TITRE: Caractérisation, si possible, de la forme de négociation identitaire**La famille d'origine**

ES	Profession	Niveau d'études	Nombre d'enfants
Père			
Mère			
Famille			

Codification :

Profession : CSP avec code

Niveaux d'études : codification nationale

Nombre d'enfants : chiffre incluant l'interviewé

La trajectoire sociale avant formation

Code	Age	Genre	Région d'origine	Niveau d'études avant formation	Age Entrée en formation	Durée expérience professionnelle avant la formation
ES						

Age :

Genre :

Homme : 1

Femme : 2

Région d'origine

Bretagne : 1

Autres : 2

Niveau d'étude avant l'entrée en formation :

Classification nationale : I, II, III, IV, V, VI bis, VI

La trajectoire socioprofessionnelle

	Ancienneté diplôme	Lieu travail	Temps travail	Ancienneté poste	Nb de services fréquentés a. F°	Nb de secteurs connus a. F°
ES						

La situation familiale

	Situation matrimoniale	Profession du conjoint	Niveau d'études conjoint	Temps travail	Nombre d'enfants
ES					

Situation matrimoniale

- . Célibataire 1
- . Marié(e) 2
- . Séparé(e) 3
- . Pacsé(e) 4
- . Divorcé(e) 5
- . Veuf(ve) 6

Les formations complémentaires

Les périodes de chômage

L'exercice d'autres « métiers » que celui d'éducateurs spécialisé

- Quelles sont les évolutions ou les tendances récentes, que vous observez dans votre pratique professionnelle, sur la violence des enfants ou des jeunes ?
 - Pour vous, qu'est-ce qu'un enfant ou un jeune violent ?
 - Distinguez-vous différents types d'enfants ou de jeunes ayant des comportements violents ? Lesquels ?
 - Distinguez-vous différentes formes de violence dans votre pratique professionnelle ? Pourquoi ? Lesquels ?
 - Selon vous, quelles sont les causes de ces comportements violents chez les enfants et les jeunes ? (Relancer par rapport aux types d'enfants ou de jeunes ainsi que des formes de violence précédemment identifiées)
- Y a-t-il dans l'histoire de ces enfants ou jeunes des éléments qui déclenchent leurs comportements violents ?
- Y a-t-il des contextes qui favorisent le passage à l'acte violent (heure, quartier, présence de tiers...) ?
- Comment expliquez-vous la surreprésentation des garçons ?
- Qu'est-ce qui fait que d'une situation à risque chez un enfant ou un jeune, on passe à des comportements violents en acte. Comment s'opère ce phénomène de bascule ?
 - Détecte-t-on correctement les risques de comportements violents chez les enfants ou les jeunes ?
 - Quels sont les acteurs clefs pour détecter ces violences ?
 - Avez-vous des outils pour observer comprendre et prévenir les comportements violents chez les enfants ou les jeunes ?
 - Avez-vous des méthodes de travail spécifiques pour intervenir auprès des enfants ou des jeunes violents ?
 - Qu'est-ce qui vous paraît important dans votre pratique professionnelle auprès des enfants ou des jeunes ayant des comportements violents ?
 - Dans votre établissement ou service, trouvez-vous les ressources et le soutien nécessaires pour faire face à la violence des enfants ou des jeunes ? Et, auprès de vos partenaires ?
 - D'une manière plus générale, que pensez-vous des priorités qui sont données par notre société en matière de prise en charge des enfants ou des jeunes ayant des comportements violents ?
 - Selon vous, que faudrait-il faire face à la violence de ces enfants ou de ces jeunes ?

I. Préambule : la préparation de l'entretien

- Hors enregistrement

Je me présente : chercheur

Pourquoi j'ai choisi cet interviewé ?

La consigne : « Je cherche à comprendre les choses qui ont été importantes dans ta vie... Ce qui a été bien mais aussi ce qui a été plus difficile. »

II. L'entretien

- Si tu réfléchis au déroulement de ta vie depuis ta naissance, pourrais-tu me dire quels sont les moments qui ont été les plus importants pour toi ?

Multiplie les relances possibles dans la logique stratégique de l'entretien. Il faut essayer de saisir de ce que le jeune propose ? Et, plus particulièrement des situations, où la violence est évoquée...

- Est-ce que tu as eu des comportements violents ? Lesquels ?

Quand ?

Par rapport à quoi ?

Dans quelles situations ?

- Te souviens-tu comment cela est arrivé la première fois ? Et, pourquoi ?
- Qu'en penses-tu aujourd'hui ? Comment expliques-tu ces comportements ?
- Est-ce que tu as un comportement différent aujourd'hui ? Et, pourquoi ? Y-a t-il eu un déclic dans ta vie ?
- Est-ce qu'on t'a dit quelque chose par rapport à tes comportements violents ?

Quand ?

Quoi ?

Où ?

Comment ?

- Qu'est-ce qu'on a fait pour toi ? Est-ce que ce que l'on t'a dit ou fait t'ont aidé à changer de comportements ? Qu'est-ce qui a été important pour toi ?
- Par rapport à tes difficultés, de quoi aurais-tu eu besoin ? Qu'est-ce que tu aurais souhaité qu'on fasse pour toi ? Qu'est-ce qui t'as empêché de le demander ?

Code	Profession père	Niveau D'études	Profession mère	Niveau d'études	Nombre d'enfants
ES/1	Commandant dans l'armée de l'air	2	Au foyer	6	5
ES/2	Ouvrier qualifié	4	Employée qualifiée	6	2
ES/3	Sous officier dans la marine	6	Employé non qualifiée	6	4
ES/4	Technicien supérieur en électronique	3	Infirmière	3	3
ES/5	Secrétaire de mairie et enseignant	4	Commerçante	6	5
ES/6	Inspecteur d'école en Centrafrique et formé par les prêtres jésuites	3	Femme au foyer formé par les sœurs	6	Plus de 5
ES/7	Cadre	4	Cadre	6	4
ES/8	Ouvrier qualifié	5	Mère au foyer	5	4
ES/9	Ouvrier non qualifié	6	Employée non qualifiée	6	4
ES/10	Ouvrier qualifié	5	Employée qualifiée	5	3
ES/11	Cadre intermédiaire dans la police	6	Mère au foyer	6	3
ES/12	Employé qualifié	4	Institutrice	3	4
ES/13	Ouvrier qualifié	5	Employée qualifiée	5	1
ES/14	Employé qualifié	5	Mère au foyer	5	2
ES/15	Ouvrier qualifié	6	Ouvrière non qualifiée	6	4
ES/16	Ouvrier qualifié	6	Mère au foyer	6	3
ES/17	Ouvrier non qualifié	6	Mère au foyer	6	3
ES/18	Ouvrier qualifié	6	Ouvrière qualifiée	6	3
ES/20	Ouvrier qualifié	6	Ouvrière qualifiée	6	3
ES/21	Cadre	6	Mère au foyer	6	4
ES/22	Ouvrier non qualifié	6	Mère au foyer	6	3

ES/23	Agriculteur exploitant	6	Agricultrice	6	5
ES/25	Expert comptable	1	Mère au foyer	3	2
ES/26	Ingénieur	1	Mère au foyer	3	2
ES/27	Artisan	6	Employée qualifiée non	6	3
ES/28	Boulangier	5	Employée qualifiée non	6	3
ES/29	Technicien supérieur	3	Mère au foyer	5	2
ES/30	Exploitant agricole	6	Exploitant agricole	6	3
ES/31	Cuisinier	5	Mère au foyer	6	4
ES/33	Conducteur de bus à la STAR	5	Employée qualifiée non	6	2
ES/34	Artisan dans le bâtiment	5	Au foyer	5	3
ES/38	Ouvrier qualifié	5	Employée qualifiée non	5	2

ANNEXE 12 Etudes et expériences professionnelles avant l'entrée en formation E.S

Code	Age	Genre	Région d'origine	Niveau d'études avant formation	Age d'entrée en formation	Durée expérience professionnelle avant la formation
ES/1	54	2	2	4	21	2
ES/2	48	2	1	3	22	2 (Stagiaire de contact)
ES/3	43	2	1	3	21	2
ES/4	33	1	1	3	20	1
ES/5	55	1	1	3 (DEUG)	24	1
ES/6	48	2	2	4	22	0
ES/7	52	2	2	4	21	1
ES/8	42	1	2	4	35	15 en tant que fourreur
ES/9	38	2	2	3 (DEUG)	31	6 pour agent de voyage
ES/10	45	1	1	2 (Maîtrise de psychologie)	23	2
ES/11	54	1	1	Master Psychologie	29	3
ES/12	38	2	1	4	20	0
ES/13	32	2	1	4	21	1
ES/14	38	1	1	4	30	10 (AMP)
ES/15	37	2	1	2 (Maîtrise de psychologie)	24	6 en tant qu'animatrice centre loisirs
ES/16	43	1	2	4	22	1
ES/17	59	1	2	4	23	3
ES/18	38	1	1	2 (Maîtrise communication)	25	0
ES/20	37	1	1	4	21	0
ES/21	42	2	2	4	36	5 commerciale et 8 monitrice/éducatrice
ES/22	52	2	1	5	37	14 commerciale et ES
ES/23	56	2	1	2	23	2
ES/25	45	2	2	4	20	1
ES/26	53	2	2	4	25	3
ES/27	37	1	1	4	22	2
ES/28	52	1	1	4	21	6
ES/29	36	2	2	2	25	7
ES/30	50	1	1	4	22	4 (E.S)
ES/31	46	1	1	4	23	2 (E.S)
ES/33	48	1	1	3	22	2 (E.S)
ES/34	48	1	1	4	22	3
ES/38	47	2	2	2	37	13

Code	Ancienneté dans le diplôme	Lieu travail	Temps travail	Ancienneté dans le poste de travail	Services fréquentés après la formation	Secteurs connus après la formation
ES/1	30	MECS ados	35 h	12	3	2
ES/2	22	I.M.E enfants	35 h	11	2	1
ES/3	18	Tutelles adultes	35 h	12	2	2
ES/4	11	adultes migrants	35 h	6	2	2
ES/5	31	I.M.E enfants	35 h	34	1	1
ES/6	31	MECS ados	35 h	23	2	1
ES/7	27	MECS ados	35 h	15	2	1
ES/8	6	MECS ados	35 h	6	1	1
ES/9	6	S.I.O enfants	35 h	4	1	1
ES/10	18	ITEP enfants	35 h	4	1	1
ES/11	22	MECS ados	35 h	22	1	1
ES/12	13	AEMO enfants	35 h	12	2	1
ES/13	8	MECS ados	35 h	8	1	1
ES/14	4	Foyer adultes handicapés	35 h	3	1	1
ES/15	10	Chômage	0	7	2	1
ES/16	18	AEMO enfants/ados	35 h	11	3	1
ES/17	35	MECS ados	35 h	26	3	1
ES/18	9	Hôpital adultes	35 h	3	2	1
ES/20	13	Entreprise nettoyage	35 h	4	4	2 Hors secteur
ES/21	6	Foyer adultes handicapés	35 h	6	2	1
ES/22	15	Foyer	35 h	5	4	1/2
ES/23	23	MECS Médiation	35 h	18	2	1
ES/25	23	Foyer adultes handicapés	35 h	9	4	3
ES/26	26	IME/ados	35 h	21	1	1
ES/27	8	ITEP/ados	35 h	2	2	2
ES/28	27	MECS/ados	35 h	4	1	1
ES/29	8	MECS/ados	35 h	6	2	1
ES/30	25	I.M.E/ados	35 h	3	3	1
ES/31	25	Foyer adultes handicapés	35 h	20	2	2
ES/33	23	CREAI/ Libéral	35 h	20	2	1
ES/34	28	Entreprise	35 h	4	5	3
ES/38	7	I.M.E/ados	35 h	12	1	1

(ES/1) Deux formations longues (2 ans et plus) en 30 ans : Systémie ; Médiation familiale.

(ES/2) Formation sur le raisonnement logique (3 ans)

Expérimentation dans les pratiques de nouvelles méthodes et créativité

Une formation de chef de service avec un passage dans l'emploi

Des interventions en centre de formation.

(ES/3) J'ai fait une formation à la PNL, pendant 2 ans, et j'ai l'impression de ne pas l'utiliser, pour les raisons que je disais tout à l'heure. Je suis tellement dans l'action que je n'ai même pas le temps d'anticiper tel entretien, et j'ai l'impression que c'est du gâchis. C'est une source de frustration pour moi, ça, c'est clair.

(ES/4) Une formation au collège coopératif de Bretagne sur un master 2 mais pas achevée

Des interventions régulières en centre de formation

(ES/5) Une formation universitaire : obtention d'un D.E.S.S psychopathologie (Master 1)

(ES/6) Une formation à la médiation culturelle et de chef de service éducatif

(ES/7) Un D.E.A en sciences de l'éducation, un travail d'analyse

(ES/8) Une reconversion professionnelle vers le « métier » d'éducateur spécialisé

La formation continue est essentielle pour entretenir et développer ses compétences

Elle permet de s'ouvrir sur l'extérieur et de rencontrer d'autres personnes

Elle nourrit la réflexion et les liens avec les collègues de travail

(ES/9) Une reconversion professionnelle vers le « métier » d'éducateur spécialisé

(ES/10) Des formations continues puis une formation C.A.F.D.E.S

(ES/11) Des formations continues puis un master 1 en psychologie du travail

(ES/12) Des petites formations continues

(ES/13) Une formation CAFERUIS, niveau 2, chef de service

(ES/14) Des petites formations continues

(ES/15) Une formation CAFERUIS, niveau 2, chef de service

(ES/16) Des petites formations continues et une formation de 2 ans en systémie

(ES/17) Formation C.AF.D.E.S et un master 1 en droit

(ES/18) Formation CAFERUIS, puis C.AF.D.E.S

(ES/20) Des petites formations continues

(ES/21) Des petites formations continues et une la préparation d'une licence de sciences de l'éducation

(ES/22) Des petites formations continues et travail d'analyse

(ES/23) Une formation d'un an à la médiation familiale et une licence de sciences de l'éducation

(ES/25) Des petites formations continues et démarrage d'un C.A.F.D.E.S

(ES/26) Une formation en art thérapie et un C.A.F.E.R.U.I.S

(ES/27) Des petites formations continues

(ES/28) Des petites formations continues

(ES/29) Des petites formations continues et, au bout de 7 ans, elle envisage une formation longue.

(ES/30) DEUG de littérature, maîtrise de linguistique, Master COGEF et C.A.F.D.E.S

Il ne voulait pas faire une formation classique de chef de service et il s'est donc orienté vers un C.A.F.D.E.S.

Le C.A.F.D.E.S aurait pu lui faire « sauter les plombs »

Un attrait pour le monde l'entreprise et des modes de gestion à l'anglo-saxonne à un certain moment.

En tant que chef de service, il a travaillé avec un directeur en milieu ouvert qui était imprégné de ce mode de management. Mais pour sa part, il a finalement rejeté ce modèle.

Il n'a pas intégré ces modèles là dans sa fonction actuelle ou par tout petit bout... ce n'est pas son approche de l'homme ni de l'humain.

Dans la formation C.A.F.D.E.S, il a retrouvé cela, c'est une forme de durcissement des rapports humains, et fait semblant de jouer le jeu. Il trouve cela extrêmement déplaisant.

C'est dans la manière dont les choses étaient présentées et problématisées, des postures de formateurs lors de leur intervention.

Une mise en tension assez forte de la promotion

(ES/31) Des petites formations continues et, au bout de 8 ans, un D.H.E.P.S, une formation de chef de service et un C.A.F.D.E.S (dans la perspective de prendre la succession de l'actuel directeur générale)

(ES/31) Il a fait D.H.E.P.S au collège coopératif de Rennes. Il a fait cette formation pour apporter un éclairage théorique sur sa pratique professionnelle. L'approche pédagogique autour de cette formation l'a séduit. Il a abandonné l'idée de faire D.S.T.S. Un bon compromis entre l'université et le terrain.

(ES/33) Un master 2 entre le sanitaire et le social : mémoire sur une approche multicritère qui lui vaut un 18/20.

(ES/34) Une formation de 2 ans à la « remédiation cognitive »

(ES/38) une formation en art thérapie, des petites formations continues...

Les périodes de chômage

Jamais : ES 1 ; ES/2 ; ES/3 ; ES/4 ; ES/5 ; ES/8 ; ES/10 ; ES/11 ; ES/12 ; ES/13 ; ES/14 ; ES/16 ; ES/17 ; ES/18 ; ES/20 ; ES/21 ; ES/23 ; ES/26 ; ES/27 ; ES/28 ; ES/29 ; ES/31 ; ES/33 ; ES/34 ; ES/38

Brèves périodes (moins de 4 mois) : ES/6 ; ES/25 ;

Périodes de un an et plus : ES/9 (2 ans mais pas dans l'éducation spécialisée) ; ES/15 (Licenciement et arrivée d'un enfant) ; ES/22 (Mais pas dans l'éducation spécialisée) ;

Des passages à temps partiel : ES/1, ES/2, ES/23, ES/26 et d'autres au moment de l'arrivée des enfants.

Des passages d'un métier à un autre : ES/30 (Educateur/menuisier)

Code	Situation matrimoniale	Profession du conjoint	Niveau d'études conjoint	Temps travail	Nombre d'enfants
ES/1	2	Cadre supérieur de formation ES	2	35 h	2
ES/2	2	Cadre supérieur	2	35 h	2
ES/3	3	Cadre supérieur de formation ES	3	35 h	1 + 3
ES/4	3	Animatrice DEFA	3	35 h	2
ES/5	2	Infirmière	3	0	3
ES/6	1	Educateur spécialisé	3	35 h	1
ES/7	4	Educatrice spécialisée	3	35 h	0
ES/8	3	Educatrice spécialisée	3	35 h	2 + 3
ES/9	4	Educateur spécialisé	3	35 h	3
ES/10	2	Educatrice spécialisée	3	35 h	3
ES/11	2	Cadre CDAS	2	35 h	2
ES/12	2	Educateur spécialisé	2	35 h	3
ES/13	1				
ES/14	2	Educatrice spécialisée	3	35 h	2
ES/15	1				
ES/16	2	Educatrice spécialisée	3	28 h	4
ES/17	2	Chef de service éducatif	3	35 h	2
ES/18	2	Cadre	2 (maîtrise)	35 h	2
ES/20	2	Cadre	2	35 h	2
ES/21	2	Educateur spécialisé	2	35 h	3
ES/22	3	Cadre	1	35 h	1
ES/23	3				2
ES/25	1	Eleveur de chevaux	3	35 h	3
ES/26	1	Professeur	1	35 h	2
ES/27	1	Professeur	1	35 h	3
ES/28	1	Mère au foyer (marocaine)	6	-	2 (premier mariage)
ES/29	1	Patron/Artisan	3	35 h	0
ES/30	2	Educatrice spécialisée	3 (maîtrise)	35 h	4
ES/31	1	Employée qualifiée	3	35 h	3
ES/33	2	Educatrice spécialisée	3	35 h	2
ES/34	Divorcé et 2	Educatrice spécialisée	3	35 h	3
ES/38	2	Institutrice	2	35 h	2