



**HAL**  
open science

# Les mutations du genre dans l'action sociale : La mise en place du concept du 'couple éducatif', sa logique et son évolution au sein de la Protection de l'enfance

Mikaël Quilliou

## ► To cite this version:

Mikaël Quilliou. Les mutations du genre dans l'action sociale : La mise en place du concept du 'couple éducatif', sa logique et son évolution au sein de la Protection de l'enfance. Sociologie. HESAM Université, 2021. Français. NNT : 2021HESAC003 . tel-03340193

**HAL Id: tel-03340193**

**<https://theses.hal.science/tel-03340193v1>**

Submitted on 10 Sep 2021

**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.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE  
Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Économique

**THÈSE**  
**présentée par : Mikaël QUILLIOU-RIOUAL**

Soutenue le : 13 janvier 2021

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : SOCIOLOGIE, DEMOGRAPHIE

Spécialité : SOCIOLOGIE TRAVAIL SOCIAL

**Les mutations du genre dans l'action sociale.**

**La mise en place du concept du « couple éducatif », sa logique et son  
évolution au sein de la Protection de l'enfance.**

**THÈSE dirigée par :**

**M. Marcel JAEGER** Professeur émérite du Cnam, sociologie.

**Jury**

**Mme Gisèle Dambuyant**, Maîtresse de conférences de sociologie, Université Sorbonne Paris Nord, HDR, **examinatrice**.

**M. Jean-Yves Dartiguenave**, Professeur de sociologie, Université de Rennes, **rapporteur**.

**M. Marcel Jaeger**, Professeur émérite du Cnam, sociologie, **directeur de thèse**.

**Mme Martine Janner-Raimondi**, Professeure des universités en Sciences de l'Éducation, Université Sorbonne Paris Nord, **rapporteuse**.

**M. Emmanuel Jovelin**, Professeur du Cnam, sociologie, **examineur**.

**M. Régis Schlagdenhauffen**, Maître de conférences de sociologie, EHES, **examineur**.

*À ma mère, Josiane Rioual.  
À mes pères, Jean-Jacques Quilliou et Henri Rioual.*

# Remerciements

C'est à Marcel Jaeger, mon directeur de thèse que vont mes premiers remerciements et ma reconnaissance. Sa disponibilité, sa confiance en mon travail, son soutien tout au long de ce parcours m'ont permis de mener cette tâche jusqu'à son terme.

Je tiens également à remercier l'ensemble des membres du jury qui m'a fait l'honneur d'accepter de participer à l'évaluation de cette thèse.

Concrètement cette recherche doctorale fut particulièrement complexe à mettre en œuvre, notamment pour structurer les entretiens avec des personnes ayant pratiqué la méthode du couple éducatif à son origine à partir de 1947. Claude Kassab-Maupetit, a été un soutien tout au long de ce travail. Sans ses réseaux, ses remarques, ses relectures et nos débats, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Je remercie également Odile Pautard et Christine Nicolas pour leurs relectures attentives et rigoureuses.

Mes remerciements vont également au séminaire des doctorants du LISE surtout dans les premières années de cette recherche. Confronter mes idées m'a aidé à inscrire ce travail dans une perspective dynamique. Les réflexions et questionnements des étudiants et de mes collègues de Buc-Ressources, des éditions Dunod, du Cnam et de l'Université Paris 13 ont soutenu mon travail de façon régulière. Aussi je tiens particulièrement à remercier Guy Dréano, Germaine Peyronnet, Thierry Pissarello, Michel Hochart, Christophe Blanchard, Didier Jayle et Guillaume Charron pour leur soutien et leur confiance.

Les acteurs les plus importants de ma recherche sont bien sûr les éducateurs et les éducatrices spécialisées d'hier et d'aujourd'hui qui ont accepté de me rencontrer ou qui ont accepté de laisser leur mémoire de fin d'étude à Buc-Ressources et m'ont ainsi permis de réagir, réfléchir, raisonner quant à leurs expériences vécues. C'est à eux que j'adresse mes vifs remerciements, pour avoir accepté d'aider l'étudiant qui les sollicitait, avec toujours le souci que leurs propos servent à comprendre et analyser leurs implications personnelles dans un quotidien professionnel. L'intérêt, la patience et la disponibilité d'Antoine, Catherine, Chaïda, Elizabeth, Émeline, Éric, Jeremy, Julie, Maria, Marc, Matthieu, Philippe, Rolland, Simone, et Solène, qui ont donné aux entretiens leur rigueur et leur richesse.

Je remercie également toutes les personnes de mon entourage qui m'ont soutenu durant ces années.

Je terminerai en remerciant mon compagnon Jason, et aussi Rodrigue, pour leur soutien logistique et moral sans faille dans cette période qui fut, pour moi aussi, une occasion d'ouverture, bifurcation dans ma trajectoire professionnelle. En un mot une véritable aventure.

# Résumé

La recherche présentée s'intéresse aux mutations du genre en action sociale à travers l'étude du « couple éducatif », son histoire et son évolution en protection de l'enfance.

L'analyse de cette méthode empirique fondée sur l'affirmation égalitaire des identités éducatives de genre, placées en interactions (Goffman, 2002), s'est articulée autour d'entretiens semi-directifs avec les pionniers de l'action sociale, avec des éducateurs spécialisés pratiquant actuellement au sein de l'Aide sociale à l'enfance dans un équilibre de genre femme-homme et de l'analyse de mémoires de fin de formation d'éducateurs spécialisés de Buc-Ressources de 1968 à 2005.

Cette thèse montre les apports d'une socialisation de genre dans l'éducation des enfants placés à l'aide sociale à l'enfance.

Faisant suite aux ordonnances de 1945 et aux techniques innovantes du Coteau de Vitry (Amado, 1961), le couple éducatif était un courant de pensées issues des actions pionnières des éducateurs des deux sexes inscrits dans une mixité de genre. Il se traduit dans l'action éducative par la mise en place d'une dimension d'accompagnement femme-homme en internat relevant de la protection de l'Enfance.

Fondé à l'origine, sur un imaginaire social (Castoriadis, 1975) familial nucléaire, les professionnels des deux sexes vont participer à une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, 2018) ayant pour objet de socialiser des enfants en déficit de repères sociaux dans un registre identificatoire positif du féminin, du masculin et d'un équilibre possible et apaisé entre ces identités de genre.

Progressivement au tournant des années 70, cette pratique va cesser pour évoluer vers une mise en avant des individualités du féminin et du masculin, inscrites dans une perspective de modernité (Gauchet, 1985) et d'individualisme contemporain (Lipovetsky, 2009).

Cette thèse montre l'évolution et les mutations du genre en action sociale en donnant la parole aux acteurs éducatifs impliqués. Partant d'une dimension solidaire et égalitaire, située en équilibre de genre dans l'accompagnement au quotidien des enfants placés en internat éducatif, le couple éducatif va tomber en désuétude, signifiant ainsi un trouble dans les identités de genre (Butler, 2006) au sein des pratiques éducatives des éducateurs spécialisés.

Tout en soulignant les bénéfiques passés et présents pour les enfants accompagnés d'un équilibre dans les identités de genre, ayant pour objet de socialiser des enfants en déficit de repères sociaux dans des registres respectueux des identités de genre, cette thèse affirme la dimension égalitaire, individualiste et moderne de l'évolution de l'action sociale.

Mots-clefs : Identité de genre, Socialisation, Protection de l'enfance, Modernité, Action éducative

## Résumé en anglais

This thesis examines the transformation of gender within the field of social work by addressing the changing history of the « educational couple » in child welfare. The analysis of this empirical study, based on an egalitarian defence of interactive (Goffman, 2002) gender identities within education, is structured around semi-directed interviews with the pioneers of social work and with special-needs practitioners in child welfare working in gender-balanced contexts, and around close analysis of final dissertations produced by special-needs educators at Buc-Ressources from 1968 to 2005. This PhD thesis shows the contribution of gendered socialisation in child welfare programmes. Following the 1945 rulings and the innovative techniques of the Coteau de Vitry Institute (Amado, 1961), the educational couple was a school of thought emerging from pioneering co-educational practice of male and female educators implemented through the establishment of co-ed support in child-protection boarding schools. Originally based on the social model of the nuclear family (Castoriadis, 1975), professionals of both sexes went on to participate in a social construction of reality (Berger, Luckmann, 2018) with the aim of socializing children who lacked social reference points in a more positive form of male and female identification and a possible and peaceful balance between these gender identities. Gradually from the beginning of the 1970s this practice disappeared, replaced by a focus on gender difference, inscribed in a vision of modernity (Gauchet, 1985) and in contemporary individualism (Lipovetsky, 2009). This thesis shows the evolution and changes in gender as a category in social work by giving voice to the educational practitioners involved. Rooted in an inclusive and egalitarian approach, situated in the gender-balanced contexts of the everyday care of children placed in special-needs boarding institutions, the concept of the educational couple fell into disuse and began to indicate a form of gender trouble (Butler, 2006) within the educational practices of special-needs educators. While emphasizing the past and present benefits for children placed within gender-balanced care contexts, aiming to socialize children who lack social reference points in relation to gender and identity, this thesis affirms the egalitarian, individualistic, and modern dimension to the evolution of social work.

Key words : Gender Identities, Socialization, Child Protection, Modernity, Special Needs Education

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>3</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>4</b>
<b>RÉSUMÉ EN ANGLAIS</b> .....	<b>5</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>6</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>12</b>
<b>PREMIERE PARTIE : LE COUPLE EDUCATIF, L'IDENTITE DE GENRE ET LA MODERNITE</b> .....	<b>19</b>
CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION DU THEME DE RECHERCHE, QUESTIONNEMENTS ET HYPOTHESES.....	20
CHAPITRE 2 : LES ORIGINES ET LES QUESTIONNEMENTS EDUCATIFS DES IDENTITES DE GENRE .....	46
CHAPITRE 3 : LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA REALITE, L'IMAGINAIRE SOCIAL ET LA QUESTION DE LA MODERNITE.....	79
<b>SECONDE PARTIE : LE TERRAIN ET LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.</b> .....	<b>100</b>
CHAPITRE 4 : UNE METHODE QUALITATIVE POUR TRAITER L'OBJET DE RECHERCHE. ....	101
CHAPITRE 5 : LES MEMOIRES DE FIN D'ETUDES DES EDUCATEURS SPECIALISES DE BUC-RESSOURCES, LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS ET LA METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	105
<b>TROISIEME PARTIE : L'HISTORIQUE DU COUPLE EDUCATIF.</b> .....	<b>115</b>
CHAPITRE 6 : LE COUPLE EDUCATIF, RELEVÉ DE LA MODERNITE. ....	116
CHAPITRE 7 : L'ORIGINE ET L'HISTORIQUE DU COUPLE EDUCATIF. ....	127
<b>QUATRIEME PARTIE : LES PRATIQUES EDUCATIVES DES EDUCATEURS SPECIALISES ET LA SOCIALIZATION DES ENFANTS PLACES.</b> .....	<b>188</b>
CHAPITRE 8 : LE CADRE DE LA PRATIQUE.....	189
CHAPITRE 9 : LES FINALITES DE L'ACTION EDUCATIVE : LA SOCIALIZATION.....	210
<b>CINQUIEME PARTIE : LES MUTATIONS DU GENRE DANS L'ACTION SOCIALE.</b> .....	<b>235</b>
CHAPITRE 10 : LES IDENTITES PROFESSIONNELLES ET LES MUTATIONS DU GENRE DANS L'ACTION SOCIALE. ....	236
CHAPITRE 11 : LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE .....	258
CHAPITRE 12 : 1966 ET 1968 LES ANNEES DU TOURNANT.....	270
<b>SIXIEME PARTIE : LES IDENTITES DE GENRE DES EDUCATEURS SPECIALISES EN FONCTIONS.</b> .....	<b>296</b>
CHAPITRE 13 : LE CONTEXTE ACTUEL DE L'INTERVENTION.....	297
CHAPITRE 14 : LES LIMITES ACTUELLES DE CETTE METHODE.....	307
CHAPITRE 15 : LES CONSTANTES DE LA METHODE DANS LES IDEOLOGIES.....	313

CHAPITRE 16 : LES TROUBLES DANS LE GENRE DES EDUCATEURS DES DEUX SEXES AFFIRMENT UNE RUPTURE A CARACTERE MODERNE.....	322
CHAPITRE 17 : COMPLEMENTAIRES ET EGAUX.....	368
CHAPITRE 18 : LE GENRE DES ENFANTS.....	373
<b>SEPTIEME PARTIE : QUELS MODELES EDUCATIFS DE SOCIALISATION PROPOSER EN PROTECTION DE L'ENFANCE ?.....</b>	<b>388</b>
CHAPITRE 19 : QUEL EST LE REFLET DE LA SOCIETE DES IDENTITES DE GENRE ?.....	389
CHAPITRE 20 : LES AUTRES IDENTITES ASSOCIEES AU GENRE : L'INTERSECTIONNALITE.....	396
CHAPITRE 21 : DES NOUVEAUX PUBLICS A PROTEGER : LES RADICAUX, LES MNA ET LES AUTRES.....	404
CHAPITRE 22 : LES ENFANTS ET LEURS REPRESENTATIONS DE LA FEMME ET DE L'HOMME.....	414
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>420</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>428</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>445</b>
<b>RÉSUMÉ EN ANGLAIS.....</b>	<b>469</b>



## Liste des encadrés

L'objet des encadrés est de situer les événements décrits dans un contexte spatio-temporel d'événements marquants pour le secteur social et médico-social.

Encadré n°1 : Définition de L'Éducation Spéciale selon l'Unesco.....p.21

Encadré n°2 : Jalonnement historique et législatif de la protection de l'enfance à travers quelques repères :  
1<sup>er</sup> partie .....p.33-34

Encadré n°3 : Historique et contexte législatif de la protection de l'enfance : 2<sup>e</sup> partie.....p.36

Encadré n°4 : Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social.....p.84

## Liste des annexes

Annexe 1 : Historiques des principales mesures concernant la famille dans le domaine du droit civil, des politiques publiques et des politiques sociales à partir de 1939.

Annexe 2 : Jalonnement historique et législatif de l'évolution du féminisme à travers quelques repères.

Annexe 3 : Grille d'entretiens semi-directifs.

Annexe 4 : Sommaire de la sélection et classement par thème des extraits d'entretiens semi-directifs et des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés.

Annexe 5 : Les détails des tâches de suppléances familiales selon Paul Durning (Durning, 2006, p. 232-235).

## Liste des sigles

**AIEJI** : Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés

**ASE** : Aide sociale à l'enfance

**AS** : Assistant de service Social

**ANEJI** : Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés

**APA** : Américan psychiatric association

**CAFERUIS** : Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale

**CEMEA** : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active

**CEF** : Centre éducatif fermé

**CER** : Centre éducatif renforcé

**CMPP** : Centres médico-psycho-pédagogique

**CNAHES** : Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée et de l'action sociale.

**CNAM** : Conservatoire national des arts et métiers

**COVID** : Coronavirus (COV)

**DEES** : Diplôme d'État d'éducateur spécialisé

**DDASS** : Direction départementale des affaires sanitaires et sociales

**DGCS** : Direction générale de la cohésion sociale

**DSM** : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

**EJE** : Éducateur de jeunes enfants

**ES** : Éducateur spécialisé

**ETS** : Éducateur technique spécialisé

**IRTS** : Institut régional du travail social

**LGBTQ** : lesbiennes, gay, bi, trans et queer

**MECS** : Maison d'enfants à caractère social

**MNA** : Mineurs non accompagnés

**MEI** : Mineurs étrangers isolés

**MASSP** : Mission de l'analyse stratégique, des synthèses et de la prospective

**OMS** : Organisation mondiale de la santé

**PACS** : Pacte civil de solidarité

**PARTAGE** : Prospective en action sur le renouveau du travail social au prisme du genre

**PJJ** : Protection Judiciaire de la Jeunesse

**PMI** : Protection Maternelle et Infantile

**SEAAY** : Sauvegarde de l'Enfance, de l'Adolescence et de l'Adulte en Yvelines

**SIDA** : Syndrome d'Immuno Déficience Acquise

**SMIG** : Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti

**UNAFORIS** : Union Nationale des Acteurs de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

**UNAR** : Union nationale des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence

# Introduction

L'entrée de cette recherche est celle des pratiques professionnelles liant une femme et un homme dans un contexte de socialisation d'un groupe d'enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance.

Il existe des mutations du genre dans le travail social. On peut les appréhender par la compréhension des évolutions des interactions des identités de genres des acteurs et des actrices impliqués dans le quotidien éducatif en protection de l'enfance. Les implications des identités de genre révèlent des ruptures et des continuités, à la fois dans les pratiques, c'est-à-dire dans les façons de faire et aussi dans les identités, c'est-à-dire dans les représentations et les idées qui les sous-tendent.

Il est possible de saisir et de comprendre l'évolution des pratiques éducatives et des identités professionnelles des éducateurs spécialisés en protection de l'enfance par le prisme qu'offre le concept de genre.

Cette dimension m'invite à proposer une problématique et une hypothèse principale qui resteront à vérifier dans une perspective théorico-pratique.

La problématique soulevée est la suivante : Quelle(s) approche(s) éducative(s) serai(en)t pertinente(s) pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance ?

Le premier marqueur socio-historique pour conduire cette analyse est : le « couple éducatif ». Le couple éducatif est un dispositif mis en place à l'origine de la profession d'éducateur spécialisé au Coteau de Vitry (Amado, 1951). Il met en scène, dans un contexte professionnel, une femme et un homme encadrant un groupe d'enfants dans un internat éducatif. Il s'agit ici d'un marqueur socio-historique pour analyser les premières interactions mixtes en action sociale.

Ce dispositif de « couple éducatif » synchronise et définit une méthode, un ordre réglant une activité dans une participation de genre en équilibre. Il se situe à l'origine d'un nouveau métier en 1945 celui d'éducateur de jeunes inadaptés sociaux. Il permet de décrire, définir et analyser des composantes pratiques basées sur les identités masculines et féminines placées en interaction.

Mon hypothèse est que le couple éducatif mettant en scène un équilibre genré alliant le féminin et le masculin permet à des enfants accompagnés par l'aide sociale à l'enfance, une socialisation plus respectueuse des identités de genre.

En cela, saisir l'histoire du couple éducatif et son évolution permet de mesurer les changements de cette profession dans ses marquages pratiques et identitaires. Un ensemble de questions émergent pour interroger à la fois les pratiques éducatives et les idéologies. L'éducation spécialisée suit-elle dans ses pratiques les évolutions sociales, à la fois de la famille et également des rapports sociaux liant une femme et un homme dans ce contexte du travail éducatif ? À quel modèle de socialisation pour les enfants pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, les méthodes professionnelles mises en place répondent-elles ? Comment les professionnels définissent-ils et structurent-ils leurs actes en tenant compte de leurs identités de genre ? Font-ils preuve d'une autonomie d'action où inscrivent-ils leurs actes dans un continuum social relevant de représentations sociales révélant des assignations de genre ? Les mises en scène sont-elles des stratégies affirmées, conscientes ou inconscientes ? Le dispositif du couple éducatif est-il inscrit dans un mouvement de pensée ? Quels impacts a cette méthode de socialisation sur la cohésion de genre de la société ? Il s'agit de chercher et de montrer s'il existe des continuités ou des ruptures dans les pratiques mises en place et à la fois dans les représentations et les idées qui les portent.

Dans une visée interactionniste et par l'affirmation des droits individuels égalitaires entre les genres, les évolutions de ces identités et de ces pratiques suivent une progression sociale propre aux sociétés postmodernes (Gauchet, 1985) et hypermodernes (Lipovetsky, 1997).

L'évolution de la notion de genre dans les pratiques éducatives auprès d'enfants placés en internat peut-elle être mise en parallèle de cette même évolution dans la société française ? Que comprendre alors des interactions professionnelles de genre en éducation spécialisée ?

Le couple éducatif, son histoire et son évolution sont des marqueurs permettant de mesurer les mutations du genre dans l'action sociale. J'entends démontrer que la construction du « couple éducatif » s'inscrit dans les années 1950, à son origine, dans une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, 2018) fondée sur un imaginaire social (Castoriadis, 1975) proche des représentations de la famille nucléaire. En cela, la dimension des identités de genre incluse dans ce duo est un attribut pour saisir les évolutions des pratiques et des idéologies dans l'action sociale. Les éducateurs spécialisés de cette époque s'inscrivaient dans les valeurs sociales de l'après-guerre, quelles étaient leurs motivations à agir en couple éducatif ?

Afin de saisir les mutations du genre dans l'action sociale, il est nécessaire d'appréhender par l'analyse des discours des premiers éducateurs leurs motivations pour traduire leur engagement professionnel. Je cherche également à faire apparaître à quel moment est-il possible d'établir une rupture dans la mise en place de cette méthode ? Il s'agit de comprendre s'il est possible de placer un parallèle entre les évolutions sociétales liées aux identités de genre et l'évolution des pratiques et des représentations dans l'action sociale ? Comment la fin de la valorisation de l'identité sociale familiale notamment à la suite des événements dit de « mai 68 », va impacter les valeurs et les représentations liées à cette dimension domestique dans les pratiques des professionnels de la protection de l'enfance.

Sur la base de l'analyse des discours des éducateurs spécialisés ainsi qu'à partir de l'analyse des contenus des mémoires de fin de formation des éducateurs spécialisés de Buc-Ressources, il est possible d'interroger les façons de faire (pratiques éducatives) inscrites dans les politiques de l'égalité entre les identités de genre féminines et masculines ainsi que les idéologies conditionnant les actes éducatifs.

Il me paraît possible de faire apparaître les mutations du genre en action sociale en soulignant l'évolution par une montée des individualités et des troubles dans les identités de genre (Butler, 2006) conduisant à la fois à « dégenrer » les actions éducatives et à mixer les repères des identités féminines et masculines qui étaient incluses dans l'imaginaire social lié à la famille nucléaire. Le mouvement de pensée contemporain est inverse à celui des années cinquante. Il valorise les composantes singulières du féminin et du masculin, indifféremment de son appartenance à un sexe biologique. L'action sociale suit l'évolution globale de la société. Ce schéma d'émancipation des identités professionnelles est bénéfique pour l'affirmation émancipatrice de la diversité des identités de genre. Est-ce que cela a un impact sur la socialisation des enfants carencés et placés à l'aide sociale à l'enfance ? En interrogeant les éducateurs spécialisés d'hier et d'aujourd'hui, est-il possible de mesurer si les mutations du genre en action sociale favorisent ou compliquent la socialisation des enfants pris en charge ? À la suite de Marc Bessin, j'interroge l'ordre du genre (Bessin, 2013). J'interpelle également la post-modernité des individus dans leurs capacités à se situer dans un monde moderne (Gauchet, 1985). L'évolution de la famille moderne se distingue par des visées socialisantes et éducatives (Blais, Gauchet, Ottavi, 2017). Comment les éducateurs spécialisés affirment-ils et articulent-ils leurs identités de genre avec les finalités des fonctions éducatives ?

Les composantes de ces identités ont muté au cours des soixante-dix années d'existence de cette profession. La suppléance familiale (Durning, 2006) s'inscrit par le couple éducatif dans

d'autres logiques que celle du contrôle social (Donzelot, 2003) (Chauvière, 1980). Il s'agit de saisir les motivations des acteurs à agir ainsi (Crozier, Friedberg, 1977). Cette dimension structurelle traduit un arrangement des sexes (Goffman, 2002) dans une construction professionnelle. L'objet de recherche cherche à saisir la part du travail prescrit et celle du travail réalisé (Clot, 2000) afin de mesurer là où c'est possible, l'impact des identités de genre pour qualifier et situer les actes éducatifs en protection de l'enfance.

La construction des identités sociales des personnes par la clef de lecture qu'offre le concept du genre, notamment par le féminin et le masculin, affirme une bicatégorisation et permet de questionner l'existence d'une hiérarchie entre ces deux registres de représentation sociale (Bereni, Trachman, 2014). Existe-t-il une continuité ou une rupture entre l'évolution de la deuxième et de la troisième vague du féminisme (Bessin, Dorlin, 2005) et l'évolution des pratiques éducatives dans l'action sociale ? Les dominations masculines (Bourdieu, 1998) sont-elles présentes dans l'action sociale quotidienne ? L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés s'inscrit-elle dans une dimension relevant uniquement du care (Guinchard, Petit, 2010) ? L'action sociale, comme la société en général, interroge l'homme et la femme comme des catégories universelles (Théry, 2007). Au-delà des inscriptions normatives dans les identités de genre, je cherche à mettre en perspective les évolutions des pratiques éducatives liées aux genres des professionnels impliqués, avec la finalité des actions de socialisation des enfants pris en charge. Les systèmes éducatifs soulignent la nature des actions entreprises (Durkheim, (1893), 2013). Quelle est l'incidence des identités de genre dans ces actions ? Est-il possible, par une socialisation en équilibre de genre, de lutter contre « la fabrique des garçons » (Ayrat, 2011) tout en favorisant les processus d'émancipation des jeunes filles accompagnées ?

Pour les enfants accompagnés comme pour les adultes en charge de cet accompagnement, la perception du monde social est une production culturelle. La famille étant un univers symbolique de significations, la suppléance familiale (Durning, 2006) des professionnels des deux sexes, placée en interaction dans une mise en scène du quotidien (Goffman, 1996), apporte-t-elle une plus-value dans la construction psychique et affective des enfants pris en charge en internat éducatif de l'ASE ?

Par l'analyse des pratiques professionnelles et des idéologies dans le travail social, je souhaite favoriser un élargissement des connaissances sur le concept de genre. La dimension du genre est une composante négligée et bien souvent occultée pour comprendre les faits sociaux dans la manière de faire en action sociale. C'est sur cette base qu'il sera possible de situer les mutations du genre dans l'action sociale.



La perspective présentée dans ce travail de recherche est socio-historique, elle se fonde sur l'analyse des discours des professionnels des deux sexes placés en interaction dans leurs pratiques éducatives révélant ainsi la part mobilisée par leurs identités de genre dans les actions au quotidien auprès d'enfants pris en charge au titre de l'aide sociale à l'enfance (ASE). La dimension interactionniste retenue pour ce travail de recherche tisse un lien entre les idéologies, les représentations et les pratiques et inversement.

Je propose une lecture significative et non représentative des mutations du genre en action sociale, en se basant sur le discours et le vécu des éducateurs spécialisés des deux sexes placés en interaction éducative dans un contexte professionnel visant à éduquer et socialiser des enfants pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, en internat.

Cette thèse se compose en sept parties.

- La première contextualise à la fois l'évolution de la notion de genre et du féminisme en les plaçant dans une dimension de perspective historique. Le cadrage théorique de cette recherche met également en avant les concepts clés par lesquels va s'opérer la compréhension de mon objet d'étude.
- La seconde partie présente la méthodologie qualitative employée ayant contribué par des entretiens semi-directifs à éclairer ma question de recherche. Cette partie consacrée à la méthode présente également la sélection des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés de Buc-Ressources ayant permis de traduire des changements et des mutations dans les composantes liées aux identités de genre.
- Afin de traduire les mutations du genre dans l'action, la troisième partie présente l'origine et l'histoire du couple éducatif. Elle positionne également la méthode du couple éducatif dans les principes idéologiques solidaristes de la III<sup>ème</sup> République.
- La quatrième partie situe le cadre des pratiques éducatives par la suppléance familiale et expose la socialisation des enfants comme une finalité primordiale des actes éducatifs en internat relevant de l'ASE.
- La cinquième partie interroge l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés par le biais des concepts de care, de genre ainsi que par les implications personnelles dans cette méthode. Elle situe également les ruptures à la fin des années 1960 dans le développement de cette façon de faire.

- Les six chapitres de cette sixième partie posent le contexte actuel des interventions éducatives en soulignant l'évolution contemporaine de cette méthode mettant en scène un duo professionnel féminin et masculin. Les identités professionnelles des éducateurs spécialisés traduisent également une multiplicité de postures. Elles sont successivement présentées. Elles traduisent des troubles dans le genre mettant en avant les libertés de positionnement des professionnels. Cette liberté d'action se situe en interaction avec les besoins des enfants et place l'identité de cette profession dans une dimension résolument moderne. Le dernier chapitre de cette partie observe les identités de genre des enfants en soulignant le parallèle possible entre les évolutions sociétales et la compréhension des problématiques éducatives liées aux identités LGBTQ.
- Enfin, la dernière partie interroge les modèles éducatifs de socialisation à proposer en protection de l'enfance afin d'apporter aux enfants accompagnés des dimensions égalitaires entre les genres. Un chapitre présente l'intersectionnalité comme un complément aux identités de genre et le suivant, la pertinence de la mixité pour les nouveaux publics à protéger. Le dernier chapitre accentue l'importance de la mixité dans la socialisation des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance.

Dans une progression afin de traduire les évolutions et les mutations du genre en action sociale, l'accent sera mis sur le tournant du début des années 1970 dans des logiques plaçant en parallèle les évolutions du couple éducatif dans la protection de l'enfance et les évolutions des représentations du couple et de la famille dans la société en général. En cherchant par la socialisation des enfants à comprendre le sens accordé aux affirmations des identités de genre dans l'action éducative, j'aborderai les identités actuellement multiples des éducateurs spécialisés et des éducatrices spécialisées. Il s'agit de décrire et de questionner le sens de cette pluralité identitaire.

Cette recherche révèle par les entretiens des éléments comme la dimension de l'intersectionnalité (Crenshaw, 2005) de certains acteurs professionnels en présence, pour aboutir à un positionnement plus commun inscrivant les identités de genre dans les visées solidaires et responsabilisantes des principes égalitaires de cohésion sociale de la Troisième République (Duguit, (1901), 2012) étendus dans ce cas de figure aux équilibres de genre.

Les identités de genre sont ici des supports pour penser les actions éducatives mais aussi pour accompagner les faits historiques qui permettent de traduire des mutations en action sociale. La partie de l'analyse par le choix d'une méthode de recueil de données lors d'entretiens semi-directifs, comme par le décryptage et l'analyse des mémoires de fin d'étude des éducateurs

spécialisés de Buc-Ressources, donne une part importante à des extraits d'entretiens. C'est un parti pris, cette thèse relevant d'une inscription en sociologie option travail social. Le contenu dans ce cas de figure fait écho aux dimensions structurelles du contenant.

Cette recherche est l'aboutissement de six années de travaux, elle met en avant des faits sociaux relevant des identités de genre en les plaçant dans un processus interactif se construisant autour de situations éducatives concrètes, décryptées et analysées dans une perspective post-moderne.

# Première partie :

## Le couple éducatif, l'identité de genre et la modernité

Cette première partie découpée en trois chapitres a pour objectif de poser un cadre d'analyse à ma recherche. Le premier chapitre contextualise le travail social et plus précisément l'éducation spécialisée aux dimensions de représentation et d'équilibre égalitaire de genre. Il interroge les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés se situant entre l'amour maternel et l'affirmation d'une autorité paternelle. L'objet est de questionner la façon dont les professionnels utilisent leurs identités de genre pour socialiser les enfants placés en internat à l'aide social à l'enfance. Il présente également mes questionnements de recherche articulés autour d'une hypothèse principale, déclinée en hypothèses secondaires. Un deuxième chapitre se penche sur l'expérience pratique guidant les premières actions éducatives en internat. Il présente également les différentes origines du concept du genre. Le troisième chapitre souligne les influences théoriques retenues pour situer le couple éducatif dans ses composantes interactionnistes et dans l'imaginaire social familial qu'il institue par les pratiques éducatives. Il fait également le lien entre le couple éducatif et son positionnement moderne.

# Chapitre 1 : Contextualisation du thème de recherche, questionnements et hypothèses.

## 1.1 L'égalité de genre, un nouvel enjeu social.

La loi permettant le mariage aux couples de personnes de même sexe a été promulguée le 17 mai 2013. Son adoption a suscité de vifs débats mettant pour la première fois la question du genre au centre d'un débat social et sociétal.

D'un côté les défenseurs du principe d'égalité et de l'autre ses opposants, inquiets d'une remise en cause des fondements de la famille. Parallèlement, en Europe et dans le monde, de nouveaux pays autorisent le mariage homosexuel modifiant ainsi les représentations traditionnelles des rapports femmes-hommes. En France, les critiques contre le mariage homosexuel se concentrent sur ses conséquences, notamment sur la parentalité. Le débat sur *le mariage pour tous* tend vers un débat sur l'homoparentalité et en creux, soulève un questionnement sur les normes sociales permettant d'éduquer et de socialiser des enfants en complémentarité des identités de genre des adultes encadrant les enfants. Les débats portent essentiellement sur deux points majeurs : la nature même du mariage et la parentalité. Ces éléments sociétaux soulignent que la dimension des identités de genre impacte aujourd'hui les débats des sociétés post-modernes. La construction des identités de genre ne va plus de soi. Les rapports femmes-hommes s'ouvrent au débat dans une alternative qui oscille entre l'affirmation des libertés individuelles et une contextualisation de normes sociales présentées comme naturelles.

Au-delà du débat français, le Conseil de l'Europe qui est la principale organisation de défense des droits humains du continent, comptant 47 États membres dont 28 sont également membres de l'Union européenne, a édicté des recommandations sur les normes et les mécanismes d'égalité entre les femmes et les hommes,<sup>1</sup> montrant ainsi le sens progressif souhaité pour les

---

<sup>1</sup> Recommandation REC (1998) du Conseil de l'Europe, n°14, relative à l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes appelle les États membres après un environnement propice à cette approche et à faciliter les conditions pour sa mise en œuvre par le secteur public en se fondant sur le rapport du Conseil de l'Europe sur l'approche intégrée de l'égalité.

évolutions sociétales de ses États membres. Il existe également des recommandations plus précises sur l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes les hommes dans l'éducation<sup>2</sup>. Cette recommandation appelle les États membres à promouvoir et à encourager des règles visant à appliquer une approche intégrée de l'égalité. Elle énonce une série de mesures afin de garantir une dimension réellement intégrée de l'égalité dans l'éducation, y compris dans un cadre juridique. L'organisation des établissements scolaires et les programmes scolaires sont également visés. Sa mise en œuvre est définie comme progressive et continue, d'ailleurs elle fait l'objet d'un suivi régulier pour évaluer les évolutions et les progrès. La dimension éducative soulevée relève à la fois de l'éducation nationale de chaque pays membre et également d'une dimension éducative au sens large du terme.

En cela, le travail social et plus précisément l'éducation spécialisée est, elle aussi concernée par les questionnements liés aux dimensions de représentation et d'équilibre égalitaire de genre. Dans ce champ spécifique comme dans le schéma éducatif en général, il existe un manque de repères à différents niveaux. Notamment, dans une prise de conscience que les questionnements sur le genre sont déjà présents dans le quotidien éducatif en action sociale. Ils le sont à la fois dans les pratiques, dans les interactions avec les publics de références et aussi dans les identités qui fondent les façons de penser des éducateurs spécialisés. Il n'en demeure pas moins qu'il subsiste un vide de définition en situation éducative, ainsi que des précisions sur l'étendue du champ d'exercice de ce concept en action sociale. Il est encore courant d'entendre sur les terrains d'exercice professionnel comme dans les centres de formation en travail social, évoquer une dimension de « théorie du genre ». Il n'existe pas une théorie mais des origines qui seront déclinées en aval. Les avis des professionnels de terrain comme ceux des centres de formation, émergent sans que le terme même de genre soit compris par les tenants d'un débat.

### **Encadré n°1**

#### **Définition de L'Éducation Spéciale selon l'Unesco**

Pour l'Unesco, l'**Éducation spéciale** est destinée aux personnes qui ne réussissent pas ou ne réussiront vraisemblablement pas à atteindre, dans le cadre de l'enseignement ordinaire, les niveaux éducatifs, social et autre qui correspondent à leur âge,<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Recommandation REC (2007), du Conseil de l'Europe, n°13, relative à l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation.

<sup>3</sup> Site officiel de l'UNESCO, UNESCO.org, consulté le 30 juillet 2016.

Dans le travail social, la dimension des identités de genre est parfois évoquée dans la lutte contre les violences faites aux femmes. Il s'agit souvent d'éléments descriptifs soulignant les rapports de domination des hommes par rapport aux femmes. Il existe peu d'outils pour appréhender la question des dominations de genre en situation avec les publics de référence (Quilliou-Rioual, 2014) et il existe en dehors d'éventuels espaces d'analyses des pratiques, peu de réflexions scientifiques ou autres sur l'incidence des identités de genre dans les conduites éducatives auprès des publics accompagnés. Les questionnements relatifs aux impacts de la dimension du genre en direction des publics sont peu approfondis dans le champ de l'action sociale et les réflexions sur la visée de sa propre identité de genre pour conduire une action éducative font partie des impensés de l'action éducative. Tant en formation initiale, en formation continue ou dans les éléments d'analyse des pratiques des équipes éducatives, l'impact de l'identité de genre des professionnels en interaction avec les missions éducatives ou avec les problématiques des personnes accompagnées socialement ne fait pas partie des questionnements institutionnels ou pratiques. Et pourtant en action sociale les notions de genre sont présentes à tous les niveaux de l'action. La Mission de l'analyse stratégique, des synthèses et de la prospective de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) a d'ailleurs publié un Cahier « Stratégie et Prospective « Genre et renouveau du travail social » en Juillet 2014. Cette question est définie comme transversale à toutes les entités de la Direction générale de la cohésion sociale. Piloté par la Mission de l'analyse stratégique, des synthèses et de la prospective (MASSP), un groupe d'experts regroupés au sein du collectif Prospective en Action sur le Renouveau du Travail Social au Prisme du Genre (PARTAGE) a produit un travail soulignant notamment que la mixité ce n'est pas seulement amener des femmes dans des métiers réservés aux hommes, c'est aussi amener des hommes dans des métiers dits féminins. Parmi les métiers ciblés par le gouvernement, on retrouve ceux « de la petite enfance », du grand âge, des services à la personne, de la sécurité civile ou ceux de l'énergie et du développement durable. Le rapport a cherché, à des fins de préconisation notamment à l'intention des centres de formation en travail social, à examiner la sexuation des activités et des pratiques professionnelles. Le constat est surtout celui de l'absence de formation en la matière mais au-delà de cette absence de contenu, il est surtout à souligner le manque d'études ou de documentations scientifiques permettant d'apporter un contenu autre que descriptif des rapports sociaux entre les femmes et les hommes. Les recommandations se situent donc dans une invitation à mixer les équipes soignantes ou éducatives. Pourquoi ce souhait ? La présence des membres des deux sexes améliorerait-elle

les rapports de travail ? Cette question influe-elle sur les rapports sociaux entre les professionnels et en direction des publics de références ?

L'objet de cette recherche est d'interroger les pratiques éducatives des éducateurs spécialisés depuis leurs origines, afin d'étudier les évolutions des repères de genre permettant à la fois de comprendre l'objet des actions éducatives entreprises et de situer les apports des identités de genre dans la socialisation des enfants accompagnés.

1.2. La profession d'éducateur spécialisé se situe entre la socialisation de l'amour maternel et l'affirmation de l'autorité paternelle.

Marc Bessin, dans un focus sur la division sexuée du travail social<sup>4</sup> exprime que le travail social s'est notamment constitué sur « la socialisation de l'amour maternel », donnant de fait aux institutions liées à la protection de l'enfance un imaginaire « maternaliste ». Cette dimension ayant aussi permis une émancipation féminine par des attributs sociaux normatifs dans l'immédiate après-guerre et pendant plus d'une trentaine d'années, au moment de la seconde vague du féminisme. De plus, le travail social étant majoritairement féminin, les relations avec les personnes accompagnées se reproduiraient sur les représentations d'une relation mère-enfant (Bessin, 2005, 2008, 2009) inscrivant les rapports entre la personne aidée et la personne aidante dans des dimensions relevant des métiers du soin autrement appelés les métiers du « care ». L'assignation de toutes les identités professionnelles des métiers du social dans un registre relevant du Care sera soulevée en aval de ce travail. Le travail social est partie prenante des schémas de cohésion sociale et la dimension des rapports de genre relève elle aussi d'une cohésion sociétale. Marc Bessin évoque également l'angle mort du genre dans les pratiques professionnelles et les savoirs sur lesquels elles s'appuient (Bessin, 2011). Il souligne pourtant que les questions de la mixité ou de l'impact sexué des prises en charge sont des éléments centraux et majeurs du travail social. La question soulevée par Marc Bessin interroge le genre par les pratiques et les objectifs socio-éducatifs tout en renouant avec une tradition critique qui remet en cause les hiérarchies entre les savoirs académiques et les pratiques professionnelles. Il évoque qu'il ne propose pas un point de vue académique venant dicter ce que les travailleurs sociaux sont censés penser et faire à propos de la mixité. Il préfère convier à des formes de



coopération induisant aussi une réflexivité du secteur sur la manière dont celui-ci reproduit l'ordre du genre. (Bessin, 2013). L'auteur inscrit l'ensemble des professions du travail social dans un registre relevant du care, en liant les dimensions du care et du genre. Il faut apporter une nuance à cette classification globale en soulignant les spécificités de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Sont-ils uniquement dans le Care ou sont-ils également porteurs d'une identité instituée plus structurante, les plaçant également dans un registre relevant de l'autorité ? Cette question me paraît importante car les éducateurs spécialisés inscrivent leurs pratiques dans une dimension du « faire avec » les personnes accompagnées, conduisant leurs pratiques quotidiennes dans une volonté de socialisation et de transformation des valeurs des personnes, pour des enfants pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance. Les fonctions éducatives des éducateurs spécialisés conduisent à changer leurs représentations socialisantes des personnes, signifiant ainsi une transformation sociale allant au-delà de ce seul champ d'exercice professionnel. Mon objet d'étude est de chercher comment les professionnels des deux sexes composent au quotidien avec la dimension genrée de leur activité. Les pratiques éducatives, sous-tendues par les façons de faire, conditionnent et influencent les idéologies mises en place. Dans une dimension interactionniste, ces deux registres fondent les identités professionnelles. Il est possible de saisir les mutations du genre en action sociale en interrogeant les motivations des éducateurs spécialisés à travailler dans une mixité. Mon hypothèse principale est que le couple éducatif mettant en scène un équilibre genré alliant le féminin et le masculin permet à des enfants accompagnés par l'aide sociale à l'enfance, une socialisation plus respectueuse des identités de genre. La mixité offre aux enfants une plus-value dans la construction de repères de genre, cet élément est une dimension négligée de l'accompagnement dans l'action sociale. Il me paraît important d'analyser des expériences éducatives mixtes afin de saisir quelle (s) approche (s) éducative (s) serai(en)t pertinente(s) pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance. Sur la base du discours des éducateurs spécialisés de 1945 à nos jours, il est possible d'appréhender les mutations du genre dans l'action sociale. Il s'agit de mesurer s'il existe une continuité ou une rupture dans les façons de faire et dans les idéologies qui guident les actes éducatifs en internat relevant de la protection de l'enfance. Ces éléments donnent une identité singulière à cette profession du champ médico-social en la situant à la marge des professions s'inscrivant dans le care.

### 1.3. Un intérêt académique nouveau liant le travail social et les identités de genre.

Académiquement, les interactions entre le genre et le travail social sont actuellement en mouvement. Cathy Bousquet vient de soutenir en 2019 une thèse dont le titre *Genre et travail social, un enjeu pour l'intervention collective*. Elle s'intéresse aux questions contemporaines mises en débat autour des actions collectives, du développement social, des solidarités actives et des participations des personnes accompagnées en partant d'une analyse des conditions historiques ayant favorisé l'émergence d'un travail social laïc. Véronique Bayer finalise actuellement une thèse sur l'incidence du genre des personnes de l'encadrement dans le travail social : l'émergence du caring management. Elle cherche des parcours et des modèles. Nous sommes tous les trois des cadres et des responsables pédagogiques en activités dans des centres de formation en travail social. Ces éléments s'inscrivent parfaitement dans les attendus du groupe PARTAGE, ils soulignent à la fois les besoins de réflexions académiques pour penser le genre en action sociale et montrent également la diversité des approches, allant des incidences du genre sur les pratiques d'intervention collective, en passant par les reproductions des rapports de genre dans les fonctions d'encadrement ou encore par la thèse, ici présentée, soulignant les coopérations sociohistoriques de la composante pratique du genre dans les actes éducatifs et les identités professionnelles des éducateurs spécialisés placés dans un registre de modernité. À partir des vécus des professionnels, il est sans doute possible de souligner les modèles des identités de genre mis en place pour accompagner la socialisation des enfants pris en charge. Il me semble nécessaire de diversifier les questionnements sur l'impact du genre dans l'action sociale.

D'ailleurs Sabine Fourcade, alors Directrice générale de la cohésion sociale, introduisait la Conférence de consensus sur « La recherche en/dans/ sur le travail social », le 15 novembre 2012, au CNAM en évoquant qu'il n'existe pas un cadre unique d'une application des politiques sociales, elle évoquait le développement de l'égalité dans une combinaison qui se situe dans trois registres : les attendus des politiques publiques, la nature des interventions et les pratiques des personnes. L'objet étant une articulation cohérente de ces trois niveaux. Il convient donc de réfléchir aux pratiques éducatives en faisant interagir ces trois niveaux. Le prisme choisi pour ce faire est celui du genre.

Au-delà du travail social, la question des équilibres sociaux de sexes et aujourd'hui celles des équilibres égalitaires de genre, relève des composantes sociales générales. Les dimensions visant à une société plus juste et plus égalitaire dans les orientations sexuelles de ses membres, ainsi que dans l'égalité de genre et les droits des femmes sont des enjeux stratégiques à la fois

des gouvernances politiques mais aussi des enjeux sociaux structurant la vie en société. Simone de Beauvoir écrit en 1949 dans "*Le deuxième sexe*" que : « La représentation du monde, comme le monde lui-même, est l'opération des hommes ; ils le décrivent du point de vue qui est le leur et qu'ils confondent avec la réalité absolue ». La dimension des rapports femmes-hommes se trouve ici portée à une échelle extra-nationale et elle concerne l'ensemble de la structure des rapports sociaux. Il me paraît pertinent d'interroger les éducatrices et les éducateurs spécialisés sur l'intérêt de présenter une dimension mixte dans la socialisation des enfants carencés.

Si le monde est masculin et que le travail social est féminin, celui-ci est-il extérieur à son environnement social ? Bien sûr que non. Il est vain de chercher à isoler une partie d'un ensemble, ceci revient en creux à affirmer que les règles sociales communes ne s'appliquent pas à un domaine particulier. La question du genre interpelle et peut-être même structure les relations des institutions avec les professionnels, des professionnels entre eux et surtout des professionnels avec les personnes accompagnées. Elle est donc une question presque primordiale pour comprendre le sens des actes posés en action sociale. L'ensemble de ces interactions tient à la fois de l'identité de genre des acteurs en présence et des normes sociales attribuées aux identités en question. En effet, aborder la question d'un inceste avec un enfant ou une enfant, est-ce la même chose ? Là encore, si c'est une femme éducatrice qui l'aborde ou un homme éducateur est-ce la même chose ? Considérer que seuls les hommes peuvent être des agresseurs sexuels contribue-t-il à observer et analyser une situation de protection de manière objective ? Femmes, hommes, filles, garçons, et peut-être un jour intersexe, les interactions et surtout les représentations des attributs de genre mêlant tous ces registres nécessitent d'éclairer les pratiques et les idéologies qui structurent et définissent les actions engagées.

L'organisation des équipes pluridisciplinaires est, elle aussi, concernée. Les stéréotypes de genre se retrouvent jusque dans l'organisation du travail en équipe. Les hommes éducateurs sont invités à s'inscrire dans des participations relevant de rôles désignés comme masculin et basés sur l'autorité et la Loi et les femmes éducatrices sont assignées aux fonctions de réconfort, d'hygiène voir de soins du corps, on nomme d'ailleurs ces professions ou ces tâches comme relevant des logiques du Care. Il me semble nécessaire de questionner et de réfléchir actuellement sur le sens des pratiques mises en œuvre afin d'apporter un peu de nuance aux assignations de sexe relevant ou s'inscrivant dans la dimension du care. Cet idéal type sensé d'écrire une action genrée, enferme les femmes dans un registre et indirectement ne facilite pas

la participation des hommes à un répertoire de métiers présentés comme relevant des valeurs et des identités féminines.

Les centres de formation intègrent peu dans leurs cursus de formation des réflexions sur l'égalité femmes-hommes ou sur les représentations liées aux genres<sup>5</sup>. Le flou sur la définition du genre souvent résumé à une identité sociale du féminin ou du masculin, fait que bien souvent les centres de formation en travail social ne montrent pas clairement en quoi cette question concerne ce champ professionnel. De plus, la question du genre ne se résume pas aux violences sexistes et conjugales. La regarder avec cet axe risque de masquer la réalité de son champ d'implication. Il me semble donc important et pertinent de poser quelques réflexions, définitions et questionnements liant la dimension du genre et celle de l'action sociale. Il me paraît tout aussi important de faire le lien entre cette question d'identité de genre dans un secteur défini, avec les évolutions sociétales d'une société moderne. Mon choix est de baser cette réflexion scientifique sur le champ de la protection de l'enfance.

La protection de l'enfance est le lieu de socialisation des enfants accompagnés et c'est aussi le premier champ historique d'exercice professionnel des éducateurs spécialisés. C'est dans cet espace qu'il convient de réfléchir et d'agir, si l'on veut faire évoluer de façon préventive les représentations des enfants pour éviter ensuite des violences liées aux identités de genre. En se penchant sur les pratiques de genre et les idéologies qui les fondent, ce travail de thèse cherche à apporter un éclairage à la fois sociohistorique sur la construction de l'identité professionnelle du métier d'éducateur spécialisé et également sur les pratiques qui s'en réfèrent actuellement en protection de l'enfance. Il s'agit également de mesurer s'il y a une rupture ou une continuité dans les mutations du genre en action sociale.

S'il s'agit d'impliquer les professionnels de l'action sociale et plus précisément les éducateurs spécialisés, la dimension historique évoquée cherche surtout à poser un point de départ sur des façons de faire qui ont trait aux identités de genre chez les professionnels. Cette dimension historique de la construction de cette profession est ignorée des professionnels de ce champ.

---

<sup>5</sup> C'est un des éléments des conclusions de la Rencontre nationale : L'EGALITE FEMMES-HOMMES, LES STEREOTYPES DE GENRE ET LES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES, Un enjeu de formation pour le travail social, Organisée par l'association APIAF ; Le CRFMS ERASME ; L'institut Saint Simon ARSEAA et parrainée par La MIPROF et soutenue par le Conseil régional de Midi Pyrénées ; Le ministère des droits des femmes ; L'UNAFORIS. L'ensemble des partenaires de ce colloque, montre à mon sens les enjeux relevant du régional au national et concernant l'Union nationale des centres de formation en travail social.

Cette perspective sociohistorique se situe également dans un cadre sociologique contemporain permettant de saisir les incidences des identités de genre dans la socialisation des enfants pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance. Les enfants en question seront les adultes de demain, leur accompagnement dans une socialisation de genre plus égalitaire est donc une question sociale majeure des problématiques à la fois d'insertion sociale des différences et plus globalement d'une dimension caractérisant un vivre ensemble plus égalitaire et plus apaisé dans ses liens sociaux sexués.

Ce travail de thèse vise à éclairer la dimension du genre dans l'action sociale en cherchant concrètement par le discours des professionnels des deux sexes placés en interaction, comment ils co-construisent des actions mettant en scène leur identité de genre pour socialiser les enfants qui leur sont confiés dans le cadre de la protection de l'enfance. Cette dimension est à la fois propre à l'histoire de cette profession et elle traduit une préoccupation sociale actuelle relevant des pratiques et des identités de genre dans le champ de l'intervention sociale mais aussi dans les liens sociaux qui structurent les rapports femmes-hommes, hommes-hommes et femmes-femmes. Il est vain de dire qu'il faut lutter contre le sexisme, l'homophobie, les violences faites aux femmes dans la société sans se pencher sur les modes de socialisation de genre des enfants et adolescents. Cette question occupe également les enfants accompagnés en protection de l'enfance dans une dynamique de socialisation collective d'un groupe identifié. C'est tout l'objet de cette recherche.

Je cherche à démontrer que les éducateurs spécialisés utilisent leurs identités de genre pour socialiser les enfants et que cette dimension est occultée dans l'affirmation des pratiques professionnelles mises en œuvre. Mon intérêt se porte sur la coopération professionnelle entre les deux sexes placés en interaction éducative. Cette dimension coopérative permet une œuvre commune autour de la socialisation des enfants pris en charge. Cette association mutuelle façonne des pratiques et elle fonde, par le faire, une identité personnelle et professionnelle. Ma volonté est de comprendre les intérêts et les apports d'une coopération d'action éducative mixte.

#### 1.4 La mise en place d'une coopération éducative sexuée.

L'origine du métier d'éducateur spécialisé dans les années 1950, révèle en matière de coopération entre les sexes des données innovantes pour cette époque. Se questionner sur cette histoire, c'est aussi affirmer que dans une dimension présente, il est possible de coopérer entre

les sexes et entre les genres. Je postule que cette coopération apaisée est un traitement contre le sexisme, l'homophobie ou la suprématie sociale masculine hétéronormée. La recherche présentée analyse les mutations du genre en action sociale en choisissant de présenter une méthode celle du « couple éducatif ». Son évolution en protection de l'enfance doit permettre de situer concrètement les interactions des identités de genre des éducateurs spécialisés.

Le périmètre de cette recherche ne s'arrête pas à celui du travail social, celui-ci n'étant pas que l'affaire des travailleurs sociaux. L'éducation spécialisée inscrite dans le champ du travail social relève de l'intervention sociale au sens large du terme et s'inscrit en écho avec les évolutions de la modernité propre aux sociétés modernes. La modernité met en avant la capacité des individus à se situer dans un monde moderne (Gauchet, 1985).

Le lien entre le travail social et la société s'inscrit dans l'aide à autrui. La laïcisation des formes d'aides à autrui se traduit concrètement par la mise en place de la Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966, mise à jour au 15 septembre 1976<sup>6</sup>. Ce guide, à tous les niveaux de l'action, indique comment est structurée cette branche professionnelle. Il édicte des logiques statutaires, de formations et parfois les fonctions attendues pour conduire une action éducative, mais qu'en est-il des rôles sociaux et encore plus de ceux relevant d'une identité de genre des personnes en charges de mener les actions éducatives ? Être une femme ou un homme, engagé(e) dans des actions éducatives, pédagogiques ou sociales n'implique pas les mêmes attributs et composantes de l'intervention. Je cherche à situer ces réflexions à un niveau microsociologiques sollicitant le vécu des acteurs en présence pour interpréter une identité professionnelle incluant des dimensions du genre dans les actions éducatives, pédagogiques et sociales.

L'État social est technique. Il se base sur le droit et la technicité pour définir des missions et affirmer un mandat mais il est également existentiel, car les actions orchestrées se situent au niveau des enjeux vitaux d'une personne. Dans le schéma éducatif en général et encore plus dans celui de l'éducation spécialisée, il ne suffit pas d'avoir de bonnes intentions, il faut aussi se questionner sur l'exécution des actes éducatifs. Les questionnements liés aux identités de genre des professionnels interfèrent avec et sur les actions auprès des personnes accompagnées. Les compétences se produisent en situation et dans cette dimension les identités de genre à la

---

<sup>6</sup> La Convention collective nationale (CCN) des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées (brochure JO n°3116).

fois des professionnels et celles des publics de référence interfèrent dans la construction des actes de socialisation auprès des enfants accompagnés.

En 1945, le système éducatif spécialisé est flou et les acteurs cherchent à le définir et à le circonscrire. L'intérêt de ce travail de thèse est de saisir par le discours des acteurs en situation, les motivations à définir leurs actes en tenant compte de leurs identités de genre. La production de connaissances scientifiques sur le genre se fait ici par l'entrée du travail social en situation professionnelle. Elle est transposable à d'autres cadres sociaux mettant en scène des rapports femmes hommes dans une dimension éducative. L'intérêt de ce questionnement se situe à la fois dans les sciences de l'éducation car il traite d'éducation spécialisée en direction des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance et dans celui de la sociologie car il cherche à saisir à la fois les composantes des identités de genre des professionnels mises en interaction et aussi la finalité des actions éducatives entreprises, à savoir la socialisation des enfants dans des modèles d'équilibre de genre nouveaux. Cette dimension est mise en perspective avec la question sociale de l'évolution des sociétés modernes. Dans le système de la protection de l'enfance, en construction en 1945, beaucoup d'éléments sont à placer dans les zones d'incertitudes. Il me semble pertinent de saisir l'impact du genre dans cette dynamique collective afin de mesurer les implications des unes et des autres dans la construction d'une professionnalité éducative en interaction. Saisir les éléments de cette co-construction à la fois pratique et idéologique impliquant les identités de genre est un marqueur social pour comprendre et décrypter les dynamiques éducatives qui ont contribué et qui contribuent encore à définir une identité professionnelle à la profession d'éducateur spécialisé. Celle-ci n'est pas que féminine dans son identité et ne s'inscrit pas uniquement dans le champ du Care. On parle généralement de la profession des éducateurs spécialisés et non de celle des éducatrices spécialisées et pourtant cette profession est largement féminisée. Les mutations du genre dans l'action sociale relèvent d'une inscription sociologique plus large situant son action en écho avec les évolutions sociales de la question de la modernité. La modernité telle que présentée par Marcel Gauchet souligne l'atténuation de la dimension hiérarchique dans les structures sociales (Gauchet, 1985). Les questionnements sur les identités de genre cherchent, eux aussi à situer les places sociales comme les interactions entre les femmes et les hommes dans une perspective égalitaire.

Le champ retenu pour situer et tenter de comprendre les acteurs en situation professionnelle est celui de l'interactionnisme symbolique. En effet, l'interactionnisme regroupe un ensemble d'approches qui considère les interactions entre acteurs comme des éléments explicatifs

fondamentaux des situations sociales et des systèmes sociaux. Cette étude peut ainsi s'inscrire dans différents registres de la sociologie.

La sociologie de la formation, parfois proche des sciences de l'éducation, est un cadre possible pour ce travail car elle permet d'aborder l'acquisition des compétences professionnelles dans des situations de travail. Il s'agit par le biais de processus formels et parfois informels de situer la construction de savoirs conduisant à des compétences en établissant ainsi un lien entre la formation et la qualification (Clot, Prot, 2003). Cependant, ce travail va au-delà d'une simple analyse de la construction d'une identité professionnelle car les tenants et surtout les aboutissants de ces techniques et de ces idéologies visent à socialiser des enfants dans des repères de genre plus égalitaire. Ce faisant, les implications et les actes posés par les acteurs professionnels ont une visée de transformation sociale des représentations des enfants pris en charge mais aussi de leurs environnements familiaux et sociaux. Il est impossible actuellement de nier que les préoccupations sociales et sociétales relevant d'un rapport de genre plus apaisé et plus égalitaire sont une constante des transformations sociales souhaitées dans les démocraties modernes. Cette dimension implique l'ensemble des équilibres genrés relevant des sphères sociales publiques et privées. Éduquer les enfants des deux sexes dans un respect de l'un et de l'autre des composantes sexuées, et dans un rapport social plus égalitaire des orientations sexuelles est un questionnement social contemporain. La question n'est plus de savoir « pourquoi » le faire mais « comment » le faire. La méthode du couple éducatif révèle un indicateur permettant de faire interagir les discours des professionnels pour saisir leurs motivations à se servir de leur identité de genre, seule ou placée en interaction avec l'autre sexe, pour éduquer et socialiser des enfants parfois en déficit de repères sociétaux.

Lorsque l'on évoque la construction sociohistorique d'une profession, plusieurs niveaux sociologiques et structurels sont sollicités de manière concomitante. Il est possible de situer l'action dans des logiques de culture d'entreprise ou des dimensions relevant de l'organisation scientifique du travail (Sainsaulieu, 1987). Il est aussi possible de situer son approche au niveau des formes d'autorités (Weber, 1921, 1971) ou de passer par les principes d'analyse stratégique de Michel Crozier et Erhard Friedberg (Crozier, Friedberg, 1977).

La dernière dimension évoquée peut permettre à cette thèse de révéler les acteurs en présence et les enjeux, de situer les zones d'incertitudes au niveau des inscriptions de genre et de délimiter le système de l'éducation spécialisé comme champ de pratiques et donc d'analyse. Il est ainsi possible de situer des cadres de réflexions pertinents situant l'analyse des composantes



du côté du système. Ce n'est pas mon souhait, je reviendrai tout de même dans l'analyse sur cette dimension conduisant un acteur ou une actrice dans un système donné à jouer sur les zones d'incertitude afin d'acquérir du pouvoir (Crozier, Friedberg, 1977). Cette dimension interfère avec l'identité de genre des professionnels. Autrement dit, la dimension du genre place l'acteur et l'actrice stratège dans une « zone de confort » personnelle, en se basant sur les attributs du masculin ou du féminin afin d'assurer les finalités de protection, de quête d'autonomie et de socialisation des enfants placés dans un système éducatif issu de l'éducation spécialisée. Cependant, l'orientation choisie pour ce travail de thèse souhaite partir des identités de genre des éducateurs spécialisés pour interagir avec les composantes de l'intervention sociale et non l'inverse.

Le couple éducatif est né suite aux ordonnances de 1945 régissant la protection de l'enfance. Le diplôme d'éducateur spécialisé a vu le jour en 1967 par la mise en place de la convention collective professionnelle de cette branche. Les fonctions étaient donc en place avant ses attendus officiels. L'éducation des enfants placés en institutions se faisait avant 1945, c'est une évidence, mais cette année marque un tournant dans les façons de faire, l'enfant n'est plus l'unique responsable de ses actes de déviances ou de délinquances. L'enfant pris en charge au titre de la protection de l'enfance se définit à partir de cette date comme « en danger ». Le danger vient de son environnement, ce dernier peut faire acte de maltraitances physiques, psychologiques ou sexuelles par des abus. Les professionnels vont donc chercher à le protéger et par le schéma d'accompagnement et de prise en charge éducative à modifier les représentations à la fois de son environnement et, par extension, de ses perceptions du vivre ensemble. La dimension des identités de genre est incluse dans l'environnement initial de l'enfant. Elle est également présente dans l'institution qui l'accueille. C'est donc un élément constant dans son schéma de représentation mais pas forcément dans le même équilibre, ni même inscrit dans les mêmes valeurs. Chercher les motivations des acteurs professionnels à socialiser des enfants dans une dimension plus égalitaire du genre, est une dimension ignorée par le champ de l'éducation spécialisée. Je postule que l'éclairage de cette dimension de genre peut permettre de situer des ruptures ou des continuités à la fois dans les pratiques, c'est-à-dire dans les façons de faire mais également dans les identités qui se basent sur les idéologies pour conduire les actes éducatifs.

## Encadré n°2

### **Jalonnement historique et législatif de la protection de l'enfance à travers quelques repères : 1<sup>ère</sup> partie**

C'est au XIII<sup>e</sup> siècle que les enfants cessent d'être abandonnés en étant exposés devant les églises pour être recueillis et protégés par des maisons d'ordre religieux. L'Église est la première institution à s'être préoccupée du sort de ses enfants, s'ensuit une prise de conscience de certaines villes.

*De l'assistance aux pauvres*, publiée à Bruges en 1526 par Jean-Louis Vivès, influencera l'ancêtre de l'assistance publique en Europe occidentale et notamment à Paris et Lyon.

Dès 1639, « les principes de l'hôpital des « Enfants Trouvés » sont posés : chaque enfant dispose d'un dossier, la réglementation prévoit le logement, la nourriture, le trousseau, le recrutement de nourrices, le placement des enfants à la campagne, leur surveillance et leur instruction. » (De Ayala, 2010)

L'édit royal du 27 avril 1656 institue l'hôpital général, peu de malades, une population indifférenciée, participant à une vaste entreprise de purification des marginaux de la société. (Bauduret, Jaeger, 2005) Cette dimension correspond à ce que Michel Foucault a nommé « le grand renfermement ». (Foucault, 1972).

En 1789, la Révolution française proclame le droit au secours et une première forme d'assistance publique est mise en place. Le décret relatif à « l'organisation des secours à accorder annuellement aux enfants, aux vieillards et aux indigents » est promulgué le 19 mars 1793, obligeant ainsi la Nation à venir en secours aux enfants abandonnés.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les fonds publics organisent le secours des familles nécessiteuses, le but recherché est de limiter les abandons, ce qui fonctionne et permet aux institutions d'élaborer de nouvelles actions et d'accueillir un nouveau public, celui des enfants de parents incarcérés ou hospitalisés.

1872, première proposition de loi sur l'organisation de l'Assistance publique, visant à distinguer l'assistance (privée) de l'action « sociale » (d'initiative étatique). Les lois sur l'enfance marquent une tension entre la législation libérale paternaliste et humaniste des conservateurs et la législation sociale interventionniste des républicains pour qui l'action éducative doit rester de la responsabilité de l'État et non relever des notables et bienfaiteurs des organismes caritatifs. (Dubéchet, 2005)

La Loi du 24 juillet 1889 sur la protection judiciaire de l'enfance maltraitée fait apparaître la notion d'enfant moralement abandonné. L'enfant peut donc être protégé de ses parents. (Comiti, 2002)

Il est dorénavant admis que l'enfant a des besoins spécifiques et qu'il ne s'agit pas d'un adulte en miniature. La Loi du 19 avril 1898 relative à la répression des violences, voies de fait et attentats commis contre des enfants est publiée. (Ladsous, 2004)

En sollicitant les éducateurs et les éducatrices de jeunes inadaptés sociaux et en partant de leurs expériences et de leurs ressentis, il est possible d'affirmer et de définir leurs pratiques. Je base mes réflexions dans les composantes de l'expérience pour situer les jeux d'acteur.

Les fonctions éducatives attachées au métier d'éducateur spécialisé s'inscrivent aujourd'hui dans trois champs d'exercices possibles, celui de la protection de l'enfance, celui du champ des handicaps et des inadaptations et celui de l'inclusion sociale des publics adultes marginaux ou en difficultés sociales. En 1945, les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux, nom donné alors aux éducateurs spécialisés, exercent leurs pratiques dans un seul champ, celui de la protection de l'enfance. C'est dans ce cadre que les premiers professionnels vont mener les premières expériences en éducation spécialisée.

Le cadre d'analyse est celui d'une méthode utilisée par des professionnels à la naissance de la profession d'éducateur spécialisé : le couple éducatif. L'origine du couple éducatif, son histoire et son évolution permettent d'appréhender une question centrale des actions éducatives souvent peu explorée, à savoir les méthodes éducatives effectives mises en place pour accompagner des enfants placés dans un cadre collectif en institution. La dimension d'équilibre sexué et donc de genre des professionnels en interaction, révèle des façons de faire et des façons de penser qui vont structurer l'identité de cette profession. Articulé par le faire et conditionné par des représentations collectives issues du modèle familial, l'analyse des fonctions éducatives par le prisme du genre des acteurs en présence est une dimension centrale ignorée à la fois de l'identité de cette profession et également des finalités d'inclusion sociale des enfants pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance.

Les professionnels au cœur de l'action offrent une compréhension des actes qui par conséquence vont définir à la fois leur profession et également les finalités des actions sociales mises en place pour satisfaire à la volonté de cohésion sociale de l'époque. La question de l'égalité de genre dans la socialisation des enfants est aujourd'hui une question sociale majeure relevant et révélant une volonté de cohésion sociale plus respectueuse des identités de genre et cherchant un registre plus égalitaire dans les représentations et les implications de tous pour

faire cohésion en société. Cette dimension s'inscrit-elle dans une continuité historique de ce secteur placée dans des logiques de surveillance et d'enfermement (Foucault, (1964),1972) ou révèle-t-elle des ruptures par une quête égalitaire dans les identités de genre, l'inscrivant dans un registre de modernité (Gauchet, Swain, (1980), 2007), (Gauchet, (1985), (2017) ? La modernité reposant sur des principes de liberté et d'égalité. La famille moderne se définissant « par un souci éducatif inédit à l'égard de l'enfant, et se caractérise essentiellement par sa visée socialisatrice et éducative ». (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, p.26). Au regard des mutations en action sociale, l'évolution de cette profession dans son identité de genre peut-elle être une dimension relevant de l'hypermodernité (Lipovetsky, 2004, 2008) ? Selon Lipovetsky cette dimension se caractérise par un individualisme total. C'est-à-dire sans limite, autocentré et hypertrophique ou encore narcissique (Lipovetsky, 2018).

Les rapports sociaux structurant les interactions entre les femmes et les hommes sont une préoccupation sociétale majeure. L'éducation spécialisée peut être interpellée dans ses façons de faire et dans les idéologies qui structurent les actions auprès des enfants placés en internat relevant de l'Aide sociale à l'enfance afin de comprendre les évolutions sociétales des rapports d'équilibre et d'égalité de genre pour toutes et tous. Cette analyse se fonde sur l'évolution des actes et des identités professionnelles des éducateurs spécialisés analysée par le prisme du genre.

Les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux en protection de l'enfance sont les pionniers de l'action sociale dans le champ éducatif. Les ordonnances de 1945 en protection de l'enfance ont introduit un ordre nouveau et une façon différente de concevoir l'action éducative. L'enfant placé n'est plus ce coupable qu'il convient de punir et de redresser mais un enfant à protéger et dont il faut prendre soin au nom de la Nation. Afin de situer les mutations du genre dans l'action sociale, les actions mises en place suite aux ordonnances de 1945 sont le point de départ de ma réflexion scientifique. Le couple éducatif mis en scène par une femme et un homme dans l'action sociale révèle des pratiques nouvelles qu'il s'agit de décrypter.

### Encadré n°3

#### **Historique et contexte législatif de la protection de l'enfance avant la Seconde Guerre mondiale :** **2e partie**

Quelques dates stratégiques vont nous permettre de mesurer l'évolution de l'éducation des enfants que l'on va bientôt nommer des jeunes inadaptés sociaux.

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle émerge l'idée que si les enfants sont coupables, ce sont également les familles qui sont coupables d'un déficit d'éducation. S'exerce alors une tutelle morale sur les familles. Celle-ci est définie par la loi du 19 avril 1898 qui donne aux juges le pouvoir de placer les enfants. En 1906, la majorité pénale passe à 18 ans.

En 1909, les « arriérés et les instables » sont pris en charge. Le 15 avril, est promulguée une loi offrant la possibilité de mettre en place des classes et des internats de perfectionnement pour « les anormaux d'école ».

La loi du 22 juillet 1912 met en place une chambre spéciale des mineurs (moins de 13 ans) et un tribunal pour enfant (13 à 18 ans). Les enquêtes sociales deviennent obligatoires pour l'instruction des dossiers et les critères de liberté surveillée sont étendus.

En 1919, 2 082 mineurs délinquants sont confiés aux colonies publiques et 1 735 aux colonies privées.

En 1925, Henri Wallon met en place le laboratoire de psychologie de l'enfant à la Sorbonne. L'approche cognitive se situe au cœur des questions sur l'inné et l'acquis. L'objectif de l'émergence de cette science est de permettre une meilleure compréhension de la psyché des jeunes « délinquants moralement » ou « déficients mentalement ». Cette dimension permettra à l'éducation spéciale de situer les enfants que l'on peut « resocialiser » et ceux qui nécessitent un accompagnement dans un registre spécifique au titre de leur déficience mentale.

Les années 1930 seront celles de l'essor du secteur privé d'action publique et des services sociaux. En 1932, par exemple, naissent les associations de Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence dans chaque département. Leur but initial, avant leurs extensions, est de fournir des enquêtes sociales sur les mineurs délinquants ou en danger de l'être. Le décret-loi du 30 octobre 1935 supprime pour les mineurs le délit de vagabondage et instaure le principe automatique des enquêtes sociales et des examens médicaux, ce qui conduira dans certaines situations à la mise en place d'une assistance éducative ou d'un placement provisoire en institution spécialisé.

En effet, les pionniers et les pionnières de ce champ professionnel naissant vont chercher par tâtonnement à définir à la fois une identité professionnelle et également par un modèle équilibré d'interaction de genre, une socialisation différente des enfants. Ce faisant, ils situent ainsi une nouvelle finalité des actes éducatifs, les insérant dans une volonté de cohésion sociétale mettant notamment en avant des principes égalitaires entre les femmes et les hommes. Ils vont expérimenter une nouvelle façon d'éduquer mais aussi de travailler mixant femmes et hommes. Il s'agit d'un idéal mêlant accomplissement personnel et professionnel. Cependant, cette dimension dans ce contexte professionnel est-elle vécue de la même manière par les femmes et par les hommes ?

Une femme et un homme, une éducatrice et un éducateur vont accompagner et éduquer en institution des groupes mixtes d'enfants et d'adolescents dans des établissements relevant de la Protection de l'enfance. Il s'agit de rendre mixte les approches éducatives, ainsi que les identités sexuées des professionnels mais aussi celles des enfants, jusque-là éduqués dans un cadre non mixte. Pourquoi agir ainsi ? D'où vient la méthode du couple éducatif, quelles sont ses orientations idéologiques et comment s'est-elle mise en place ? Le nom de cette façon d'agir est un indicateur pertinent pour saisir des pratiques en interaction et mesurer les mutations du genre dans l'action sociale.

Cette dimension éducative inspirée du modèle classique familial de type famille nucléaire, s'est bâtie dans une mixité de genre introduisant ainsi une place désignée dans les actes des professionnels des deux sexes. Ces places sont-elles structurées en complémentarité ou dans un schéma d'égalité ? L'harmonie du couple souhaitée de façon professionnelle donc artificielle, poursuit quel objectif dans la socialisation des enfants ? Est-ce plus simple d'ajuster sa posture éducative en tenant compte d'une identité de genre placée dans un modèle social générique, celui de la famille nucléaire classique et idéalisée ? Et si c'est le cas dans les années 50, est-ce que cette dimension est effective dans une époque contemporaine ?

À l'origine de la profession des éducateurs spécialisés, il existe une mixité sexuée dans les identités des professionnels de ce champ. Progressivement, en 70 ans d'existence, cette profession s'est féminisée. Cette dimension a une incidence sur les actions, les finalités ou encore la manière collective de se représenter ce métier. Il s'agit également de questionner des actes en situation éducative, afin de socialiser des enfants confiés par les pouvoirs publics. La commande sociale et les missions étatiques confiées à la protection de l'enfance sollicitent les professionnels pour proposer des représentations plus égalitaires des identités féminines et

masculines dans la société. Les objectifs des éducateurs spécialisés sont-ils les mêmes à soixante ans d'intervalles ? Y a-t-il une rupture ou une continuité dans les pratiques ?

Les identités de genre dans la protection de l'enfance ont un impact sur les manières d'accompagner les missions dans l'action sociale, et dans une dimension interactionniste les identités professionnelles de ce champ impactent les perceptions interne et externe de l'action sociale. Cet ensemble influence les logiques de cohésion sociale déléguée par les missions étatiques, et elle influence dans une dimension interactionniste les actes au quotidien pour socialiser les enfants accompagnés dans une dimension plus égalitaire de genre.

Perçus avant les années 1970 comme des agents au service d'un État familialiste, les professionnels du champ de l'éducation spécialisée sont aussi des acteurs de leurs missions définies par un mandat. Ils ne sont pas que des agents au service d'une politique étatique. Leurs motivations à agir en tenant compte de leur identité de genre démontrent qu'elles et ils sont des acteurs à part entière possédants des marges de manœuvre dans leurs jeux de rôles genrés. L'éducation spécialisée est parfois présentée comme étant en recherche de sens, ou en difficulté pour accomplir ses missions. Dans les années 1970, les travailleurs sociaux sont soupçonnés d'agir dans une dimension de contrôle social plus que de justice sociale, (Donzelot, (1977) 2005), (Chauvière, 1980) ou plus récemment de passer d'une logique de moyen à une logique de résultat par l'introduction de paramètres d'évaluation (Chauvière, 2007). Ces évolutions sont structurelles, mais tiennent-elles compte du désir des professionnels à penser et structurer les actes qu'ils mettent en place auprès des enfants ? De plus si les idéologies changent ou évoluent, il existe une constante dans les implications des professionnels, c'est leur identité de genre. Bien que celle-ci évolue à la fois dans ses représentations sociales et également dans sa répartition en nombre (femmes/hommes), elle reste une constante pour agencer les rôles et les interactions éducatives.

Le travail social est régulièrement décrit comme étant en crise. Plutôt que de chercher une dimension identitaire fixe ou linéaire dans la construction de son identité professionnalisante, ne suit-il pas les évolutions de la société française sur la montée des individualismes ? S'agit-il de perte de repères sociaux ou de changement dans les idéaux des acteurs en présence ? L'évolution de cette profession est-elle linéaire, ou est-elle faite de rupture et de redéfinitions des cadres théoriques pour penser et orchestrer les actions éducatives ? Je postule que la dimension des interactions de genre des professionnels permet d'éclairer ces questions sociétales.

## 1.5 Mes questionnements et mes hypothèses.

Le couple éducatif étant à l'origine de la protection de l'enfance, il est un marqueur historique oublié qui permet d'identifier des pratiques professionnelles sexuées en interaction.

Les débats actuels montrent l'importance d'éduquer et de socialiser les enfants des deux sexes avec des modèles égalitaires de droits et de statuts sociaux. Cette dimension sociale vise à lutter contre les violences faites aux femmes mais plus globalement à prôner une société de respect des équilibres et des identités de genre LGBTQ ou autres. Comment procèdent les professionnels pour répondre à cette commande sociale ?

L'éducateur spécialisé est aujourd'hui celui qui a reçu une formation pour accompagner et prendre en charge des groupes sociaux spécifiques. Il intervient avec un mandat et une mission sociale auprès des personnes vulnérables ou en situations de difficultés sociales. Les enfants relevant de la protection de l'enfance, s'inscrivent dans le cadre de cette prise en charge. La récente réforme des contenus de la formation d'éducateur<sup>7</sup> a placé dans son programme une sensibilisation aux problématiques relevant des équilibres de genre. Cette préoccupation de cohésion sociale est aujourd'hui explicite dans les missions confiées par l'État mais quel contenu de formation offrir aux futurs professionnels de ce champ ? Une dimension descriptive des rapports sociaux de genre est souhaitée ; La même dimension placée dans un cadre de rapport professionnel inclus dans l'évolution des sociétés modernes, serait encore plus pertinente. La question ne serait plus celle du « pourquoi agir ainsi » mais celle du « comment agir ». Pour cela, il est au préalable nécessaire d'analyser et de comprendre les implications des rapports de genre en situation professionnelle dans le champ de l'éducation spécialisée. Le propos de cette thèse est de placer ces dimensions dans une perspective sociohistorique afin d'établir une dynamique, une continuité ou des ruptures dans la construction de cette profession en la situant dans des enjeux de compréhension de l'identité de genre des acteurs impliqués et engagés dans l'action éducative.

Avant 1967, création du diplôme d'État d'éducateur spécialisé<sup>8</sup>, on éduque déjà avec des règles nouvelles depuis 22 ans. Ces dernières sont centrées sur de nouvelles techniques qui se veulent éloignées des logiques de surveillance et d'enfermement. Les trois ordonnances de 1945

---

<sup>7</sup> JORF n°0193 du 23 août 2018, Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>8</sup> Décret n°67-138 du 22 février 1967 INSTITUANT UN DIPLOME D'ETAT D'EDUCATEUR SPECIALISE.



définissant la protection de l'enfance offrent un cadre à des pratiques éducatives innovantes. Le couple éducatif est au croisement de différents registres de méthodes. Il s'inscrit à la fois dans la psychopédagogie médico-sociale, dans le registre de la psychothérapie institutionnelle notamment par ses liens avec les dimensions de transfert et de contre-transfert relevant des identités de genre des deux professionnels sexués et également des dynamiques de groupes rééducatifs pour permettre une socialisation différente des enfants. Comment s'articulent ces trois dimensions autour de la méthode du couple éducatif ? Sans diplôme d'État et avec des formations disparates, qui a institué ces façons de faire et comment se sont-elles développées ? Pourquoi faire appel à une dimension d'équilibre de genre pour conduire une action éducative en internat éducatif ? Quels sens donnent les acteurs à leurs pratiques ? Les pratiques éducatives s'inscrivent dans un ou plusieurs champs disciplinaires, comment les professionnels articulent-ils les différentes dimensions théoriques de leurs actions et en quoi cela fonde leur identité professionnelle ?

Il existe des mutations du genre, des mutations sociétales impactant à la fois les pratiques (façon de faire) et les identités (façon de penser), quelles sont-elles ? Quelles sont les motivations des acteurs professionnels à agir en mettant en scène leur identité de genre ? Y a-t-il une évolution depuis la création de cette profession ? Les mutations s'imposent-elles de l'extérieur ou est-ce une évolution des pratiques, basées sur des changements internes à cette profession ? Les concepts et les changements élaborés par les éducateurs spécialisés suivent-ils les évolutions de la société dans sa prise en compte des problématiques de genre ? Il me semble possible de placer en parallèle, l'évolution du féminisme et plus largement des études sur le genre avec les bouleversements propres aux sociétés modernes en partant des pratiques genrées des éducateurs spécialisés. Le parallèle possible avec les définitions d'une société moderne, puis une évolution vers une montée des individualismes, peut offrir une clé de lecture pour mesurer les mutations du genre dans l'action sociale. Le tout, permettant de mesurer une continuité ou des ruptures dans les actes éducatifs en se fondant sur un imaginaire social (Castoriadis, 1975) de suppléance familiale (Durning, 2006).

Par les besoins qu'ils suscitaient, les enfants placés sont les premiers à avoir accompagné la création de cette profession. La définition des actions éducatives à entreprendre se base sur une dimension de satisfaction des besoins identifiés pour un enfant. Le sens donné aux actes éducatifs mis en place par les professionnels des deux sexes, s'inscrit dans une finalité d'action sociale ambitionnant une cohésion plus égalitaire de genre pour l'ensemble des citoyens. Le

fait de conduire l'accompagnement dans un couple de professionnels comportant des identités sexuées différentes, répond à quels types de satisfaction des besoins pour un enfant ? Il s'agit de saisir les motivations des professionnels à agir ainsi. Je postule que les réponses se situent au niveau de la socialisation des enfants en interaction avec l'identité sexuée des professionnels. Cette construction de la réalité sociale (Berger, Luckmann, 1966) répond également à un imaginaire social de type familial, c'est ce que révèle ce travail de recherche. La famille est une composante sociale majeure s'inscrivant dans une symbolique sociale de genre. Si l'on se place au niveau des actes des professionnels contribuant à instituer des modèles de socialisation pour les enfants pris en charge, pourquoi choisir ce modèle de socialisation ? Est-il pertinent de le maintenir aujourd'hui ?

À l'origine, les professionnels en couple s'inspirent à la fois des composantes structurelles de la famille mais aussi de dimensions issues du cadre psychanalytique pour mettre en place une méthode globale d'accompagnement basé à la fois sur les dynamiques de groupes et visant une évolution psychopédagogique des capacités des enfants. Ces mesures se sont bâties sur un terrain d'exercice professionnel et elles font largement écho à un environnement social et sociétal basé à la fois sur l'émancipation féminine mais aussi sur l'évolution des rapports sociaux femmes-hommes. C'est l'ensemble de ces points qu'il convient d'éclairer par ce travail de thèse. Les explications fournies permettront d'établir un point de départ à mes réflexions pour ensuite en mesurer l'évolution.

La formation d'éducateur spécialisé est basée sur l'alternance entre la pratique et la théorie. Elle va être le cadre d'acquisition de savoirs théoriques et pratiques, ce que le langage moderne nomme des compétences. La dimension de l'identité de genre des acteurs en présence est-elle une compétence transposable ? Un éducateur spécialisé et une éducatrice spécialisée répondent-ils aux mêmes fonctions ? Quelle partie de leurs identités de genre respectives, mobilisent-ils pour conduire des actes éducatifs ? Sont-ils invités par les institutions à solliciter les composantes masculines ou féminines de leurs identités ? Et si c'est le cas, comment répondent-ils à cette invitation ?

Des connaissances approfondies et reconnues par un diplôme d'État d'éducateur spécialisé vont se bâtir dans l'alternance entre la théorie, dispensée en centres de formation et la pratique vécue dans des temps de stage. Avant 1967, à l'origine de ce métier nouveau et en l'absence de programme de formation unifié, les terrains professionnels vont être le terreau pour permettre l'extension de cette méthode. Ensuite, rapidement après 1967, les écoles comme les terrains

d'exercice professionnel vont se placer en retrait de cette pratique. Pourquoi ce tournant à cette période ? D'autant plus que des éléments de cette méthode vont perdurer. Pourquoi est-ce la pratique qui a transmis ce schéma d'action ? Les professionnels exerçant aujourd'hui dans un équilibre de genre éducatif, se réfère-t-il à la notion de couple ? Leurs pratiques comportent-elles les mêmes composantes que la dimension originelle du couple éducatif ?

Les jeux d'acteurs des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux correspondent à une construction sociale du réel basée sur un imaginaire collectif, lui-même fondé sur une vision idéalisée des rapports femmes-hommes inclus dans une sphère familiale mythifiée.

Le savoir dispensé sur les lieux de stage articulé autour d'un savoir-faire ou l'inverse, va s'accompagner de l'acquisition d'un savoir être éthique qui sera à la base de la relation avec la personne accompagnée. Cette dimension éthique de l'identité des sujets est-elle inscrite dans leurs identités de genre ?

Ces aptitudes professionnelles, surtout dans le champ de la protection de l'enfance vont s'inscrire dans une dimension collective de représentation sociale. Ces mutations vont-elles s'imposer de l'extérieur aux professionnels concernés ? S'il s'agit d'un couple femme-homme accompagnant des enfants, est-ce une famille ?

Et si ce n'est pas une famille, qu'est-ce donc ?

Est-ce un groupe social éducatif inscrit dans une dimension d'actions genrées ? Et si, c'est le cas, pourquoi agir ainsi dans un cadre professionnel ?

La volonté des professionnels est-elle de montrer un couple différent du vécu antérieur des enfants présentés comme inadaptés sociaux ? Cette conduite d'action sociale dans une dynamique de genre vise-t-elle une socialisation différente des enfants ? La différence revendiquée dans les modèles de socialisation, s'inscrit-elle dans une dynamique propre aux luttes féministes ou à d'autres cadres sociaux relevant de l'évolution des sociétés modernes ?

Ce genre humain professionnalisé révèle-t-il les mêmes subdivisions que dans la sphère familiale privée ? Cette dimension professionnelle, mêlant femmes et hommes, est-elle présente en complémentarité ou en égalité dans un registre statutaire ou fonctionnel ? Y a-t-il des constantes ou des évolutions à la fois dans les pratiques et également dans les identités ?

Les rôles joués par les professionnels sont en interactions avec les attentes des enfants, de la société, de leurs propres représentations d'une action éducative et de leur identité de genre. La

sociologie de la famille placée en parallèle des évolutions des féminismes et des études de genre, offre également un cadre pertinent pour mesurer une évolution des pratiques orchestrées en couple. Ces rôles sexués ont-ils des points communs ou des différences ? Sont-ils interchangeables dans les actes au quotidien auprès des enfants ?

Dans l'action sociale, chez les professionnels impliqués, il existe des mutations du genre, des mutations sociales qui impactent à la fois les pratiques (façons de faire) et les identités (façon de penser). Y a-t-il une continuité ou une rupture dans les pratiques (façons de faire) et/ou dans les identités (façon de penser l'action et de se situer dans celle-ci) au cours des 70 ans d'exercice de cette profession éducative ?

Il existe des liens entre l'évolution de la société dans ses composantes modernes et l'évolution des pratiques et des identités professionnelles des éducateurs spécialisés. L'incidence du genre dans la régulation des actions mises en place est une clef de lecture nouvelle pour revisiter les initiatives professionnelles dans les structures d'internat en protection de l'enfance et ensuite pouvoir les placer en parallèle avec les évolutions caractérisant les critères d'une société moderne.

L'objet de cette recherche est de chercher s'il existe une continuité linéaire ou à l'inverse est-il possible d'identifier des étapes charnières dans la façon de socialiser des enfants pris en charge à l'ASE, traduisant des ruptures, permettant d'interpréter une mutation des actions éducatives, interrogées et questionnées par le prisme du genre des professionnels impliqués.

Je propose par des méthodes qualitatives d'interroger les pionniers et les pionnières ayant pratiqué cette méthode à la naissance de cette profession. L'objectif de ce travail est par l'analyse des discours, de comprendre qu'elles sont les pratiques mises en place avant le diplôme d'État et est-ce que ces pratiques perdurent ? La dimension du genre est un prisme pour saisir les attributs des deux sexes dans l'action professionnelle ainsi que la façon dont ces derniers en duo construisent leur identité singulière, en duo et plus largement définissent par empirisme une profession. Les acteurs ont quelles motivations pour agir ainsi ? Sont-ils maîtres des pratiques mises en place, ou celles-ci viennent-elles d'influences théoriques ou sociétales ? Sont-elles bâties sur un imaginaire social collectif ?

Le concept du couple éducatif, initié au Centre d'observation et d'évaluation de Vitry-sur-Seine dit le « Coteau de Vitry » va se diffuser et essaimer la profession naissante d'éducateur spécialisé.

Ce métier du social n'est pas féminisé dans son appellation. Il fait office d'exception dans le champ social et médico-social, d'où vient cette différence ? Est-elle à situer dans le champ des représentations sociales de cette profession ? L'appellation masculine de ce métier lui donne-t-elle une identité plus « masculine » que les autres métiers du champ médico-social ?

Je postule que la pratique du couple éducatif a accompagné la naissance de cette profession et porte une responsabilité dans la définition singulière de ce métier et que l'évolution de cette méthode permet de mesurer les mutations du genre en action sociale.

En plus des entretiens réalisés avec les pionniers de cette profession, dans un second temps, j'ai collecté et analysé les mémoires de fin d'étude de Buc-Ressources. L'analyse des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés de 1966 à 1995, de cette école pionnière et historique de cette profession, Buc-Ressources dans les Yvelines, va me conduire à identifier s'il y a une continuité ou une rupture dans la mise en place de cette méthode. De plus, cette école est un des établissements de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines, elle a été créée par cette association tutélaire trois ans avant la création du diplôme d'État pour former les professionnels de la région. Cette dimension inscrit une forte prégnance du champ de la protection de l'enfance dans son histoire. Elle a également vu le jour à la naissance du diplôme d'état d'éducateur spécialisé. L'ensemble de ces éléments définit le choix de cette école pour l'analyse des mémoires des étudiants sortants (ARS 78, 2016). Ce choix est un élément porteur de sens.

Il s'agit de traduire ou de mesurer les mutations du genre en protection de l'enfance, j'ai donc choisi dans un troisième temps, de chercher par des entretiens semi-directifs avec des professionnels éducateurs spécialisés pratiquant actuellement une action éducative en duo sexué, ce qui reste de cette méthode dans les pratiques et les identités professionnelles. Cette nouvelle série d'entretiens vise à interroger les deux membres d'un même couple pour mesurer, par l'analyse de leurs discours s'il existe des différences de vécus ou de représentation dans une action commune impliquant les identités de genre des professionnels.

Cette dimension interactive permet de poursuivre l'identification d'une continuité ou une rupture à la fois, dans la méthode dite du « couple éducatif » mais aussi d'identifier le parallèle possible avec à la fois l'évolution de la société moderne caractérisée par les dimensions de liberté et d'égalité et également avec l'évolution du féminisme et des études de genre. Cette construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann (1966), 2018), s'inscrit dans un imaginaire

social collectif (Castoriadis, 1975) qu'il convient d'éclairer. Les entretiens qualitatifs permettent d'appréhender chez les actrices et les acteurs éducatifs impliqués dans un cadre professionnel le sens donné aux interactions qu'ils mettent en place dans le quotidien et également les représentations qui leur sont liées. Le but étant, semble-t-il, de présenter aux enfants accompagnés une socialisation de genre plus égalitaire. L'environnement social de cette pratique ayant une influence sur les façons de faire, cela permet d'établir des liens entre les évolutions sociétales et l'évolution des pratiques éducatives en protection de l'enfance afin d'appréhender les mutations du genre dans l'action sociale.

L'analyse des recueils de données situe à la fois l'étendue des mutations de genre dans l'action sociale et les moments sociétaux charnières qui conduisent à ces évolutions.

La problématique traitée peut se résumer ainsi : Quelle(s) approche(s) éducative(s) serai(en)t pertinente(s) pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance ?

Mon hypothèse principale est que le couple éducatif mettant en scène un équilibre genré alliant le féminin et le masculin permet à des enfants accompagnés par l'Aide sociale à l'enfance, une socialisation plus respectueuse des identités de genre.

Plusieurs hypothèses secondaires permettent de décliner cette question principale. Elles ont guidé mes réflexions, le choix de la méthode qualitative et l'analyse des discours des professionnels ayant permis mon travail de recherche :

- Le couple éducatif est à l'origine de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Cette dimension donne une identité singulière à cette profession. Au moment où les dimensions du genre deviennent un des attendus des composantes de la formation des éducateurs spécialisé, ce passé oublié prend tout son sens pour tracer un continuum ou des ruptures à cette identité professionnelle. Ces évolutions peuvent également contribuer à définir et affirmer des méthodes professionnelles se référant aux identités de genre en formation professionnelle.
- L'action sociale a pour visée la cohésion sociétale, cette dernière doit tenir compte de la composante des équilibres de genre pour espérer une dimension plus égalitaire. Les besoins de l'enfant interagissent avec les professionnels quelle que soit l'identité sexuée de ce dernier. À l'origine de ce concept, il s'agit de transmettre un schéma de socialisation des normes de genre plus égalitaire. Cette volonté de transmission est toujours présente dans la quête de sens que les acteurs professionnels donnent à leurs actes.

- Le couple éducatif continue d'être une pratique porteuse de sens face aux problématiques actuelles des enfants en protection de l'enfance. Les professionnels cherchent à donner un sens à cette pratique basée sur des interactions femmes hommes. Les besoins et les attentes des enfants sont-ils différents ? Les éléments retenus peuvent offrir des pistes pour la socialisation des enfants, afin d'améliorer les rapports sociaux entre les femmes et les hommes dans la protection de l'enfance et sans doute dans des composantes éducatives plus générales.
- Les évolutions de la profession d'éducateur spécialisé observées par le prisme du genre permettent de saisir les virages idéologiques faisant basculer la dimension idéaliste des pionniers, dans une pratique relevant des critères de la modernité. Les pratiques éducatives en internat de l'Aide sociale à l'enfance permettent d'accompagner et de définir non pas une identité professionnelle propre à cette profession mais des identifications impliquant plusieurs registres de valeurs. Le savoir scientifique produit fait ainsi lien entre l'évolution d'une profession, les évolutions sociétales du genre en France, et l'évolution plus globale des sociétés modernes.
- Il existe donc des mutations du genre, des mutations sociétales qui impactent à la fois les pratiques (façon de faire) et les identités (façon de penser) des éducateurs spécialisés. Ces éléments sont des indicateurs contribuant à affirmer à la fois une identité professionnelle et ses possibles évolutions. Les éléments retenus sont transposables pour produire de la connaissance sur les identités de genre et pour situer l'évolution générale de cette profession en l'inscrivant dans un registre moderne.

L'ensemble de ces points resteront à vérifier dans une perspective théorico-pratique.

## Chapitre 2 : Les origines et les questionnements éducatifs des identités de genre.

### 2.1 L'expérience pratique guide les premières actions éducatives.

Yves Clot souligne que l'expérience n'est pas indépendante de son analyse (Clot, 2000) selon lui, aucun réalisme cognitif ne peut en rendre compte. La description de l'action de travail

n'épuise pas l'expérience vécue, car celle-ci va au-delà du simple descriptif. Les descriptions des invariants de l'action ne rendent pas compte du travail réel, pas plus de l'activité de penser l'action. De plus, l'étiquetage des connaissances par la reconnaissance d'un statut n'intègre pas non plus la dimension des connaissances nécessaires à l'exécution de cette activité. (Clot 2000). Dans cette approche il est possible de souligner les apports théoriques du psychologue russe Lev Vygotski (1934, 1997) mettant en avant les concepts scientifiques qui, selon lui, s'acquièrent dans le processus d'enseignement. Les connaissances mobilisées dans l'action de travail se basent sur le concept lui-même, son histoire et sa fonctionnalité. Ces concepts scientifiques s'opposent aux concepts issus d'une analyse du quotidien, basés sur les expériences de la vie. Ces éléments se fondent sur l'analyse du comportement d'un enfant qui expérimente. Il existe donc selon Vygotski deux manières de penser et de situer les actions entreprises, celle qui se situe sur l'expérience pour agir et celle se situant au niveau des concepts pour appréhender et connaître les propriétés des actions à entreprendre par un opérateur en situation professionnelle (Vygotski 1934/1997).

Dans un premier temps, ce sont ces deux éléments que je vais retenir.

Tout d'abord, de quelle nature sont les expériences pour agir dans un couple éducatif composé d'une femme et d'un homme ? Lorsque l'on est un ou une jeune professionnelle dans la fin des années 1940 et le début des années 1950, sans compétences indiquées dans un référentiel issu d'une formation théorique ou pratique, comment situe-t-on son action auprès des enfants accompagnés en internat relevant de la protection de l'enfance ?

Je postule que les acteurs sociaux des deux sexes vont mobiliser les attributs de leur identité de genre placés en interaction entre eux et aussi en interaction avec les enfants pour agir. Ces actions vont se fonder sur les besoins identifiés ou supposés des enfants placés, elles vont également se fonder sur les représentations des enfants pour situer ceux qui leur font face. Il convient donc d'identifier à la fois la nature des actions entreprises par les professionnels, ainsi que leurs motivations à agir ainsi. Il est nécessaire d'ajouter aux motivations des acteurs et actrices impliquées, le cadre sociétal de leurs représentations pour conduire les actions de protection de l'enfance. Les acteurs professionnels cherchent à socialiser les enfants avec des normes de genre. Jouent-ils avec ces normes et comment les investissent-ils ?

Les études sur le genre s'inscrivent aujourd'hui dans une dimension qui interpelle la construction sociale des sujets, et en écho la vision d'une société plus égalitaire.



Le genre est un concept pour objectiver une réalité sociale. Il s'agit d'un prisme pour étudier, identifier et penser les rapports sociaux entre les personnes. Pour ce faire, les études sur le genre proposent de décloisonner les rapports sociaux de sexe biologique pour intégrer la dimension culturelle incluse dans les constructions identitaires d'une personne. En plus d'être une femme ou un homme, les études de genre s'attachent à étudier la construction des identités sociales des personnes, le féminin et le masculin. (Bereni, Trachman, 2014, Quilliou-Rioual 2014).

La définition que nous retenons pour structurer notre raisonnement inscrit la dimension du genre dans un « Un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées. » (Bereni 2014).

Les concepts pour appréhender les propriétés des actions entreprises sont au croisement de différentes disciplines. Ce point sera abordé dans la partie consacrée à l'analyse des entretiens pour situer les idéologies qui ont accompagné la mise en place de ce concept « genré ». Comment situer les implications des interactions de genre dans les actions éducatives entreprises par les professionnels des deux sexes ?

C'est à Paul Durning que l'on doit la définition du terme de « suppléance familiale » (Durning, 2006, p.225). Il a proposé la définition de la « « suppléance familiale » pour qualifier les prises en charges éducatives supposant un hébergement de quelque durée en internat ou dans une famille d'accueil (Durning, 1986). Il nomme « suppléance familiale » les dispositifs sociaux qui suppléent, pour une raison ou pour une autre, le groupe familial. L'action éducative décrite est généralement le fait de professionnels au sein d'organisations spécifiques, collectives ou non, et relève, dans l'ensemble des pays occidentaux, d'un contrôle de l'État. Selon Durning le terme « suppléance » réfère simultanément à une absence – au moins partielle - de la famille (Durning, 2006). J'adopte dans ce travail-ci cette dimension de « suppléance familiale » qui fait écho à la notion de « parents symboliques » décrite par Jean Cartry (Cartry, 2012) pour exprimer les expériences psychopédagogiques d'éducateur en famille d'accueil.

Différents courants et mouvements éducatifs ont nourri la construction identitaire de la profession d'éducateurs spécialisés. Henri Pascal dans l'*Histoire du travail social en France, de la fin du XIXe siècle à nos jours*, citant M. Samof, souligne l'imbrication entre l'approche psychanalytique et une représentation traditionnelle de la famille, ce qui induit à penser les éducateurs comme des substituts à la famille (Pascal, 2014, p.195).

L'éducation spécialisée dès ses débuts a été dominée par la référence familiale (Fustier, (1972),

2009). Paul Fustier évoque le fait qu'être éducateur spécialisé ne serait peut-être pas un métier. Il souligne que la dimension humaine et personnelle s'oppose en quelque sorte à la dimension professionnelle. Les éléments constitutifs de la fonction soulignent que partager un quotidien et guider essentiellement des enfants, dans son analyse, revient à mettre en avant des attributs personnels pour définir une professionnalité.

L'éducateur spécialisé éduque sans matière à transmettre comme un professeur de l'éducation nationale, sa matière c'est le savoir-vivre et il structure ses actions dans une finalité de socialisation des sujets.

Le fait de ne pas avoir de matière à enseigner et à partager, ne permet pas selon Fustier de temps de gratification symbolisé par la « réassurance ». Pour l'auteur, cela renforce la relation duelle avec l'enfant et engendre une relation où le professionnel s'expose. Cette dimension selon Fustier engendre plus d'agressivité de la part des enfants (Fustier, (1972), 2009).

Être soi-même, pour conduire l'action éducative ne sous-tend pas les mêmes composantes identitaires si l'on est une femme ou un homme. Les identités de genre des professionnels, placés en interactions, sont des composantes des actes éducatifs posés. Ceux-ci s'inscrivent dans des registres disciplinaires qui leur donnent un sens.

Les pratiques relevant du genre sont elles-mêmes issues de représentations sociales et d'idéaux types tournant autour des besoins éducatifs d'un enfant carencé affectivement. Il s'agit par exemple, de transfert ou de contre-transfert pour ce qui relève de la psychanalyse, faisant référence à des places symboliques du père ou de la mère. L'incidence du genre des professionnels en charge de conduire les actions éducatives est donc un élément clef lorsque l'on utilise ce type d'approche en éducation spécialisée. Je développerai ce point dans la partie consacrée à l'explication de ce modèle historique oublié. Les éléments mentionnés relèvent déjà d'un positionnement professionnel issu d'un projet éducatif et institutionnel. Je postule que ce cadre d'exercice nouveau a fondé l'identité professionnelle de ce métier et que cette construction définit encore aujourd'hui une partie des composantes identitaires de cette profession dans les manières de faire comme dans les idéologies.

Pour Jean Oury, il est possible de définir la psychothérapie institutionnelle, là où elle se développe, « comme un ensemble de méthodes destinées à résister à tout ce qui est concentrationnaire. « concentration », c'est peut-être un mot déjà dit – on parle actuellement de « ségrégation » (Oury, 2016, p.9).

La psychothérapie institutionnelle trouve ses origines dans la psychanalyse et la psychiatrie, mais aussi dans le marxisme.

Elle sera également influencée par les pédagogies actives : « il fallait essayer d'imaginer les activités. C'était l'époque de l'essor des méthodes actives, surtout dans l'éducation. Les maisons de corrections se modifiaient. On parlait beaucoup de mouvement tels que les C.E.M.E.A. (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.) La psychothérapie institutionnelle a toujours été très articulée avec ces mouvements d'éducation active » (Oury, 2016, p. 12).

Les éléments formulés par les professionnels sollicitent à la fois le sujet féminin et le sujet masculin pour construire et ensuite conduire une action éducative en protection de l'enfance. Cette dimension du genre associée en couple s'inscrit aussi dans les représentations accordées par le cadre sociétal. S'il s'agit d'éduquer un ou des enfants en articulant les actions d'une femme et d'un homme, les représentations de cet ensemble relèvent à la fois de la sociologie de la famille mais aussi des recherches sur les identités de genre. Les professionnels s'inscrivent dans des approches spécifiques sur la manière de formuler un diagnostic et un « traitement social » pour l'enfant accompagné. En présentant les différents courants historiques qui ont influencé la mise en place du couple éducatif à son origine, je cherche à éclairer les idéologies à l'œuvre aux origines de cette profession.

## 2.2 L'interactionnisme symbolique de la construction du genre dans un cadre éducatif professionnel.

La finalité des actes éducatifs mis en scène par les éducateurs spécialisés en protection de l'enfance se situe dans une double dimension interactionniste. Tout d'abord, celle des professionnels entre eux et ensuite celle des professionnels avec les enfants accompagnés dans un registre d'altérité. L'altérité est basée sur la reconnaissance de l'autre comme étant un semblable, celui qui nous fait face est moi-même et c'est par la souffrance de l'autre, révélée par sa présence et son visage, qu'en écho, l'éthique du professionnel va s'inscrire dans l'empathie soulignant ainsi à la fois l'humanité du sujet accompagné et sa propre humanité (Lévinas, (1961), 1991).

Avant d'en arriver à des formes de compréhension de l'action et sans viser des idéaux types, il

faut pouvoir déterminer s'il y a des éléments fondamentaux et explicatifs dominant les autres. Or, il est possible dans notre cas de figure que les significations subjectives des actions éducatives mises en place par les différents éducateurs et éducatrices spécialisés soient à interpréter dans des enjeux comportementaux d'ajustements mutuels.

Dans *L'arrangement des sexes*, Erving Goffman met en avant la dimension du genre qui est plus large que celle du care. Dans le cadre interactionniste voici ce qu'en dit Goffman : « Comment sans justification biologique, ces différences biologiques sont-elles élaborées socialement ? Là encore, la réponse fera appel à la réflexivité institutionnelle. Situation de travail, réunions, jeux, sports, conversations, etc., sont des situations sociales où, par des rituels et des parades expressives, les hommes et les femmes peuvent effectivement mettre en représentation les différences de nature que la société dit être les leurs.

De là découle la possibilité même d'une sociologie du genre, c'est-à-dire la possibilité d'analyser les situations concrètes et complexes dans lesquelles sont engagés hommes et femmes dans une société donnée. » (Goffman, 2002, p.31-32).

Il s'agit ici de traduire un savoir être social et pour ma part, de déterminer si sur cette base, il est possible de bâtir les fondements d'une identité professionnelle genrée. Et également de souligner par la participation à une action commune les interactions sociales en présence et éventuellement leurs hiérarchisations dans un registre de valeurs genrées normatives. Existe-t-il des dimensions de causes et de conséquences ou encore d'assignations de tâches sur des bases de représentations genrées ? La volonté des acteurs en présence semble être de conduire une action sociale à des fins de cohésion sociale en tenant compte de la composante des équilibres de genre dans la socialisation des enfants accompagnés. Il s'agit de comprendre la symbolique des postures et des idéologies et de déterminer s'il y a une rupture ou une continuité dans les actes mis en place par les professionnels des deux sexes, placés en interaction. Ceci doit permettre de traduire les composantes des mutations du genre en action sociale.

En analysant et en commentant des postures d'hommes et de femmes sur des publicités, Goffman expose la dimension interactionniste holistique des valeurs accordées à la féminité

comme à la masculinité, « Certes les photographies publicitaires sont faites de poses soigneusement étudiées pour apparaître *toutes naturelles*. Mais je soutiens que les expressions réelles de la féminité et de la masculinité procèdent elles aussi de poses artificielles, au sens étymologique de ce terme. Quelle est donc du point de vue des rites, la différence entre les scènes que nous dépeignent les publicités et celles de la réalité ? » (Goffman, 1988, p.188). Cette dimension fait le lien avec les écrits de Judith Butler, notamment son concept de performativité (Butler, 2006).

Les rituels d'interaction qui organisent les choses permettent de créer de l'ordre social (Goffman, 1974). Les enjeux des rites d'interaction sont de deux natures. Le premier est de faire bonne figure, c'est-à-dire de tenir sa place pour permettre à l'autre d'interagir dans un registre qu'il maîtrise. Le second toujours en partant du sujet initiateur de l'interaction est de ne pas perdre la face. « On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier. » (Goffman, 1974, p.9). Cette dimension relève de codes sociaux prédéterminés. Ce qui rend cette dimension interactionniste, c'est que l'on cherche par ce jeu de réciprocité dans la relation à préserver l'image de l'autre qui en réciprocité de cette démarche permettra de ne pas créer de conflit. Le couple éducatif est une manière à la fois d'assigner les rôles mais aussi de garantir un échange fluide car si chacun et chacune est à sa place, chacun et chacune a sa place dans cet ensemble éducatif. « L'ensemble des signes qu'un groupe social emploie à des fins cérémonielles compose l'idiome cérémoniel de ce groupe. » (Goffman, 1974, p.50).

Mais avant de se créer des codes communs propres à cette profession et à ce métier, il est nécessaire d'agir et de co-construire une action. Sur quelles bases composer avec son partenaire éducatif ? Comment permettre à la fois au professionnel mais aussi aux enfants de trouver une place dans une co-construction éducative commune ?

Il s'agit ici de mettre en avant et de structurer les actions éducatives sur la base de l'identité virtuelle, celle que les autres projettent sur nous mais aussi celles que l'on pense attendre de soi. L'identité réelle du sujet étant différente (Goffman, 1975). Les uns comme les autres ont-

ils intérêt à devenir des caricatures genrées pour atteindre aux yeux des enfants le statut de modèle identificatoire ? Les identités respectives des deux membres du couple éducatif étant socialement présentées comme complémentaires, n'est-ce pas antinomique avec la dimension égalitaire du statut de salarié ? S'agit-il d'attribuer un salaire identique pour jouer des partitions différentes ?

L'interactionnisme symbolique permet de faire interagir les sujets observés entre eux mais de le faire également avec un environnement et un contexte socio-historique.

Par exemple, la réforme des objectifs de la protection de l'enfance en 1945, conduisant à des recherches de pratiques éducatives différentes va produire par tâtonnement la création, la valorisation et la reconnaissance d'une profession. La méthode du couple éducatif n'est pas l'élément déclencheur de cette professionnalisation, elle s'insère dans une méthode plus globale s'inscrivant à la fois dans son époque pour l'émancipation et la reconnaissance du travail des femmes et se construisant dans une visée psychanalytique, elle-même typique du début des années 60, relevant de la psychiatrie institutionnelle. Différentes dimensions s'imbriquent pour faire naître une méthode. C'est ce qui crée mon objet d'étude, identifier ces composantes pour saisir une dimension holistique à la mise en place du couple éducatif.

Il n'y a pas de cohésion sociale sans protection sociale (Castel, 1999) et c'est dans ce registre de protection sociale que l'action sociale et éducative va s'inscrire.

S'il s'agit d'un couple éduquant des enfants, même dans un cadre professionnel, nous avons affaire en représentation sociale à une famille. Il ne s'agit pas d'une famille au sens classique du terme, ici ce n'est pas l'enfant qui fonde la famille par son arrivée mais le cadre institutionnel qui structure les actions. Comment agissent ces parents symboliques ?

J'élimine d'emblée les liens de filiation et même d'alliance dans cette famille symbolique au contour et attentes imprécises. Cependant, il y a d'autres cadres d'analyses que la dimension « rationnelle légale » du statut familial, la dimension symbolique est ici convoquée.

En 1945, trois ordonnances importantes vont définir dans le cadre d'après-guerre la politique sociale en direction des enfants « différents » et étiquetés « inadaptés sociaux ». La première est celle du 2 février sur l'enfance délinquante. Sont décrétées l'irresponsabilité pénale jusqu'à

18 ans, la création d'un statut de juge pour enfant et l'instauration d'enquête sociale basée sur l'observation. La seconde est celle du 2 novembre : elle définit le cadre de la protection maternelle et infantile. Et enfin, celle du 18 août, qui instaure le remboursement des « œuvres » sur la base d'un prix de journée inspiré du modèle hospitalier (Jaeger, 2017).

Ordonner des enquêtes sociales basées sur l'observation n'indique ni comment observer, ni quels vont être les fonctions et les nouveaux rôles de ces professionnels au statut encore incertain.

Le cadre d'exercice de ces observations va être celui d'une institution avec un taux d'encadrement des enfants qui permettra une tarification conduisant et conditionnant également des actions en protection de l'enfance. La famille en question est celle du quotidien éducatif, regroupé autour du foyer. On parle d'ailleurs de foyer éducatif pour décrire le bâtiment qui accueille les enfants et leurs accompagnants éducatifs. Ceux qui sont là, font famille de par la composante de ce groupe constitué. Je peux donc solliciter la sociologie de la famille et son évolution pour saisir si les attributs de la famille placés dans un environnement socio-économique répondent aux mêmes composantes et sollicitent les mêmes modèles de socialisation pour à la fois éduquer un enfant, mais aussi situer la place des femmes et des hommes dans ce cadre professionnel comportant des identités de genre en interaction.

Les évolutions de la sociologie de la famille révèlent des évolutions sociales susceptibles d'établir des points de repère dans les attributs sociaux des deux sexes placés en interaction. Les évolutions sociales incluses dans la sociologie de la famille font aussi écho aux mutations du genre comprises dans un cadre sociétal donné. Par extension avec les évolutions de la société, il est aussi possible d'aller au-delà de la sociologie de la famille pour chercher dans la philosophie politique se référant à la modernité par les politiques égalitaires de genre les évolutions en action sociale.

### 2.3 Les questionnements impliquant la dimension du genre.

La dimension de l'identité de genre se construit en superposant trois niveaux de notre identité sociale. Le premier est l'assignation à la naissance dans une bicatégorisation sexuée. On naît femme ou homme sauf pour les personnes intersexes mais celles-ci restent des exceptions à la

naissance. Ensuite, vient la construction identitaire de notre identité sociale sexuée, la construction du féminin et du masculin. Le bleu, le rose, les petites voitures, les poupées, et plus tard toutes les constructions normatives plaçant l'homme dans une identité extérieure fondée sur l'autorité et le droit et la femme dans une dimension intérieure relevant du soin et de l'attention aux autres. Vient ensuite le troisième niveau du genre, il s'agit de l'orientation sexuelle d'une personne. Les féministes de la seconde vague affirmaient que le privé est politique. Les réflexions en lien avec les orientations sexuelles d'une personne sont dans la continuité de ce dévoilement privé pour saisir les représentations et les interactions des identités de genre dans un espace public.

Plusieurs origines de la dimension de genre existent, nous en retiendrons trois.

- Une première, philosophique, ayant trait à l'égalité entre tous les membres de l'espèce humaine ;
- la seconde, relevant de la sociologie à travers l'évolution des fonctions sexuées dans les « sociétés modernes » ;
- la dernière, faisant écho à une dimension médicale et aux luttes identitaires féministes ayant permis de caractériser la définition actuelle de ce terme.

Si l'on veut mesurer par ce travail de thèse une rupture ou une continuité dans les actes éducatifs en tenant compte du temps et des évolutions sociétales, la dimension des attributs de genre est un indicateur qui me semble pertinent. Le préalable dans un travail de recherche est de définir et de clarifier les mots employés. Il convient donc d'éclaircir les différentes origines de ce terme, ainsi je pourrai ensuite lier ces composantes avec des éléments sociétaux (comme l'évolution des sociétés modernes) afin de comparer, d'étayer, voire de mesurer par une mise en parallèle les évolutions des pratiques éducatives mises en place.

### 2.3.1 L'origine socio-philosophique du genre.

Alexis de Tocqueville dans *De la démocratie en Amérique* en 1835 pour le premier tome et en 1840 pour le second nous invite à regarder l'État social avec ses équilibres de libertés. Il évoque les États-Unis comme une démocratie à l'état pur. Un État neutre n'ayant pas connu les affres de la Révolution française d'un côté et le choix d'un modèle aménagé en monarchie constitutionnelle comme celui du Royaume-Uni de l'autre. Historiquement, cette analyse du



modèle démocratique américain montre une nation où la place des uns et parfois des unes est à définir. Si tous les êtres sont égaux : comment désigner un représentant de cet ensemble (Tocqueville de, (1835), (1840), 1981). Les réflexions de Tocqueville rejoignent les questionnements sur les libertés et les impacts des droits de l'homme dans la dimension présente de la modernité (Gauchet, 2016). Les rapports entre les femmes et les hommes peuvent se poser dans cette continuité. Les femmes et les hommes sont différents et égaux.

La dimension du genre n'est pas exprimée à l'époque de Tocqueville, ou plutôt elle est incluse dans la notion de famille. En effet, la femme est complémentaire de l'homme et ils forment, grâce aux enfants, une famille. Tant que la femme n'est pas devenue l'épouse d'un homme, elle reste la fille de la famille et donc de son père. Son « identité complète » est en lien avec celle des personnes à qui elle était associée. L'homme à cette époque se représente lui-même en tant que sujet et il symbolise aussi la fonction de chef de famille. Concrètement, son opinion est la sienne mais aussi celle de ses ayants droit au sens de la protection sociale, c'est-à-dire les membres de la famille du bénéficiaire de la prestation (conjoint et/ou enfants). Lorsqu'il s'exprime par le biais d'un vote par exemple, c'est au nom de tous.

La déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, prononcée par Olympe de Gouges en 1791, a bien essayé de faire entendre une partition différente. Considérée par les progressistes de cette période comme trop révolutionnaire et en avance sur les mentalités de son époque, cette déclaration ainsi que son auteure sont des oubliées de l'Histoire. Il est aujourd'hui évident que la question des équilibres des libertés ne peut exclure la participation de la moitié des citoyens, à savoir les citoyennes. (Gouges de (1791), 2014).

C'est donc de ce questionnement incessant sur l'équilibre des libertés, engendrant ou pas une réelle autonomie d'action et de reconnaissance du sujet dans un principe d'altérité pour les deux sexes et peut-être pour l'ensemble des différents genres, qu'ont émergé des constructions intellectuelles pour lier ou séparer l'inscription biologique de notre déterminisme naturel dans la composition identitaire d'un sujet adulte singulier.

Le questionnement retenu relève de cette stabilité recherchée entre les équilibres des libertés, tendant à étayer les composantes d'un schéma égalitaire. Les acteurs du couple éducatif affirment une liberté dans leurs actes et ces derniers s'inscrivent dans une appartenance de genre, tendant à valoriser un principe d'égalité. Cette dimension se vit et s'inscrit dans une volonté de socialiser les enfants dans un registre d'équilibre apaisant dans la dualité du genre.

La question soulevée par les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux est de savoir quel modèle de coopération entre les femmes et les hommes il est possible de présenter afin de satisfaire à une socialisation différente des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance.

### 2.3.2 L'origine sociologique du genre.

Émile Durkheim par sa définition de la nature des liens sociaux (Durkheim, (1893), 2004) offre une perspective pour délimiter les coopérations humaines qui fondent les liens sociaux. En effet il présente un concept clef de sa pensée, à savoir les solidarités organiques qu'il oppose aux solidarités mécaniques.

Émile Durkheim est très attentif aux maux de son époque. Il cherche à comprendre la déstructuration de l'environnement social permettant le schéma de transmission des normes de socialisation d'une personne. Pour lui, la destruction des univers sociaux traditionnels, qui correspondait à un schéma de construction identitaire qu'il qualifie de « solidarité mécanique », met en péril la cohésion sociale de la société. Les solidarités mécaniques se caractérisent par le fait que chaque individu participe à l'ensemble des tâches nécessaires à la vie en collectivité ce qui crée un sentiment d'appartenance fort. Tous font la même chose sans détermination de tâches singulières complémentaires.

À l'inverse, la division du travail conduit à un principe de « solidarité organique » qui apporte la différenciation des tâches, favorise l'émancipation individuelle et impose des schémas libéraux (liberté d'entreprendre) comme étant l'apanage de la réussite. La différenciation des tâches est le propre de l'évolution conduisant aux sociétés modernes. Les équilibres de solidarités qui fondent la cohésion d'une société s'en trouvent alors bouleversés car la norme n'est plus acquise par un sentiment fort d'appartenance mais par une différenciation des attributs de ses membres et la recherche entre eux de complémentarité pour s'associer (Durkheim, (1893), 2004). Les identités de genre ne font pas exception à cette dimension organiciste.

L'évolution la plus notable et historiquement forte dans ces quêtes sociales des libertés et d'égalité revient au mouvement féministe qui, par des slogans communautaires (« ne me libérez pas, je m'en charge ») a fait évoluer les lignes de la construction sociale assignée au genre. Il existe trois vagues identifiées (Van Enis, 2012, Bourcier, Molinier, 2012, Dorlin, 2008, Delphy,

Léonard, (1992), 2019). Ces trois vagues du féminisme<sup>9</sup> permettent de mesurer les mutations des représentations sociales fondées sur des identités de genre. Celles-ci vont également conditionner en partie l'évolution du travail social. La composante majoritairement féminine de ce secteur établit un lien direct entre les évolutions sociétales et l'identité des métiers en travail social.

Je cherche à mesurer les évolutions des pratiques éducatives et de leur idéologie en les plaçant dans une perspective d'évolution sociale et sociétale. La composante qui fait évoluer, les logiques de couples et la structuration de la famille, relève également de l'émancipation féminine. Relevons à l'origine du concept du « couple éducatif » en 1945, la femme qui compose le couple est statutairement une incapable majeure en termes d'accès à ses droits de citoyenne, elle n'a même pas la possibilité d'ouvrir en autonomie un compte en banque et ne peut travailler qu'avec l'autorisation de son époux ou de son père. Et pourtant, nous le verrons dans l'analyse des entretiens, elle est placée dans un registre statutaire égalitaire dans les attributs de ses fonctions éducatives professionnelles. Le travail social et plus particulièrement l'exercice de la profession des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux se révèlent être dans une posture et une identité socialement en avance sur les mentalités de cette époque. Cette dimension progressiste vise à socialiser les enfants avec des critères modernes notamment concernant la place de la femme dans la société, révélant ainsi par les actes au quotidien sa capacité à être égale à son confrère masculin dans un registre professionnel.

Ce schéma permettant de penser la nature des liens sociaux nous unissant peut s'étendre également aux différenciations de genre sexué dans un contexte social global et de manière encore plus présente dans l'étude du couple éducatif.

C'est ce que nous indique Brigitte Bouquet dans la définition du genre qu'elle propose :

« Les modèles utilisés par les socio-économistes ont longtemps implicitement reposé sur l'idée que la différence des sexes fonde une division naturelle du travail, que cette dernière implique une complémentarité des rôles féminins et masculins, elle-même supposée incarnée dans le ménage, unité décisionnelle de base. » (Bouquet, 2006, p.272).

L'élément que je retiens est cette idée d'unité décisionnelle de base. En effet, dans des fonctions définies par des fiches de postes et déterminées dans le cadre d'un projet éducatif

---

<sup>9</sup> Voir l'annexe 2.

institutionnalisé, l'unité décisionnelle conditionnant et définissant les actions entreprises se situe au niveau du couple éducatif. Les sujets se positionnent en acteurs autonomes dans la conduite des actions entreprises. Celles-ci s'inscrivent dans une dimension soulignant l'identité de genre des deux acteurs en présence. Il s'agit à la fois d'une affirmation des identités féminine et masculine et également d'une volonté interactionniste de socialiser des enfants par les apports identificatoires véhiculés par les identités de genre en présence.

### 2.3.3 L'origine médicale du genre conduisant à des luttes communautaires.

Il existe une autre origine au mot « genre ». Pour Elsa Dorlin, « le concept de genre n'a pas été inventé par le savoir féministe. Il a été élaboré par les équipes médicales qui, au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, ont pris en charge les nouveau-nés dits hermaphrodites ou intersexes. » (Dorlin, 2012, p. 33).

John Money en est à l'origine. Il s'agit d'un psychologue décrié pour une expérimentation menée en 1966 sur Bruce<sup>10</sup>. Ce jeune garçon se retrouva sans pénis à l'âge de 9 mois, suite à un accident de circoncision lié à un phimosis<sup>11</sup>. Avec l'accord des parents et compte tenu de la situation, peu avant ses trois ans, Bruce va devenir Brenda. Il s'agissait de la première réassignation de genre pour une personne qui n'était pas « hermaphrodite vrai » de naissance<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> L'identité réelle de Bruce est David Reimer, lui, sa famille et son frère jumeau ont souffert de cette expérience racontée en 1997 par le sexologue américain Milton Diamond.

<sup>11</sup> Impossibilité de décalotter le prépuce.

<sup>12</sup> Il existe différentes manières d'aborder la dimension « hermaphrodite ». Le terme « hermaphrodite vrai » concerne les personnes possédant à la naissance du tissu testiculaire et ovarien. Le terme « hermaphrodite vrai » est issu de la communauté scientifique, la plupart des personnes concernées le rejettent. L'hermaphroditisme désigne un phénomène biologique dans lequel l'individu est morphologiquement mâle et femelle, soit simultanément soit alternativement. Il existe également la figure de la personne androgyne, dont l'apparence seulement prête à confusion car son style vestimentaire ou son air ne permet pas de la « classer » dans un genre ou dans un sexe. Il s'agit d'une apparence extérieure brisant les normes référées à chaque genre. Dans ce cas de figure, les attributs sexuels ne sont pas impactés, seule l'apparence extérieure décloisonne les genres. Les personnes travesties qui pour un temps empruntent une apparence propre à l'autre sexe, ne sont pas à confondre avec les personnes androgynes.

La dernière déclinaison est celle du (ou de la) transsexuel (le) ou encore transgenre qui traduit une transidentité. Le terme de trans signifie et parfois symbolise le « passage ». Il s'agit des personnes ayant une identité sexuée opposée à leur sexe biologique de naissance. Le mot transsexuel qui associe la transition à la sexualité est inapproprié car certaines personnes ne changent pas de sexe. Il s'agit avant tout d'une identité sociale. Il existe dans cette « catégorie » des personnes opérées qui ont changé de sexe et d'identité sociale par une démarche en

Cette expérience objectivement dérangeante bien que justifiée par son auteur et les parents de l'enfant par une volonté de « réparer » une erreur médicale a été le socle des traitements hormonaux pour permettre à des personnes trans de bénéficier d'un traitement hormonal adapté. Cela a permis à ce psychologue de dissocier le sexe biologique initial endogène, qui est un développement biologique lié aux éléments internes aux systèmes biologiques et génétiques humains du sexe exogène, c'est-à-dire extérieur au système. Autrement dit, il a fait appel à une prescription hormonale qui n'est pas biologiquement naturelle à une personne pour faire évoluer les caractéristiques de genre d'une personne.

C'est en 1972 que la sociologue britannique Ann Oakley publie *Sex, genders and society*. Elle prend appui sur les recherches de Money, ainsi que sur des travaux sur l'intersexualité pour développer les premières théorisations féministes du genre. Elle a dénaturé le genre pour chercher la construction sociale s'y référant. La radicalité de ces positionnements s'est élaborée dans une volonté de délimiter un point de vue différent, éliminant la dimension naturelle du genre sexué au profit d'une construction culturelle (Oakley, 1972). Le genre dont parle Ann Oakley n'est pas celui qui est présent aujourd'hui dans la définition de ce terme.

Le fait de rejeter la dimension naturelle de l'assignation de sexe pour ne garder que la dimension culturelle apporte de la confusion dans les conséquences sociales de l'évolution du concept de genre. D'autant plus que les fondements de cette théorie construite sur la base de la « réassignation de genre » de David Reimer sont largement discutables dans les conséquences des choix formulés pour lui. Cette origine a tout de même permis aux personnes trans, grâce aux traitements hormonaux, d'envisager une vie sociale correspondant à leur identité de genre.

#### 2.3.4 Les différentes origines du concept du genre.

Le terme de genre possède à la fois des origines plurielles mais aussi une évolution de sa définition.

Quarante ans après les travaux d'Ann Oakley, il n'est plus nécessaire d'opposer la nature et la culture pour construire un fait social autour du genre. Nous possédons suffisamment de données

---

justice et celles non opérées qui n'ont pas pratiqué une « réassignation » de genre, c'est-à-dire un changement de leurs attributs sexuels de naissance.

pour interroger le genre dans sa dimension sociale interactionniste sans se perdre dans des débats n'apportant pas une finalité opérante.

L'origine du questionnement sur le genre est donc triple, elle tient compte d'une notion d'égalité entre les personnes, quels que soient leur sexe biologique et leurs orientations sexuelles. Elle considère également que l'évolution des rôles et des fonctions des personnes dans la société économique conduit implicitement à redéfinir les places accordées à chacun dans la sphère privée. Ces deux éléments concernent le champ de l'action sociale de par leur dimension sociétale ayant un impact sur la structuration des sujets pris en charge. La thèse présentée inverse cette perspective, c'est la dimension sociétale privée qui s'impose dans une sphère professionnelle publique.

La dernière origine trace un historique du mot « genre », il m'a semblé intéressant de le mentionner à des fins de culture générale mais aussi pour situer le point de controverse qui agite socialement la notion de genre. Il appartient aux théoriciens et aux historiens du féminisme de déterminer son impact sur la vision moderne des concepts de genre. Ann Okley a considéré que si Bruce pouvait devenir Brenda, les genres n'avaient plus lieu d'être et que la culture avait vaincu la nature. Il me semble qu'il n'en est rien et que plutôt que d'opposer les choses, il est plus juste de proposer une addition de ces deux notions comme cadre d'analyse. Aujourd'hui il me semble que pour avancer dans une composante sociale des dimensions de genre, il n'est pas nécessaire d'opposer les dimensions naturelles et culturelles des sujets. Le choix d'interpréter les discours des professionnels des deux sexes en éducation spécialisée dans une perspective interactionniste relève de cette dimension. L'enfant sollicite un adulte sur ses représentations naturelles de ce dernier et il lui répond en jouant des composantes culturelles de son identité de genre. Ce double mouvement simultané structure les liens sociaux entre eux. Le naturel construit chez les sujets des imaginaires sociaux qui fondent la construction sociale de la réalité par les situations sociales mises en scène. Cette dimension influe sur les rapports qui en découlent. L'ensemble de cette dynamique interactionniste se situe dans une finalité socialisante pour l'enfant. On ne peut analyser les dynamiques interactionnistes en jeu si on ne les place pas dans une perspective et celle-ci relève où se révèle dans la socialisation de l'enfant.

La notion de protection de l'enfant est garantie par le placement de ce dernier, cette dimension est structurelle. La thèse présentée est dynamique car elle s'intéresse aux composantes pratiques et idéologiques de l'action. Une fois l'enfant protégé, il est nécessaire de l'accompagner dans sa socialisation et dans la définition de son autonomie. Je postule que ces deux éléments se

façonnent en interaction avec l'identité de genre des professionnels. La dimension du genre étant évolutive au cours des soixante-dix années passées, cela va me permettre de mesurer s'il y a complémentarité ou rupture dans les pratiques éducatives en éducation spécialisée. Cela permet également de placer une dimension concrète dans les façons de faire que l'on associe à des finalités de l'action éducative. Une de ces finalités ultimes est la socialisation des enfants. Les normes sociales et les valeurs contribuant à mettre en place cet attribut des fonctions éducatives, sont-elles aussi à questionner ? Les finalités de socialisation des enfants restent les mêmes depuis 1945, rendre un enfant autonome, mais est-ce que les éléments du processus y conduisant connaissent des modifications dans leurs composantes et dans leur équilibre ? Quelle est la place de la femme et celle de l'homme au sein du couple éducatif ? Existe-t-il un parallèle dans ces assignations de place avec des éléments sociaux extérieurs à cette méthode éducative ?

### 2.3.5 Les féminismes.

Il me paraît important, s'il s'agit de porter une réflexion sur la dimension du genre, d'évoquer les combats et les étapes de la construction sociale ayant permis de structurer les composantes identitaires du féminin. De plus cette perspective sociohistorique permettra ensuite de situer plus facilement le discours des actrices questionnées pour ce travail de recherche. La définition du féminisme révèle surtout des féminismes. Le terme féminisme est formé sur le radical du latin *fēmina*, employé au XIX<sup>e</sup> siècle de façon péjorative (Alexandre Dumas fils, 1872) ou revendicative (Hubertine Auclert, 1882), son utilisation devient courante vers 1900. Il s'agit d'un « courant d'idées et de luttes concernant les droits des femmes, le féminisme devient, dans certaines périodes historiques, un mouvement social et politique pour l'émancipation des femmes. Il désigne aussi un corpus théorique (Rollet, 2004).

Il est possible de situer historiquement trois vagues de féminismes assimilables à des mouvements sociaux. Un mouvement social est une entreprise collective visant à établir un nouvel ordre de vie (Mann, 1993). L'annexe 2 détaille les évolutions des trois vagues du féminisme. Elle questionne également l'éventualité d'une nouvelle étape avec le mouvement « # me too ».

Il existe une évolution historique à ces luttes sociales. Celle-ci se traduit dans son aspect contemporain par des courants se référant à un passé et s'inscrivant dans une poursuite

idéologique des « mères fondatrices ». L'évolution théorique comme l'inscription sociale de la dimension du genre sont liées aux mouvements de libération des femmes, dans le couple éducatif les interactions entre les deux membres sont également conditionnées par l'identité et l'autonomie décisionnelle des deux membres de ce duo professionnel. En 1945, l'égalité en droit effectif des deux sexes n'est pas acquise.

Le démarrage de cette recherche se situe en 1945. Les témoignages recueillis par les pionniers et les pionnières s'inscrivent dans une époque de contraintes sociales et salariales pour les femmes composant le couple éducatif. Il est important d'avoir cet élément en tête pour mesurer la dimension progressiste de l'éducation spécialisée par la reconnaissance d'un statut salarié égalitaire aux femmes aux débuts de ce métier, et non une relecture de conformisme social par le choix du couple éducatif relevant de la symbolique familiale.

### 2.3.6 La trame intellectuelle de la troisième vague du féminisme.

Pour saisir l'évolution de la pensée féministe contemporaine, il est nécessaire de défaire l'association entre la femme et le féminin pour ensuite le reconstruire.

À l'origine, il y a Simone de Beauvoir qui exprime dans le *Deuxième sexe*, cette formule célèbre : « On ne naît pas femme : on le devient. » (Beauvoir, 1987, p.13) Loin d'être déterministe et d'ancrer cette réalité dans un destin tracé pour la femme par les hommes, elle souhaite prévenir pour que les femmes puissent gouverner leur destin. Simone de Beauvoir était existentialiste comme Jean-Paul Sartre avec qui elle avait conclu un pacte de « poly-fidélité ». L'existentialisme postule que l'être humain n'est pas déterminé à l'avance par son essence (encore moins par son sexe biologique), mais est libre et responsable de son existence.

Simone de Beauvoir interpelle les femmes dans les deux tomes de cette œuvre. Elle dénonce leur passivité, leur soumission et leur manque d'ambition. Elle accuse les hommes de sexisme, de lâcheté et parfois de cruauté. Chaque groupe est décrit dans ses travers pour insuffler une volonté d'émancipation aux unes et calmer les volontés hégémoniques des autres. Toutefois, influencée par la quête des droits civiques aux États-Unis qui a vu triompher la cause des noirs grâce à l'implication des blancs, elle estime que l'émancipation féminine réussira grâce à la volonté solidaire des hommes et des femmes de faire évoluer les rapports qu'ils entretiennent. Le second volet marquant de l'évolution de la pensée féministe vient de Monique Wittig. Cette universitaire américaine est française d'origine et c'est une des fondatrices du Mouvement de



libération des femmes. Elle dénonce le mythe de « la Femme ». Selon elle, cette catégorie a été pensée par l'hétérosexualité masculine pour asservir l'autre sexe (Wittig, 2007).

Sur cette base de raisonnement, elle affirme à la fin des années 1970 : « La femme n'a de sens que dans les systèmes de pensée et les systèmes économiques hétérosexuels. Les lesbiennes ne sont pas des femmes » (Wittig, 2007, p.67).

Elle cherchait à l'époque à faire de l'orientation sexuelle déviante une revendication politique, pour détacher l'identité féminine de son rapport de genre aux hommes. Ce postulat de domination sera développé dans *La Pensée straight* publié en 1992 aux USA. Elle conditionne les rapports entre les individus dans la sphère privée et la sphère publique à un fonctionnement social basé sur la répartition binaire : femme/homme.

À l'instar de Simone de Beauvoir, si on « devient femme », qui oriente cette construction ? Comment s'opèrent les mécanismes de construction d'une identité féminine ? Elle complète ce binôme biologique par la dimension du genre : féminin et masculin, sur lequel elle va faire interagir des rôles sociaux. Dans ce recueil d'articles présenté sous forme d'ouvrage, sa conclusion est sans appel ; en affirmant le refus d'une classification binaire, elle rejette le rapport de dépendance avec les hommes et crée ainsi de nouvelles formes de pensées rejetant le côté naturel des genres, des races et des sexes. Pour ce faire elle intègre l'opposition entre l'idéologie hétérosexuelle dominante et la place de l'homosexualité minoritaire et assujettie socialement.

Le troisième volet de cette déconstruction des genres est en cours. Judith Butler cherche à dénaturer le genre pour comprendre les mécanismes sociaux qui figent les places. Elle associe plusieurs dimensions mêlant identité réelle et virtuelle en croisant les identités hétérosexuelles et homosexuelles dans son schéma d'analyse pour comprendre comment s'appréhende et se construit le genre. Le genre se distingue donc du féminisme en intégrant les luttes homosexuelles des deux sexes dans la lutte initiale contre les valeurs du patriarcat.

Le corps tout d'abord, qui n'est pas conçu comme une réalité préalable mais comme un effet des régulations sociales et des assignations normatives. C'est-à-dire que les règles imposées au corps des femmes structurent leur identité (Butler, 2006, p. 273). Par exemple, l'homme a le choix ou pas de s'épiler les jambes. S'il le fait, il pourra mettre en avant son activité cycliste ou autre, la femme a-t-elle ce choix ? La féminité dans ses représentations sociales rejoint la dimension de performativité soulignée par Butler. Cette performativité est un conditionnement général inscrit dans l'identité féminine par la répétition des actes du quotidien qui vont être incorporés par le sujet et vont ensuite contribuer à définir ses pratiques.

La femme est placée sous le regard inquisiteur des autres femmes et de l'ensemble de la société, elle est soumise à une performance du genre. Socialement, les femmes et les hommes n'ont pas les mêmes contraintes concernant leur identité virtuelle (Goffman, 1975).

Le deuxième niveau des *Troubles dans le genre*, est que le genre ne se pense pas à partir d'un sexe mais de la sexualité de la personne. En cela, Butler reprend Monique Wittig et invite à penser le rapport à l'autre dans la sphère intime pour chercher les convergences ou les divergences avec une inscription identitaire publique. Par exemple, un couple de femmes ne peut s'inscrire dans une dimension binaire de dépendance (au sens inclus par la dimension complémentaire des couples hétéronormés) ou alors cette composante est réciproque et place les sujets dans une dimension symétrique. Il est alors possible de penser des relations sans l'aspect complémentaire partant du culturel et ramenant ensuite au biologique.

Dans cette dimension, au niveau politique, l'homosexualité est nécessaire à l'hétérosexualité, pour, sur la base de la participation de la minorité sexuelle, affirmer et défendre la norme. La norme recoupe ce qui est majoritaire, il n'y a pas de dimension hiérarchique ou de jugement de valeur en exposant l'hétérosexualité comme une norme sociale. Lors des manifestations contre le mariage pour tous c'est sans doute ce point qui a le plus dérangé les participants à ces manifestations. Globalement ils ont pu penser : « si eux, ce sont des familles alors que sommes-nous ? ». Cette dimension de projection par une identification a fait ressortir la haine d'être assimilé non pas à une nouvelle norme de famille mais à une famille comme n'importe laquelle, sans hiérarchie entre les formes normatives traditionnelles et les nouvelles formes plus diversifiées.

Le troisième niveau se situe dans l'utilisation des mots et dans la façon dont ils sont « incorporés » et font donc « corps » entre l'intellect et l'enveloppe physique. Pour Judith Butler, le pouvoir ne réprime pas seulement, il fait exister. Plus une femme est passive et plus elle est perméable aux pressions de son environnement. « Dire qu'une identité est un effet veut dire qu'elle n'est ni fatalement déterminée, ni complètement artificielle ou arbitraire. » (Butler, 2006, p. 273).

Cependant, pour elle la question du comment être subversif, est sans doute plus importante que celle qui structure le pourquoi l'être. « La question n'est pas de savoir s'il faut ou pas répéter mais comment le faire. Il s'agit dès lors de répéter en proliférant radicalement le genre, et ainsi déstabiliser les normes du genre qui soutiennent la répétition. » (Butler, 2006, p. 275).

Il faut donc brouiller les pistes, toutes les pistes. Par exemple, celle d'une femme féminine qui serait une trans sans possibilité de procréation, la dégageant ainsi de son identité corporelle

mais étant socialement reconnue comme une femme ou encore, l'exemple de cet homme, macho et dominant qui affirmerait publiquement dans son discours sa passivité dans une relation homosexuelle, décalant ainsi sa masculinité dans une sphère non active. Ainsi, avec ces deux exemples, elle n'est plus Elle et il n'est plus Il. La construction des genres ou sa déconstruction est à l'œuvre dans sa dimension intellectuelle et elle trouve un écho dans les représentations sociales de la sphère publique. Elle l'est également dans des situations réelles. La victoire à l'Eurovision 2014 de l'autrichienne Conchita Wurdh illustre ce « trouble dans le genre ». Une femme à barbe qui est un homme biologique ou au choix, un homme barbu en robe très sexy. Quel que soit le point de départ de l'identité de ce personnage, le résultat met à mal les critères normatifs de chaque genre. C'est ce côté totalement subversif qui crée le personnage, il ne peut laisser indifférent, obligeants les uns à adhérer et les autres à le rejeter. La dimension du genre comme le fait de refuser de hiérarchiser les éléments relevant d'une culture académique ou populaire font que cette recherche s'inscrit pleinement dans la culture du quotidien. Les dimensions évoquées dans ce travail de thèse s'inscrivent également dans le registre des cultures studies (Cervulle, Rees-Roberts, 2010). L'entrée à l'université des études féministes, queer et de genre, peine à s'installer en France dans le champ académique. Une des raisons est sans doute que la France étant plus réceptive aux rapports sociaux de classes, égalité républicaine oblige, il est encore difficile de penser l'égalité sous un autre prisme. Peut-être est-ce là la conséquence de la « fraternité », il aurait peut-être été de bon ton de marquer de temps à autre « sororité » pour illustrer notre triptyque républicain. A ce propos, Bérangère Kolly, dans « Et de nos sœurs séparées... » propose une lecture de la sororité. Elle indique que « Nommer l'autre femme une sœur, faire valoir la sororité comme un concept politique : telle est sans conteste une des originalités du Mouvement de Libération des Femmes né au début des années 1970. Nommer l'autre une sœur : qui oserait aujourd'hui appeler à la sororité de toutes les femmes ? » (Kolly, 2012, p. 15).

Quoi qu'il en soit, il existe aujourd'hui une production intellectuelle par le biais de séminaires, de laboratoires de recherches et de revues. Les champs traités sont essentiellement ceux des études féministes, les études de genres, les études gays et lesbiennes et enfin, les queers théories qui refusent d'utiliser des classifications binaires dans leur raisonnement (Bourcier, 2001) (Preciado, 2003).

Le point commun de ces mouvements est souvent de lutter contre l'hétérocentrisme, c'est-à-dire la propension à penser la société sous le seul prisme de l'hétéronormativité (Merteuil, 2012).

Cependant, il me semble qu'il faut éviter deux écueils. Le premier est que ce discours savant doit franchir le périmètre académique pour se vulgariser, sinon il risque de s'étouffer dans des débats contradictoires et de perdre tout intérêt en n'étant pas partagé. Le second écueil est qu'il ne faut pas que là encore, le rapport de domination du champ académique conduise les uns à écraser les autres.

Sur la base de cette évolution, il est possible de comprendre comment les groupes sociaux militants et intellectuels déconstruisent les identités genrées ne se référant plus à une structure biologique ou sociale (Iacub, 2002), (Despentes, 2006).

Pour les travailleurs sociaux hommes, femmes ou les deux en même temps, la question du genre et de son inscription dans des pratiques éducatives visant à la socialisation des enfants est essentielle dans l'approche des publics. La réforme récente des diplômes d'éducateur spécialisé, d'éducateur de jeunes enfants et d'assistant de service social faite en 2018 invite à comprendre et à saisir les enjeux du genre dans l'intervention sociale. L'information et la connaissance donnent ici le pouvoir de se situer ou d'aller creuser par soi-même les fondements de son genre et de ceux avec lesquels on interagit.

L'ensemble des réflexions féministes ou de genres ne vise pas à abolir les sexes dans l'identité d'un sujet. Il s'agit d'une évolution intellectuelle pour déconstruire un objet de recherche et chercher ce qui fait ou pas société entre les personnes.

Il existe tout de même une réserve dans l'approche des questions féministes et souvent des questions de genre, le fait de partir du postulat que la femme est une victime. « C'est une autre façon de poser le sujet du projet politique d'un mouvement que d'avancer la catégorie de victime qui semblerait aujourd'hui devenir la source principale des modes d'engagements » (Bessin, Dorlin, 2005, p. 25). La question est plus généralement celle des liens entre réseaux militants, champs académiques et l'impact de leurs lobbys sur les actions politiques.

« Ce que l'on peut appeler avec Éric Fassin (Fassin, Fassin, 2006) la politisation des questions sexuelles et aujourd'hui raciales, peut être considéré comme pragmatique du déplacement opéré ces dernières années dans l'agenda féministe français et de ses enjeux actuels : militantisme gay, lesbianisme, homoparentalité, prostitution, voile, violences sexistes, questions trans, racisme... Or ces sujets : ce "Nous les femmes", c'est qui au fait ? Par cet entrelacs de chemins théoriques, de généalogies politiques et de lignes de conflits, on assiste aujourd'hui à la mutation du sujet féminisme» (Bessin, Dorlin, 2005, p. 20).

De la libération de la Femme nous sommes passés à la libération des femmes. C'est-à-dire d'une universalité de la condition féminine à la pluralité des vécus et des combats revendicatifs en la matière (Fassin, Fassin, 2006), (Merteuil, 2012), (Iacub, 2002).

Cependant, la question posée en amont « Nous les femmes, c'est qui au fait ? » reste entière. Est-ce qu'une identité biologique est suffisante et peut être l'unique critère pour aborder des thèmes ayant parfois trait à des identités sociales ? Le prisme du vécu et de l'expérience autorise le témoignage et rend souvent l'analyse des faits plus profonde mais offre-t-il automatiquement un cadre pertinent de lutte ? N'y a-t-il pas une nécessité à fédérer les combats sur la base des points communs, quitte à taire les nuances et les différences ? N'est-il pas possible comme dans les luttes pour les droits civiques, d'intégrer des représentants du sexe perçu comme oppresseur pour faire avancer une cause qui peut être commune ?

L'évolution de ce mouvement est en marche. Rien de plus logique, la dynamique est dans le terme lui-même. Le couple éducatif suit également cette évolution, à l'origine de ce concept, au sortir de la guerre, la place de la femme dans la société peut se penser au singulier. Existe-t-il une évolution dans ce binôme de genre conduisant des identités plurielles ? Ces identités s'inscrivent-elles dans un registre de modernité ?

### 2.3.7 Les dominations masculines.

Les dominations masculines soulignent les multitudes dominantes qu'il est impossible de recouper sous le seul prisme du patriarcat. Le but recherché est de poursuivre le schéma de compréhension de la pensée issue du genre en apportant un complément à la contextualisation des origines du genre et du féminisme.

L'analyse de genre permet de rompre avec une vision biologique des comportements entre les sexes, l'approche est culturelle et renvoie à la différence de comportements sociaux entre eux. Dans cette optique culturelle, il convient d'attribuer au genre masculin le caractère de dominant. Il convient également de déconstruire les attributs de domination du sexe masculin. Le genre intègre la dimension des identités sexuelles et inscrit l'hétéronormativité comme un critère de domination. Ce faisant, des hommes dominant symboliquement et parfois réellement des femmes et des hommes hétéronormés dominant symboliquement et parfois réellement des hommes homosexuels.

En introduction de son chapitre nommé « domination masculine », Jacques André introduit ainsi son propos : « La notion est d'abord sociale et culturelle. On ne connaît pas de société,

passé ou présente, où le signe du pouvoir ne soit pas dévolu aux hommes. » (André, 2013, p. 27). Il évoque les hommes dans leurs identités sexuées non dans leurs identités de genre, sans cela il aurait sans doute écrit « aux hommes hétérosexuels » à la fin de sa définition.

La chose est à nuancer en fonction des origines ethniques ou des rapports de classe entre les sujets en interaction mais de manière générale il existe une constante sur la domination du genre masculin dans les systèmes familiaux et de parentés (Godelier, 2004).

Pour ce qui concerne les rapports femmes-hommes, si l'on s'arrête au caractère biologique des deux sexes, les femmes sont plus petites, leurs os et leurs muscles sont plus fins. Il est également possible d'aller chercher des différences du côté de la production hormonale. Cela est-il suffisant pour créer une hiérarchie ? La force physique est-elle un critère justifiant la domination ?

Erving Goffman écrit : « La classe sexuelle mâle veut dire que le comportement n'est pas seulement, d'une manière ou d'une autre, présent dans des corps masculins différents, mais qu'il est aussi motivé et modelé par quelque chose qui provient de l'intérieur de ces corps différents et qu'il n'est pas par conséquent, la simple réponse d'individus à une règle officiellement instituée » (Goffman, 2002, p. 52).

Dans les débats contemporains qui opposent conservateur et progressiste, on trouve cette dimension naturelle comme base idéologique fondatrice, soit par acceptation ou par opposition. Il est nécessaire de dépasser cette dimension binaire centrée sur le « naturel » pour poursuivre la réflexion. C'est ce que fait Goffman en montrant ensuite l'importance des comportements humains en interaction pour définir le rapport de domination de l'un sur l'autre. Il interroge les liens qui s'établissent dans un espace public. Par exemple, lorsqu'une femme est désirée et *a priori* jugée désirable par un membre du sexe opposé, elle est donc facilement sollicitée dans un espace social public commun : Que ce soit visuellement par des regards, verbalement par des questions et parfois directement interpellée par une intrusion dans ce que l'on peut nommer une sphère intime (prise de contact). Quelle attitude adopter pour la femme interpellée ? Une réponse encourageante traduit d'une certaine façon la soumission à la prise de contact ou le mépris signifiant la rupture des places assignées socialement à chacun. Goffman évoque « le processus de la cour » et parle de la place des uns et des autres pour initier un contact.

Il évoque les différents cas de figure où une femme accepte, refuse, dénigre, s'offusque et il imagine une situation dans laquelle une femme serait à l'initiative du phénomène de cour. Le lecteur est libre d'évoquer mentalement l'ensemble des causes et des conséquences des

différentes options, ce qui importe c'est de comprendre que la domination s'inscrit dans la relation et que dans ce cas de figure l'homme est l'émetteur, à l'initiative du message et que la femme répond. C'est cette asymétrie dans l'échange qui est le premier vecteur de domination relationnelle au quotidien.

Si cet homme est homosexuel et qu'il se montre avenant et souriant avec une femme, celle-ci va-t-elle retenir le sexe du sujet en présence ou son orientation sexuelle pour situer ses actes en interaction ? Les représentations collectives attribuées au sexe masculin et le fait que les analyses de genre ne sont pas encore inscrites dans une sphère de compréhension concernant le grand public risque de réduire l'homosexuel avenant à un homme hétérosexuel. En cela, la dimension du genre n'est pas encore suffisamment vulgarisée pour dépasser la simple assignation à un registre naturalisant des sexes et permettre aux rapports sociaux d'intégrer les identités culturelles d'une personne.

Cette inscription dans les *habitus* (Bourdieu, 1992) de chaque genre a une incidence sur la façon dont les différents genres se comportent les uns par rapport aux autres. D'ailleurs, Goffman de conclure : « À l'évidence, la biologie ne constitue un outil sûr et précis que pour le tri des membres de la société ; les événements et les réponses qui semblent si naturellement découler des mêmes lignes de partage, sont une conséquence de l'organisation sociale » (Goffman, 2002, p. 116).

Il s'agit de saisir les implications d'une personne, en tenant compte de son genre et de son environnement. Ajoutons à cela qu'un être est rarement observé au singulier, il s'agit bien souvent de placer plusieurs personnes ou être humain dans un ensemble. Cela complexifie encore plus les rapports des genres internes à un groupe social.

Pour Pierre Bourdieu : « La division entre les sexes paraît être dans *l'ordre des choses*, comme on dit parfois pour parler de ce qui est normal, naturel, au point d'en être inévitable : elle est présente à la fois, à l'état objectivé, dans les choses (dans la maison par exemple ou toutes les parties sont sexuées), dans tout le monde social et, à l'état incorporé, dans les corps, dans les *habitus* des agents, fonctionnant comme système de schèmes de perception, de pensée et d'action. » (Bourdieu, 1998, p.21).

Lui aussi, comme précédemment Goffman, rappelle ensuite « les conditions sociales de possibilités », tout en soulignant que « la force de l'ordre masculin se voit au fait qu'il se passe de justification : la dimension androcentrique s'annonce comme neutre et n'a pas besoin de s'énoncer dans des discours, visant à la légitimer » (Bourdieu, 1998, p.22). Le terme *andros*

signifiant homme ou mâle et le caractère centré de cette dimension la place au centre ou plutôt la ramène au milieu de l'échiquier du genre. Le masculin est à la fois une partie d'un tout composé aussi du féminin et également au centre de la considération humaine, ce qui en fait un sujet placé dans une fonction dominante.

Pour Pierre Bourdieu, l'existence relationnelle des deux genres est le produit de constructions placées dans les mots, par exemple : la cuisine et le salon, l'une est féminine et l'autre est masculin, à chacun son genre et en association chaque genre y trouve sa place. Il est possible de poursuivre cette logique avec la salle de bains et le garage.

En partant des objets et des choses, la dimension du genre finit par s'inscrire dans les corps : « inscrit dans les choses, l'ordre masculin s'inscrit aussi dans les corps au travers des injonctions tacites qui sont impliquées dans les routines de la division du travail ou des rituels collectifs ou privés » (Bourdieu, 1998, p.41). Certains emplois salariés sont dits pour des hommes et d'autres pour des femmes.

La « théorie du *care* » (Gilligan, 2008), (Guinchard, Petit, 2010), mettant en avant les métiers tournés vers le soin de l'autre s'inscrit dans cette lignée. Cependant, entre la sphère privée et celle publique il est à noter quelques étrangetés. Les cuisiniers les plus renommés sont des hommes. Les éducateurs spécialisés sont aujourd'hui bien souvent des éducatrices spécialisées, d'ailleurs ils et elles ont résolu cette histoire en se nommant eux-mêmes des « educs spés » brouillant ainsi la dimension du genre de leur appellation professionnelle.

Nombre des arguments pris ici sont à nuancer mais il s'agit tout de même d'une position dominante du masculin hétéronormé qu'il convient de retenir car si l'on ne se base pas sur un diagnostic réaliste comment faire évoluer la réflexion et ensuite les situations.

Faire évoluer une situation ne signifie en rien qu'il s'agit de l'inverser. L'objet me semble-t-il est plutôt de rééquilibrer les positions de chaque genre pour garantir un maximum d'autonomie chez la personne, c'est-à-dire que son identité soit la moins sujette à des dimensions de contraintes normatives. Le couple éducatif revendique cette égalité statutaire et fonctionnelle. Il invite à réfléchir à la singularité de cette méthode de coopération humaine qui s'inscrit à la fois dans un schéma de représentation normative et qui cherche par l'autonomie des acteurs en présence à se dégager des représentations fonctionnelles qui leur sont assignées dans les actes du quotidien. L'objet de ma recherche est de mesurer le degré de participation entre les éducateurs et les éducatrices spécialisées dans le quotidien en internat éducatif afin de



comprendre quel modèle de socialisation de genre cette profession cherche à transmettre aux enfants accompagnés.

Cette autre manière de penser l'égalité entre les genres est de déconstruire les catégorisations sexuées. C'est une piste que poursuit, à la suite de Margaret Mead (Mead, 1963), Irène Théry : « Commençons donc par le commencement : est-il évident de considérer, comme on le fait en général en Occident, l'homme et la femme comme des catégories universelles ? » (Théry, 2007, p. 26).

Par ce biais elle interroge les relations sociales, en partant du principe que l'on ne naît pas homme ou femme par nature mais que c'est la société qui nous assigne des fonctions de femmes et d'hommes. De plus, si l'on reconnaît comme égalitaires toutes les expressions de genre, le risque n'est pas d'uniformiser les identités sexuelles mais à l'inverse, de reconnaître dans un principe d'égalité toutes les formes d'expressions de celles-ci. C'est-à-dire qu'en reconnaissant l'égalité entre les genres, sans hiérarchies, on offre la possibilité aux personnes de sortir des critères normatifs les assignant à un registre et ainsi loin de restreindre les possibilités on ouvre des perspectives. L'égalité entre les femmes et les hommes ne vise donc pas à réduire cette question à une dimension binaire mais à l'inverse à l'ouvrir à toutes les formes d'expressions des genres. De plus Irène Théry invite à penser le féminin et le masculin avec un trait d'union entre les deux « féminin-masculin » soulignant que l'un ne va pas sans l'autre et inversement. Je m'inscris dans cette façon de penser les actions éducatives à l'intérieur du couple éducatif. L'enjeu est de souligner les points communs et les points de convergences identitaires entre les femmes et les hommes, plus que de pointer et de parfois de dénoncer les différences.

L'action sociale doit aujourd'hui réfléchir aux stratégies éducatives mêlant les dimensions de genre dans les actes du quotidien. Elle est concernée aux moins à deux niveaux. Le premier est que les professionnels en charge de mener l'action éducative sont pour majorité des femmes. Le second est que la protection de l'enfance éduque et socialise, de fait elle a une responsabilité professionnelle pour faire évoluer les rapports sociaux de sexe dans un registre plus égalitaire. Cette question est contemporaine et s'inscrit pleinement dans les débats sociétaux depuis l'avènement du phénomène « Me too » en 2017<sup>13</sup>. Ce mouvement contestataire montre qu'il est encore nécessaire de faire évoluer les rapports femmes-hommes dans une dimension plus respectueuse des altérités identitaires de chaque genre.

---

<sup>13</sup> Voir annexe 2.

En effet, Pierre Bourdieu souligne en évoquant le féminisme que c'est « l'histoire des agents et des institutions qui concoure en permanence à assurer ces permanences, Église, État, École, etc., et qui peuvent être différents, aux différentes époques, dans leur poids relatif et leurs fonctions. » (Bourdieu, 1998, p. 115).

D'un côté, il est vrai qu'il existe une dimension opaque et inerte de la violence symbolique, même exercée par les noms masculins et féminins accordés aux objets, ce qui peut laisser penser que cela entraîne par leur consentement la soumission des femmes à l'ordre établi. Cela implique aussi qu'il est possible d'éduquer et de socialiser pour offrir un éclairage sur des pratiques dominantes et ainsi contribuer de sa place, à faire évoluer cette situation. De la même manière que les actions éducatives sont soucieuses du respect de l'altérité dans des situations caractérisées par une dimension idéologique raciste, l'action sociale et éducative doit avoir le même respect pour traiter des situations de sexisme ou d'homophobie. C'est sans doute par des approches comparatives multiples de ce que signifie le rejet de la différence de l'autre que l'on peut sensibiliser, informer et donc éduquer des personnes au respect des genres. Le couple éducatif, répond à cette ambition sociale.

Il ne faut pas exclure dans le registre de la domination masculine tous les items inclus dans la notion de patriarcat. Cette dimension ne relève pas seulement de la domination d'un sexe sur l'autre, elle inclut la domination d'un sexe sur la structure et l'organisation sociale de la famille et dans son ensemble, de la société. Cette dimension est à la fois symbolique par la transmission du nom et des responsabilités inhérentes à ce que l'on nommait auparavant la fonction de chef de famille. Elle est aussi concrète et économique par la transmission des biens dans une situation d'héritage ou plus simplement par les différences salariales entre les deux genres qui ont de fait une incidence sur la capacité d'autonomie des unes et des autres. À ce propos et pour illustrer l'influence de cette dimension patriarcale sur les structures sociales, la formulation de « bon père de famille » a disparu de la législation française le mardi 21 janvier 2014. Dans le cadre du projet de loi sur l'égalité entre les femmes et les hommes cette notion a été remplacée par celle de « gestion raisonnable ». Issue du latinisme *bonus pater familias* l'expression en « bon père de famille » était contenue quinze fois dans les parties législatives des codes en vigueur. C'est une expression désuète et qui pourtant était encore présente dans le cadre législatif français. Déjà en 1982, la loi Quillot sur les droits et les devoirs des bailleurs et locataires avait déjà substitué à l'obligation « de jouir des locaux en bon père de famille » celle d'en jouir « paisiblement ».

Dans le secteur social et médico-social lorsque l'on évoque les dominations masculines, on évoque facilement les violences faites contre les femmes. Dans ce registre l'on trouve deux grands items : les violences domestiques qualifiées souvent de violences conjugales et celles faites dans un registre de domination via la prostitution féminine.

Lutter contre ces deux éléments n'est pas que discursif, il peut prendre sens dans des méthodes éducatives mêlant femmes et hommes à des fins de socialisation plus égalitaires. Le prisme choisi est celui d'une dimension pratique tenant compte des actions professionnelles et éducatives pour aborder ces points. En déconstruisant les attributs et les composantes du couple éducatif, je cherche à situer le sens des actions données par les professionnels à cette pratique éducative à ses débuts. Pour ensuite mesurer s'il y a une continuité ou une rupture dans les pratiques (façon de faire) et dans les idéologies (façon de penser) de sa propre action éducative en tenant compte des apports des réflexions liées aux genres.

### 2.3.8 L'éducation aux genres.

Pour faire évoluer une situation, il s'agit parfois de mettre en place des moyens afin d'assurer la formation et le développement d'un être humain, en un mot d'éduquer. Si tout est affaire d'éducation, il convient de chercher une définition mettant en interaction différents niveaux pour assurer le développement d'un être humain. Il est également nécessaire de dépasser les résistances liées aux représentations sociales et en cela les réflexions liées aux identités de genre permettent de contextualiser différemment les interactions dans un registre éducatif.

Émile Durkheim, dans *Éducation et sociologie*, pose le cadre de ce qui permet d'éduquer :

« Afin de définir une éducation, il nous faut donc considérer les systèmes éducatifs existant ou qui ont existé, les rapprocher, dégager les caractères qui leur sont communs. La réunion de ces caractères constituera la définition que nous cherchons. Nous avons déjà déterminé, chemin faisant, deux éléments. Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Il nous reste à définir la nature de cette action ? » (Durkheim, 1922, 2013, p. 47).

Après un cheminement nuancé sur la portée historique de l'éducation à travers le temps et en tenant compte des différences de cultures entre les civilisations, Émile Durkheim aboutit à la définition suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez

l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922, 2013, p. 51).

L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. Il existe un lien entre le descriptif d'une situation et la possibilité ou la volonté pour des acteurs et des actrices de faire évoluer cette situation. Il ne s'agit pas de transformer une situation par un décret mais bien par la patience éducative et, par petites touches, de permettre à une norme d'évoluer dans le respect de tous. Rééquilibrer des pouvoirs peut être un vecteur de justice sociale, la dimension du genre s'inscrit dans ce cadre. Le couple éducatif est le témoin de la volonté des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux de changer les représentations sociales des jeunes accompagnés et ce faisant, de faire évoluer la société dans son ensemble.

« Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (Durkheim, 1922, 2013, p. 101).

Durkheim complète en exprimant que la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une homogénéité suffisante.

C'est en cela qu'il est important de chercher comment l'incidence du genre se met en place dans les pratiques éducatives. L'enquête de Sylvie Ayrat (Ayrat, 2011) sur les sanctions et le genre au collège est en ce sens très instructive. L'ouvrage en question se nomme *La fabrique des garçons*. Il s'agit d'une enquête portant sur « les rapports sociaux de sexe traversés par le virilisme, le sexisme et l'homophobie qui perturbent la relation pédagogique et éducative » au niveau des élèves entre eux, des professionnels entre eux et aussi en interaction entre ces deux catégories.

Étant elle-même enseignante et ayant mené une enquête sur la dimension du genre, elle évoque que « la relation pédagogique est influencée par les rapports sociaux de sexe presque aussi sûrement que par le rapport hiérarchique » (Ayrat, 2011, p.60). Il s'agit ici du rapport hiérarchique entre l'aidant et l'aidé.

L'auteure fait part de ses interrogations : « Le fait de perturber l'ordre scolaire et de se faire punir, le défi, l'insolence ne relèveraient-ils pas, pour les garçons, de cette *parade sexuée masculine* à la période pubertaire où ils subissent de plein fouet l'assignation de genre lié à leur sexe ? » Sylvie Ayrat évoque ainsi les processus de socialisation et notamment les rites de passages. Les rites de passages permettent à une personne de passer d'un état social à un autre.

Il s'agit d'une épreuve ritualisée liant le sujet au groupe mais aussi lui permettant d'évoluer dans sa propre histoire. Elle évoque une asymétrie sexuée dont une des caractéristiques passe pour les jeunes hommes par la confrontation à la sanction. En quelque sorte cette dimension d'opposition à l'ordre scolaire, se traduisant par un passage à l'acte du sujet masculin et trouvant en réponse la sanction dans le registre du caractère normatif social, permettrait à un sujet masculin de sortir de l'enfance pour intégrer la catégorie rebelle de l'adolescence. Il n'existe pas de correspondance égale pour le genre féminin. Les interactions disciplinaires liées aux registres des sanctions ne se vivent pas collectivement de la même manière en fonction des genres. Les deux figures genrées, caricaturales, sont d'un côté le garçon leader bruyant et indiscipliné et de l'autre la petite fille sage. Sylvie Ayral souligne : « Que ce soit du côté des adultes ou de celui des garçons, les représentations continuent clairement à attribuer des caractéristiques immuables aux garçons et aux filles, et donc aux hommes et aux femmes, en fonction de leurs caractéristiques biologiques le plus souvent, selon leurs particularités cognitives et psychologiques supposées dans de nombreux cas et en appelant à l'histoire ou à la culture si besoin. Le monde est pensé en deux catégories bien distinctes et homogènes : les filles d'un côté, les garçons de l'autre, avec les conduites qu'ils leur associent respectivement. » (Ayral, 2011, p. 142).

Chaque sujet humain ne répond pas toujours favorablement aux attendues normatives de son identité de genre. Bien que réel, le rapport à la sanction dans le genre reste relatif, en référence à son enquête, Sylvie Ayral apporte une nuance pertinente et très intéressante : « Dans chaque catégorie de sexe, il peut y avoir de grandes variations : que 83 % des élèves punis pour insolence soient des garçons ne veut pas dire que 83 % des garçons sont insolents. Que 91,7 % des sanctions pour actes relevant d'atteintes aux personnes et aux biens aient été attribuées à des garçons ne veut pas dire que 91,7 % commettent de telles transgressions. » (Ayral, 2011, p. 142). La dimension culturelle du genre est ici en jeu, les filles sont peu sanctionnées par l'institution scolaire. Le schéma d'opposition entre un genre à dominer et une institution totale s'applique essentiellement aux garçons. En clair, d'un point de vue éducatif, des pédagogues estiment qu'il vaut mieux inhiber tôt les violences potentielles par des sanctions afin d'éviter des débordements plus tard. Soulignons qu'en 2018, 93% de la population carcérale française est masculine. Voici, une autre dimension du genre pertinente pour saisir et réfléchir sur les enjeux sociaux de sexe. Ce chiffre montre que les hommes n'ont jamais ou très rarement de circonstance atténuante et que les femmes ont toujours ou très souvent, des circonstances atténuantes.

Cependant, il semble y avoir davantage de violence féminine lorsqu'un collègue présente un climat scolaire dégradé. Il est donc important de situer l'impact des sanctions en fonction de l'environnement des deux sexes. De plus, cela montre qu'il faut parfois étudier chaque dimension sexuée en interaction avec un environnement plutôt que d'opposer les deux dimensions des garçons et des filles. Si l'on s'en tient au schéma d'opposition binaire, l'analyse formulée risque d'être automatique, de manquer de nuance et peut-être de ne pas révéler d'évolution dans les comportements genrés.

L'autre élément pertinent dans les chiffres mis en avant par Sylvie Ayral, c'est la nécessité d'observer les garçons entre eux et les filles entre elles. D'un point de vue méthodologique cela permet d'éviter de figer les places des uns et des autres. Elle souligne d'ailleurs que : « La socialisation des garçons dessine deux groupes bien distincts : ceux qui arrivent à montrer leur force, à être les premiers, à être les plus forts, les plus virils ; et les autres, ceux qui sont sages, ceux qui pleurent, qui ont peur et se retrouvent ainsi déclassés dans la catégorie des sous-hommes, c'est-à-dire des faibles et des *pédés*. » (Ayral, 2011, p. 143). Je ne partage pas totalement cette dimension de séparer les sexes pour observer les comportements genrés car si cet élément est vecteur de compréhension, il traduit sans doute une compréhension partielle, la société étant mixte, l'analyse des rapports sociaux doit sans doute l'être également.

Elle ajoute que « dans tous les collèges enquêtés, les relations entre garçons sont marquées par l'agressivité, la violence, les humiliations sexuelles et l'homophobie ». Ce point est particulièrement intéressant car nombre de structures éducatives séparent les garçons et les filles dans une dimension éducative non-mixte, de la même manière le fait d'éduquer un groupe d'enfants dans une mixité de sexe et de genre offre une plus grande palette aux stratégies éducatives. La question n'est pas d'affirmer que c'est un cadre nécessaire mais plutôt que c'est un cadre apportant sans doute plus d'équilibre dans les façons de faire. Le couple éducatif exerçait en tant que tel au Coteau de Vitry sur des groupes mixtes dès 1945.

La question éducative est parfois de chercher à comprendre pourquoi on continue à punir les garçons alors que l'on sait grâce à Jean de la Fontaine que le roseau plie mais ne se brise pas et que paradoxalement c'est l'effet inverse qui se produit, cela stigmatise et étiquette les garçons les plus dominants en renforçant cette identité « masculine ». De plus, d'un point de vue sociétal, cela offre un modèle d'identification pour les autres. Les représentations collectives construisent les conditions de la reproduction de genre, révélant au passage par les faits un élément dénoncé par le discours, ce qui est loin d'offrir une cohérence vectrice de sens pour les enfants des deux sexes.

En effet, « non seulement les garçons sont quatre fois plus punis que les filles, mais ils le sont pour des motifs sexués *masculins* : indiscipline, insolence, incivilités, dégradations, violence sur autrui. Non seulement les filles sont quatre fois moins punies que les garçons mais elles le sont pour des motifs considérés comme mineurs et sexués *féminins* : bavardages, utilisation de téléphone portable, etc. Ainsi l'appareil punitif trie, oppose et hiérarchise les élèves en fonction de leur sexe et, secondairement, de la conformité de leurs comportements aux rôles sociaux attribués à chacun. Il distingue et consacre les garçons dominants quantitativement et qualitativement en même temps qu'il invisibilise les filles et les garçons doux et sages. À l'inverse, les comportements des filles punies pour insolence ou, plus encore, pour violence physique, deviennent hypervisibles et sont interprétés comme étant littéralement *aberrants*, voire pathologiques. » (Ayrat, 2011, p. 184).

La démonstration fournie par l'enquête de Sylvie Ayrat interpelle pour chercher comment faire évoluer cette situation présentant actuellement un caractère assez figé. Je rejoins Sylvie Ayrat lorsqu'elle énonce que : « Lutter contre les inégalités sexuées c'est d'abord reconnaître leur existence puis mettre en place des dispositifs, notamment institutionnels, pour les corriger. » (Ayrat, 2011, p. 185). Le couple éducatif est une réponse possible pour déjouer les assignations et représentations sociales afférentes à chaque genre.

L'évolution de la question de la punition avec son corollaire de discipline genrée est complexe. Michel Foucault dans *Surveiller et punir* (Foucault, 1975) situe la formation de la société disciplinaire à la volonté de contrôle lié à la poussée démographique du XVIII<sup>e</sup> siècle. Pour lui ce processus historique relève des dimensions économiques, juridico-politiques et scientifiques : « D'une façon globale, on peut dire que les disciplines sont des techniques pour assurer l'ordonnance des multiplicités humaines [...] le propre des disciplines, c'est qu'elles tentent de définir à l'égard des multiplicités une tactique de pouvoir qui répond à trois critères : rendre l'exercice du pouvoir le moins coûteux possible [...] ; faire que les effets de ce pouvoir social soient portés à leur maximum d'intensité et étendus aussi loin que possible, sans échec, ni lacune ; lier enfin cette croissance *économique* du pouvoir et le rendement des appareils à l'intérieur desquels il s'exerce (que ce soient les appareils pédagogiques, militaires, industriels, médicaux), bref faire croître à la fois la docilité et l'utilité de tous les éléments du système » (Foucault, 1975, p. 219-220).

Foucault interpelle l'action éducative à deux niveaux. Le premier est cette notion quantitative de rendement. Traiter massivement des jeunes pris en charge au titre de la protection de l'enfance n'empêche pas de réfléchir à la qualité des pratiques. Secondement, si l'on tient

compte de l'injonction faite par la loi rénovant de l'action sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002, plaçant les besoins des usagers au centre du dispositif social, il est peut-être nécessaire de réfléchir à la coopération réelle à mettre en place pour éduquer en évitant au maximum d'inscrire la discipline dans un rapport genré. Il existe dans les pédagogies actives des pistes en ce sens (Quilliou-Rioual, 2015) (Prairat, 2009). Il existe aussi des façons de faire impliquant des femmes et des hommes, pensant leurs pratiques à la fois en complémentarité et également inscrites dans un registre égalitaire.

Erving Goffman, souligne que chaque sujet possède dans son identité une double dimension : une identité réelle (ce que je suis) et une identité virtuelle (ce que je donne à voir) (Goffman, 1975). Cette double dimension identitaire est une piste pour comprendre et surtout pour chercher à équilibrer les apports éducatifs liés aux genres. Cette piste interroge les pratiques éducatives en intégrant la dimension du genre dans l'accompagnement singulier d'un sujet quel que soit son sexe biologique et également dans une dimension collective relevant des objectifs poursuivis dans une visée éducative institutionnelle et sociétale.

## Chapitre 3 : La construction sociale de la réalité, l'imaginaire social et la question de la modernité.

### 3.1 La construction sociale de la réalité.

La Convention Collective Nationale de Travail des Établissements d'Enfants Inadaptés et Handicapés, dite Convention de 66, a été promulguée le 15 mars 1966. La dite convention, ne se résume pas à un simple accord, ni même à une mise en normes d'activités professionnelles. Elle touche aussi aux valeurs et idéaux professionnels mis en jeu. (Boussion, 2010).

Ce nouveau métier s'affirme d'abord en tentant de faire oublier les anciens surveillants de sinistre réputation notamment à travers la mise en place des premières formations en 1942 et 1943 de « rééducateurs » (Chauvière, 1980). Les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux inventent et formalisent progressivement leur métier au cœur d'internats d'un nouveau genre, à base de pédagogie de groupe et d'une technicité d'observation des comportements. L'éducateur de l'immédiat après-guerre devient alors rapidement « celui qui est chargé en



dehors des heures de classe et d'atelier de la surveillance et de l'éducation des enfants et adolescents présentant des déficiences psychiques, des troubles de caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou administratives ou par les familles à des établissements d'éducation ou de rééducation » (Boussion, 2010).

Le diplôme d'État sera créé le 22 février 1967 instituant un métier nouveau, celui d'éducateur spécialisé. Entre 1945 et 1967, il n'existe pas d'identité officielle de ce métier et pourtant il se pratique et a donc une existence réelle. Il existait des écoles formant les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux sans reconnaissance officielle par l'État. Les programmes étaient sérieusement construits et teintés des idéologies des fondateurs des centres et instituts de formation.

Depuis 1967<sup>14</sup> la profession d'éducateur spécialisé a une formation théorique uniformisée par un programme national comportant des enseignements fondamentaux articulés autour de différentes disciplines, depuis le droit, à la psychologie ou encore par la sociologie pour saisir une situation dans son environnement. Cette formation a été réformée dans la définition des composantes des unités de formation ainsi que des compétences attendues en 1990<sup>15</sup>, 2007<sup>16</sup> et 2018<sup>17</sup>. Le cadre de l'intervention sociale conditionne les attitudes et la dimension relationnelle liée à la rencontre entre une personne accompagnée et son ou sa référente sociale. Ce cadre est social et il n'est ni neutre, ni libre dans ses composantes d'action. Le placement protège l'enfant de son environnement mais ensuite il convient d'observer l'enfant dans un environnement nouveau en tenant compte de ses capacités de socialisation avec les autres enfants et des interactions positives et négatives qu'il combine avec les professionnels des deux sexes. L'idée est de centrer les réflexions sur les postures d'acteur professionnel des deux sexes pour articuler des actions de socialisation auprès des enfants.

Les éléments en présence vont fonder la relation éducative ou motiver des axes d'interventions sociales ou éducatives, l'élément probant est la création d'une relation dans un cadre déterminé. Définir les composantes de cette relation éducative permet d'interroger les rapports de genre

---

<sup>14</sup>Décret n°67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>15</sup>Décret no 90-574 du 6 juillet 1990 portant modification du décret no 67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>16</sup> Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 et arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>17</sup>JORF n°0193 du 23 août 2018, Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

dans les actions entreprises. L'articulation des interactions par des mises en situation du quotidien entre une femme et un homme autour d'un enfant à observer et à éduquer en internat collectif, contribue à apporter une définition nouvelle des actions posées. Cette dimension dynamique permet d'interpréter les liens entre les sujets genrés dans l'action éducative.

Le couple éducatif est une construction sociale. Le constructivisme désigne un ensemble de travaux en sciences sociales qui appréhendent la réalité sociale, non comme une réalité en soi (une chose) mais à la manière de productions élaborées par des acteurs individuels ou collectifs en situation (Riutort, 2014). La situation est ici celle de deux professionnels des deux sexes en charge d'éduquer un groupe d'enfant dans un cadre institutionnel. C'est le cadre qui forme le groupe et ce sont les professionnels et les enfants qui construisent les actions.

Il s'agit de porter une attention aux actions concrètes, aux savoirs mobilisés pour la conduite de leurs actions, ainsi qu'à la temporalité de ces dernières. Les actions sociales s'inscrivent ainsi dans un monde social lui aussi construit, dont la consistance résulte d'actions antérieures et présentes. Le constructivisme tend à considérer la réalité sociale comme un processus en construction permanente de l'existant tout en proposant des modèles d'analyse correspondant à cette perspective.

Je cherche à situer les actions entreprises des éducateurs spécialisés en les référant aux évolutions sociétales de la dimension de couple et de famille afin de comprendre les évolutions dans les pratiques et dans les idéologies des acteurs en présence. Ces interactions s'inscrivent dans des modèles d'analyses révélant des identités de genre s'inscrivant dans des registres de représentations féminines ou masculines.

Il ne s'agit pas de réécrire l'histoire et de reformuler les intentions des acteurs de cette époque mais de traduire un mouvement de pensée qui a influencé un processus créatif. Le couple éducatif est un mouvement de pensée inscrit dans des valeurs dites de gauche, révélant à la fois des principes collectivistes et solidaristes, inscrits dans la reconnaissance de droit égalitaire en matière de respect des identités de genre. Il s'agit d'une volonté des acteurs en présence, de traduire une imagination éducative pour ne pas reproduire les cadres figés des rapports sociaux de genre et ainsi d'apporter par le changement des réformes dans les pratiques éducatives.

La mise en place du couple éducatif ne s'inscrit pas seulement dans un savant calcul des joies et des peines des professionnels (Boudon, 1971) pour définir une stratégie éducative raisonnée sur la base des interactions du féminin et du masculin. Il offre une dynamique aux deux registres en présence tout en affirmant également une identité au duo constitué. L'individualisme

méthodologique est une clé de lecture pour analyser les mouvements de ce duo sexué. Elle est intéressante mais ce courant idéologique balaie l'argument de l'ajustement permanent que permet une approche constructiviste. Les théories utilitaristes sont également centrées sur la rationalité de l'acteur, mais placée en interaction pour apporter un éclairage aux pratiques. Dans la situation du couple éducatif, les motivations des acteurs sont peut-être incitées par des causes sociales à défendre ? C'est un point à vérifier par l'analyse des entretiens et des mémoires.

Le couple éducatif est une construction rationnelle vu qu'il est conçu et déployé en institution. Le concept a une appellation, un imaginaire social (Castoriadis, 1975) mais pas de composantes réelles de ses compétences ni d'articulations concrètes avec une mission ou un mandat. Les protocoles déployés pour obtenir auprès des enfants un résultat éducatif sont en construction par tâtonnement. Cependant, le couple existe et il s'intègre dans une équipe pluridisciplinaire sans pour autant être défini dans ses attributs. Ce qui revient à dire que ses attributs identitaires relèvent du sens commun et donc des représentations sociales d'un couple hétéronormé dans l'immédiate après-guerre. C'est cette dimension qui permet de lier ce concept professionnel aux composantes de la sociologie de la famille et surtout de placer en parallèle son évolution avec celui d'un cadre sociétal propre à ce champ de la sociologie.

Le constructivisme est également un cadre d'analyse pour interpréter les composantes sociales du couple éducatif. Peter Berger (Berger, 1967) a d'abord interrogé le rôle des religions et surtout des croyances dans la conception de la réalité sociale. Ce faisant, il a affirmé l'objet du constructivisme en cherchant comment une catégorie sociale se construit, à travers quelles actions pratiques et symboliques. Sur cette base, il a relevé que l'identité sociale se construit par la répétition d'actes afin de convaincre les individus de leur identité. La répétition d'actes en internat éducatif afin de socialiser les enfants affirme la poursuite des raisonnements issus des dynamiques d'interactionnisme symbolique. Il me paraît possible de chercher le rôle des représentations de la famille dans la conception de la réalité des fonctions éducatives du couple d'éducateur en interrogeant les actes répétés pour affirmer une identité. Si l'on prend en compte les identités sexuées des professionnels les actes sont-ils identiques ou complémentaires ? Y a-t-il une continuité ou une rupture dans le temps, des actes éducatifs mis en scène dans un quotidien éducatif ? Ces actes éducatifs se fondent sur des idéologies, quelles sont-elles ? Ont-elles évolué dans le temps et si c'est le cas sur quels critères ?

La mise en scène professionnelle du couple est une situation nouvelle. Elle n'a pas été socialement cadrée par des expériences antérieures, si ce n'est dans un imaginaire collectif

classique et extérieur aux pratiques éducatives instituées. Il s'agit donc d'opérer sur la base d'un discours fondé sur des observations participantes, un classement des attributs de l'« autre » dans des catégories définissant ses attentes, son comportement, son langage, pour s'adapter à lui. L'autre interagit de la même façon et les deux acteurs en présence ajustent l'interaction à partir de la connaissance rapidement accumulée de qui est l'autre, de ce qui doit être dit et de la manière de le dire. Cette « typification réciproque » est à l'œuvre dans un couple comme dans toute relation sociale. Ici, elle est plus forte car empiriquement co-construite à deux dans un registre professionnel. Les règles se perfectionnant au fur et à mesure que l'expérience s'accumule. L'ensemble formant les compétences par les manières de faire et les idéologies par les manières de penser l'action. Ce ne sont pas les différences biologiques qui engendrent le genre mais les constructions culturelles afférentes aux deux sexes qui donnent du signifiant aux différences anatomiques. Les genres contribuent eux aussi à une construction sociale de la réalité. Ce sont les hiérarchies dans les perceptions du genre qui imposent l'hégémonie hétérosexuelle dans les représentations collectives (Butler, 2006), (Wittig, 2007).

À l'intérieur de ce couple, quelles sont les places respectives de ces deux membres ? La femme complète-t-elle les actions de l'homme ? Existe-t-il des hiérarchies dans les prises de décisions ou dans la définition des actes du quotidien ? L'identité de cette profession est-elle basée sur une complémentarité d'actions genrées ?

La performativité imposée aux femmes implique que les corps sont façonnés par des politiques diverses contraignant à une « fiction régulatrice » de l'hétérosexualité ce qui conduit indirectement à la fabrique des « femmes » et des « hommes » (Butler, 2006.) Le couple éducatif a-t-il imposé une contrainte normative dans la construction de la place des femmes dans ce duo ? Les interactions entre professionnels ont-elles été libres ou contraintes par les critères de domination masculine de l'ordre familial des années 1950 ? L'ensemble de cette dynamique a donné une identité à cette profession.

La société s'organise autour de principes abstraits, générant des normes éthiques et pratiques auxquelles doivent se soumettre les acteurs (guides bonnes conduites, éthique médicales, serment d'Hypocrate, définition d'un métier). Il existe aujourd'hui une définition du travail social qui date du 6 mai 2017. Auparavant, il n'y avait pas de définition et pourtant l'action était organisée.

## Encadré N°4

JORF n°0109 du 10 mai 2017

texte n° 77

### Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social

#### Article 1

Après l'article D. 142-1 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article ainsi rédigé :

« Art. D. 142-1-1.-Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement.

« À cette fin, le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière.

« Le travail social s'exerce dans le cadre des principes de solidarité, de justice sociale et prend en considération la diversité des personnes bénéficiant d'un accompagnement social. »

Peter Berger et Thomas Luckmann (2018) dans leur ouvrage *La construction sociale de la réalité* ont cherché à élaborer des éléments de théorie sociale de manière simple. Leur raisonnement est basé sur la théorie de l'acteur de Georges Herbert Mead et notamment sa conception de la socialisation. Cette dimension m'importe pour caractériser la finalité des interactions en présence. Par socialisation, Mead (Mead, (1934) 2006) entend le processus qui « lie un organisme aux autres dans les interactions en cours » (Mead, (1934) 2006, p. 243). Il s'agit d'une dimension sociale. Pour Mead, le « soi » inscrit des attitudes sociales dans un monde physique. Il s'agit moins d'une substance mais plutôt d'un processus par lequel la « conversation des gestes » est intériorisée dans l'organisme. Il souligne que ce processus n'existe pas par lui-même et qu'il est une phase de la totalité de l'organisation sociale (Mead, (1934) 2006, p.242-243). En développant la notion de self (soi), Mead cherche à établir une distinction entre deux temporalités : le moi qui consiste en une phase d'interprétation de la réalité et le je correspondant à la réponse du sujet sous forme d'interaction (Riutort, 2014). Cette dimension autoréflexive de l'action sociale se traduit par ce qu'il nomme une « prise de

rôle ». Il s'agit dans un premier temps de reconstruire la perspective d'autrui. En éducation on peut supposer que l'enfant sait ce que sa mère attend pour pouvoir la satisfaire. Par exemple, il se tient droit pour faire plaisir à maman et progressivement l'enfant intègre que se tenir droit lui permet de ne pas avoir mal au dos et que cette règle est un bien fait pour lui plus que pour sa mère.

La théorie de la socialisation de Mead s'apparente en partie à la seconde topique de Sigmund Freud (Freud, (1922)1961), même si elle se différencie notamment par la dimension interactive des comportements. Cette dimension est intéressante, la psychanalyse est un cadre qui a accompagné les pratiques mises en avant au commencement de cette méthode. L'articulation des interactions de genre du couple éducatif avec l'enfant était notamment structurée par les logiques de transfert et de contre transfert.

L'explication de ce processus interactif des comportements permet de rendre compte, notamment, de la manière dont le comportement est « réellement assumé dans l'expérience de l'individu » (Mead, (1934) 2006, p. 243) et dont l'individu s'ajuste à son environnement social. Il rend possible de fonder de manière adéquate et concrète l'articulation entre l'individu et la société car le fondement de ce raisonnement est de chercher comment la société est-elle possible ? (Cukier, Debray, 2014, p. 15) Cette construction collective part d'une analyse microsociologique des comportements des sujets en interaction dans un quotidien, pour chercher comment les personnes font société, ce qui relève dans un second temps d'une dimension macrosociologique. Ce va-et-vient permanent entre des significations partagées et des dimensions spécifiques de la conscience humaine va permettre d'affirmer par le prisme du genre, en quoi cette construction en interaction fonde et définit une identité professionnelle. Les motivations des acteurs et des actrices en présence doivent éclairer les idéologies qui fondent dans une dimension interactionniste leur identité.

De plus, cette dynamique vivante et portée par des personnes permet, sans figer les positions des sujets, d'introduire dans la compréhension globale de l'évolution des pratiques, des mouvements sociaux afin de déconstruire et éventuellement de reconstruire une réalité. Par exemple, dans notre cas de figure, est-ce que les événements dits de « mai 1968 » ayant engendré une transformation de l'ordre social, ont une incidence sur les pratiques éducatives et sur les mentalités, entraînant une évolution dans les pratiques et dans les manières de penser. La théorie de l'acteur permet de faire un lien avec la théorie de la structure sociale. Le tout s'inscrivant dans les critères de la modernité.

Il s'agit donc de rendre compte du « caractère duel de la société en termes de facticité objective et de signification subjective » (Berger, Luckmann, 2018, p.64). Les auteurs prônent une extension de la sociologie de la connaissance. Celle-ci est plutôt située au niveau de l'épistémologie de l'histoire des idées. Il s'agit pour saisir la dynamique d'un duo professionnel de genre d'étudier leur construction quotidienne de la réalité au travers de connaissances ordinaires dont chaque individu fait usage dans une société. Dans les représentations communes, les couples existent à la ville et s'inscrivent ainsi dans des représentations collectives. Dans le « couple-éducatif », ces représentations s'orchestrent professionnellement à partir de représentations extérieures. En cela, la perception du monde social est un produit culturel issu d'un processus conscient.

Le quotidien des éducateurs et des éducatrices est porteur de sens, il l'est tout autant que les analyses portant sur les enjeux structurels de cette profession dans les missions définies par l'État (Chauviere, 1980), (Donzelot, (1977) 2005). « La vie quotidienne se présente elle-même comme une réalité interprétée par les hommes et possédant pour ces derniers un sens de manière subjective en tant que monde cohérent. » (Berger, Luckmann, 2018, p. 66). Il s'agit donc de saisir et de comprendre un univers symbolique issu des caractères humains eux-mêmes.

En effet, c'est parce que les acteurs sont immergés dans un univers symbolique de significations qu'ils peuvent entrer en relation les uns avec les autres. C'est-à-dire, à la fois affirmer une position et s'ajuster mutuellement sur la posture de leur partenaire. La famille est un univers symbolique de significations. Si certains professionnels n'ont pas encore bâti une famille, ils sont tous issus d'une famille. Ils ont donc une représentation des attendus de leurs fonctions.

On dit communément que les enfants cherchent la faille, c'est-à-dire l'incohérence de position entre les parents. En va-t-il de même pour ces « parents symboliques » ? C'est cette recherche de cohérence raisonnée qui va bâtir les composantes d'une profession nouvelle. Ici, se joue et se rejoue une partition privée dans un cadre professionnel public. « Il existe une correspondance continue entre mes significations et leurs significations dans ce monde, nous partageons le sens commun de la réalité » (Berger, Luckmann, 2018, p.71). Les adultes ont des intentions, les enfants ont des attentes, les interactions entre eux structurent une dynamique porteuse de sens.

L'éducateur et l'éducatrice interagissent entre eux. L'un et l'autre, parfois de concert ou en tout cas dans le même espace-temps interagissent avec les enfants. Cette expérience interactive collective construit une réalité éducative. Les ajustements des professionnels se font sur un équilibre raisonné de genre. Il s'agit donc d'interroger les professionnels afin de chercher des

structures sociales revendiquées permettant de caractériser des pratiques et de chercher à identifier les idéologies qui les fondent. « La structure sociale est la somme totale de ces typifications et des modèles récurrents d'interaction établis au moyen de celles-ci » (Berger, Luckmann, 2018, p. 83).

La sociologie de la compréhension souligne le fait que les individus s'orientent dans la vie sociale grâce à la compréhension des significations des actes posés. Ces compréhensions offrent une continuité d'action qui va permettre de situer des composantes d'une histoire sociale et de les mettre en perspectives. « Mes relations à autrui ne sont pas limitées aux consociés et aux contemporains. J'entre également en relations avec mes prédécesseurs et mes successeurs, c'est-à-dire ceux qui m'ont précédé et me suivront dans le cours de l'histoire sociale qui m'entoure » (Berger, Luckmann, 2018, p.83). Il existe une dimension empirique à chercher dans la compréhension des actes. L'objectivité de la vie sociale est en partie liée aux frontières coercitives du langage c'est pour cela qu'une méthode qualitative de recueil des données s'impose à ce travail de recherche. C'est aussi pour cela que l'analyse des mutations du genre en action sociale relève d'une dimension significative plus que d'une portée représentative. En effet, la construction sociale de la réalité de cette profession naissante, consiste à porter une attention sur l'influence des règles et des schémas structurels par lesquels la société est vécue, institutionnalisée, transmise et transformée.

Le fait social répond à un processus d'institutionnalisation. C'est le cas du couple éducatif qui va se penser, s'écrire et se diffuser, définissant ainsi l'identité première de cette profession. Il s'agit de vérifier si cette méthode comporte des régularités objectives basées sur les représentations sociales d'un couple hétérosexuel idéalisé ?

La famille est un vécu réel et idéalisé que l'on trouve à la fois dans les représentations des professionnels et également dans celles des enfants. Ils ont donc un repère commun pour interagir ensemble et s'inscrivent dans le mode de fonctionnement de ce collectif organisé. Cependant, la dimension familiale est idéalisée. S'il s'agit de jouer à la famille, celle-ci répond-elle à des stéréotypes normatifs classiques ? Les acteurs jouent-ils avec ces normes ? Et si c'est le cas, comment et pourquoi le font-ils ? Le couple est institutionnalisé professionnellement avec les représentations extérieures qui le définissent et donc qui situe son action. Les valeurs familiales de soins, d'ordre, d'appartenance, de loyauté également sont transmises. Les acteurs professionnels sont à la fois un tout, un couple et ils se distinguent par leur identité de genre. Cela modifie-t-il les perceptions pour les enfants des actions attendues des unes et des autres ?



La vie sociale est une réalité partagée, perçue, elle est constante et continuellement possible. En tenant compte des identités des acteurs en présence (professionnels comme enfants), de la finalité des actions et du cadre institué qui les structure, il est donc possible d'établir des lois sociales affirmant et définissant une identité professionnelle. Pour Danilo Martuccelli dans la préface de *La construction sociale de la réalité*, « L'extériorisation de la vie sociale passe ainsi par une nécessaire typification d'habitudes et de routines donnant lieu progressivement à une institutionnalisation des conduites et à la formation d'un ensemble de rôles. » (Martuccelli in Berger, Luckmann 2018 p.16-17). Les typifications en question répondent à des représentations collectives, celles de modèles prédéfinis tout d'abord du couple et ensuite de la famille. Ces valeurs socialement partagées sont dans notre cas adaptées aux mondes professionnels éducatifs. « L'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des types d'acteurs effectuent une typification réciproque d'actions habituelles » (Berger, Luckmann, 2018, p.112).

Les typifications sont des modèles objectivés et communes à un groupe d'acteurs. Quelles incidences ont-elles sur le couple éducatif et surtout sur leurs manières de faire. Comment faire pour éduquer ? Comme papa-maman ? En suivant les influences de leurs propres parents et/ou en faisant un parallèle avec une éventuelle expérience de parent dans un cadre privé ? À quelle idéologie font appel les professionnels pour orchestrer leurs pratiques ? Les composantes de leurs actions se font en adhésions ou en oppositions à un vécu antérieur ? Ou s'agit-il de faire appel à un modèle idéalisé ? Les places sont-elles assignées et prédéfinies en fonction des identités féminines et masculines ? Les visions des deux protagonistes du couple sont en présence, vont-ils négocier leurs rôles ? Dans quel cadre se passe cette négociation ? Par un accord explicitement exprimé, tacite ou prétendument naturel ? Comment vont agir les professionnels en interaction avec les enfants ? Vont-ils incarner les attentes des enfants ? Vont-ils respecter un rôle social défini extérieurement ou à l'inverse se défaire des attendus normatifs des attributs familiaux imposés à leur genre ? Voici un ensemble de questions qui relève pleinement d'une dimension interactionniste accompagnant la mise en scène du quotidien en internat éducatif. « L'ordre social (NDL situé dans le constructivisme) ne repose plus alors – et c'est la principale différence avec le fonctionnalisme, et au fond, avec le marxisme – sur des éléments normatifs ou objectifs, mais sur la force du récit partagé des acteurs. » (Préface de Danilo Martuccelli in Berger, Luckmann (1966), 2018, p.17). Il s'agit donc, sur la force des récits partagés d'élaborer une sociologie de la connaissance (Durkheim, (1912) 2003), (Berger, Luckmann (1966), 2018).

La sociologie de la connaissance remet en cause les théories traditionalistes, rationalistes ou empiristes et propose de les analyser comme des constructions opératoires. En cela, elle est proche des logiques d'idéaux-types de Max Weber (Weber, 1919). En additionnant différentes approches complémentaires, il est possible de saisir la complexité d'une situation partant du discours des acteurs. Il est possible de faire des liens entre des éléments descriptifs issus de la sociologie française et les éléments conduisant à l'intentionnalité des actes posés, plus proche de la tradition sociologique allemande. La construction des règles et des normes illustre bien l'esprit du constructivisme et cette dimension puise son inspiration dans des éléments descriptifs et dans des éléments relevant de la volonté des acteurs d'affirmer des dimensions conscientes dans leurs actions du quotidien. « La sociologie de la connaissance envisage la réalité humaine comme une réalité socialement construite. » (Berger, Luckmann (1966), 2018) p.291) La société est composée de deux faces, objective et subjective, définissant en trois phases la dialectique continue de la vie sociale : extériorisation, objectivation et intériorisation. Ces dimensions conduisent à une socialisation secondaire en permanente définition. « (La question décisive est de savoir s'il possède encore la conscience que, même objectivé), le monde social a été façonné par l'homme – et, dès lors, peut-être recréé par ce dernier. » (Berger, Luckmann (2018), p.158). C'est à partir de sa perception subjective des phénomènes qu'est décrit l'environnement d'une personne. En effet, « la réalité de la vie quotidienne s'organise autour du « ici » de mon corps et du « maintenant » de mon présent. Cet « ici et maintenant » de mon présent. Cet « ici et maintenant constitue l'objet principal de mon attention à la vie quotidienne. Il se présente à moi dans la vie quotidienne comme le *realissimum* de ma conscience. » (Berger, Luckmann 2018), p.69). Il s'agit d'une réalité ordonnée et c'est par la légitimation de leurs actions que les pionniers vont partager une vision commune de l'action éducative et ainsi affirmer des caractéristiques singulières à leurs fonctions. Les éléments révélés par le travail d'enquête dévoilent que les professionnels jouent de ces éléments, ce qui montre leur liberté d'acteur. S'ils se soumettent aux représentations sociales c'est avec un consentement éclairé et un but éducatif de socialisation genrée des enfants. S'ils s'en écartent c'est pour inscrire des valeurs nouvelles et différentes dans la socialisation des enfants accompagnés. Ces singularités dans l'action révèlent un positionnement donc une identité.

L'ordre du monde vient par « des expériences appartenant à différentes sphères de réalité, elles sont imprégnées par incorporation dans le même univers de signification surplombant » (Berger, Luckmann (2018), p.170) La famille est en ce sens un ordre social transposable dans

un registre de valeurs communes. Il s'agit d'une construction sociale de la réalité qui va être pour le couple éducatif à son origine, le terreau de pratiques nouvelles.

### 3.2 L'imaginaire social du couple, l'institution familiale et la question de la modernité.

La dimension familiale est plurielle, il n'y a pas de définition univoque de la famille contemporaine (Ségalen, Martial, 2013). Les évolutions de la sociologie de la famille soulignent son rôle social et les représentations qui lui sont associées. En évoquant le bouleversement des féminismes ou les origines de la dimension de genre, la famille traditionnelle subit une déconstruction de son modèle nucléaire hétéronormé. Cependant, l'imaginaire familial classique a servi de guide afin de permettre aux acteurs professionnels, de se situer par rapport aux enfants pris en charge. Dans une dimension interactionniste, le registre des représentations sociales familiales a également permis aux enfants de se positionner dans ce nouveau cadre de vie collective. Les pionniers évoquent la dimension d'une « atmosphère » de type familiale. Ces réalités sociologiques inscrites dans un registre de valeurs sociétales, n'empêchent pas cette famille fictive de s'inscrire dans un imaginaire social (Castoriadis, 1975).

La famille est une institution (Théry, 1996, p.79), (Boisson, 2006). « Tout ce qui se présente à nous, dans le monde social-historique, est indissociablement tissé au symbolique. » (Castoriadis, 1975. p.162). De la Sainte famille en passant par la dimension naturelle de la reproduction, la famille et son unité de base, le couple, sont les théâtres de représentations idéalisées collectivement. François de Singly souligne les paradoxes de la famille moderne et notamment celui de la composante d'un couple censé renforcer réciproquement les identités des deux protagonistes « étant donné l'autre impératif de la modernité, d'être un individu indépendant. » (De Singly, (2016), p.15). Deux individualités qui composent un duo, est-ce l'évolution des familles modernes ? Est-ce dans cette dimension qu'a muté la dimension du genre dans le travail social ? *Le Soi, le couple et la famille* sont un triptyque qualifiant à la fois le critère individualiste de la modernité, le besoin de reconnaissance comme renforcement identitaire par le couple et l'inscription sociale dans un registre immuable de valeurs symboliques relevant du caractère familial. François de Singly expose trois composantes du couple moderne pour structurer le « moi » conjugal. Les cadres de référence présentés s'inscrivent également dans les composantes de la seconde topique freudienne. La première

composante d'un couple moderne est l'homogamie : « si les deux conjoints ont une socialisation antérieure assez proche avec un stock d'expériences de façon semblable, il leur est plus aisé de valider le monde de l'autre » (De Singly, (2016), p.19). Il existe des valeurs communes dans la profession des éducateurs spécialisés, Alain Vilbrod a montré les valeurs et parfois les histoires communes dans le parcours des individus conduisant au métier d'éducateur spécialisé (Vilbrod, 1998).

Le deuxième facteur souligne la pratique occasionnelle ou régulière d'une religion, cela favorise selon lui une conversation conjugale (De Singly, 2016). La dimension laïque du travail social, n'est pas une religion mais pose un point commun dans les valeurs revendiquées par les pionniers. Il s'agit d'ailleurs d'un point de rupture qualifiant la dimension moderne du travail social.

Le troisième facteur favorable joue, celui de la forme de reconnaissance sociale du couple (De Singly, (2016), p.19). À son origine, il s'agit de faire reconnaître le couple éducatif, dans une dimension de co-construction pluridisciplinaire. Le travail social est horizontal dans son mode de fonctionnement collectif (Quilliou-Rioual, Quilliou-Rioual, 2020). C'est-à-dire que lorsqu'il s'agit de traiter une problématique en lien avec une personne accompagnée ou concernée, les acteurs professionnels impliqués dans le cadre d'une réunion pluridisciplinaire se retrouvent et la parole de chacun étant inscrite dans un registre de compétence, éclaire de son point de vue la situation à traiter. Cette dimension de synthèse est un mode d'action collectif. Le champ professionnel médical s'inscrit lui, par exemple, dans une logique verticale, partant du médecin et allant jusqu'à l'aide-soignante. Il s'agit d'orchestrer collectivement des consignes descendantes. Affirmer dans le travail social, l'identité d'un métier, permet en creux l'éclairage d'un point de vue singulier sur la problématique d'une personne accompagnée. À l'heure où l'on invite les professionnels par un cadrage légal des actions, à mettre en place des projets personnalisés pour les personnes accompagnées, l'affirmation de chaque point de vue compte. Celui du quotidien dans l'accompagnement des personnes me semble même primordial car c'est sur les observations formulées que pourront se situer par exemple les expertises psychologiques ou d'autres dimensions scientifiques.

Revenons à la symbolique à la fois du couple et de la famille. « Nous parlons d'imaginaire lorsque nous voulons parler de quelque chose d'« inventé » - qu'il s'agisse d'une invention « absolue » (« une histoire imaginée de toutes pièces »), ou d'un glissement, d'un déplacement de sens, où des symboles déjà disponibles sont investis d'autres significations que leurs

significations « normales » ou canoniques ». (Castoriadis, 1975, p.177). Il ne faut pas sous-estimer la force symbolique de l'imaginaire pour situer les implications des uns et des autres dans un cadre éducatif microsocial. L'imaginaire utilise les dimensions symboliques pour « exprimer » ce qui va de soi, mais surtout pour « exister », pour passer d'une dimension virtuelle à un ancrage dans un registre de réalité partagé. L'intérêt de la pensée de Castoriadis est aussi de souligner l'inverse. C'est-à-dire que le symbolisme présuppose la capacité à imaginer. L'imagination met en scène la capacité de voir dans une chose ce qu'elle n'est pas, de la voir autre, de lui permettre d'être sans être tout en étant. Le couple éducatif à son origine, relève-t-il de cette dimension ? Chaque membre de cette famille virtuelle sait qu'il ne forme pas une famille et pourtant il se présente en couple avec des enfants. Les adultes ont pour mission d'éduquer les enfants. Ce sont des parents professionnels qui ne sont pas les parents des enfants pris en charge.

« Nous rencontrons d'abord le symbolique [...] dans le langage. Mais nous le rencontrons également, à un autre degré et d'une autre façon, dans les institutions. Les institutions ne se réduisent pas au symbolique, mais elles ne peuvent exister que dans le symbolique, elles sont impossibles en dehors d'un symbolique au second degré, elles constituent chacune son réseau symbolique. » (Castoriadis, 1975, p.177). Dans notre cas de figure, les éducateurs les plus anciens connaissent le terme de couple éducatif car c'est ainsi que l'aventure éducative leur a été présentée dans les internats. Le langage affirme une réalité symbolique placée dans un registre d'imaginaire social relevant de l'institution « familiale ». « Ils (les systèmes symboliques) consistent à attacher à des symboles (des signifiants) des signifiés (des représentations, des ordres, des injonctions ou incitations à faire ou ne pas faire, des conséquences, - des significations, au sens large du terme) et à les faire valoir comme tels, c'est-à-dire à rendre cette attache plus ou moins forcée pour la société ou le groupe considéré » (Castoriadis, 1975, p.177). Un couple éducatif professionnel peut ainsi symboliser une famille au sens large de ce terme.

Cornélius Castoriadis souligne que « Toute vue fonctionnaliste connaît et doit reconnaître le rôle du symbolisme dans la vie sociale. » (Castoriadis, 1975, p.163). Si une institution perdure c'est qu'elle remplit une fonction sociale. L'idéal familial dans sa structure, ses attributs et ses composantes renvoie chaque sujet à un ordre social humain, bienveillant et inscrit dans une logique d'attention et de soins pour l'autre. Il se crée une logique de solidarité privée qu'il s'agit de traduire et d'exprimer dans un cadre public et officiel. Je mesure dans la partie de

l'analyse également l'inverse, si une fonction, en l'occurrence celle du couple éducatif, ne perdure pas, c'est qu'il y a un changement traduisant une mutation.

Le nom officiel peut éventuellement disparaître mais est-ce que les fonctions perdurent sous une autre forme ? D'où l'importance de nommer les choses mais également de les identifier dans les pratiques mises en œuvre. « Cependant, dans la mesure où l'imaginaire revient finalement à la faculté originaire de poser ou de se donner, sous le mode de la représentation, une chose et une relation qui ne sont pas (qui ne sont pas données dans la perception ou ne l'ont jamais été), nous parlerons d'un imaginaire dernier ou radical, comme racine commune de l'imaginaire effectif et du symbolique. C'est finalement la capacité élémentaire et irréductible d'évoquer une image. » (Castoriadis, (1975), p177-178). La mise en scène de soi-même, relève d'un registre de représentations collectives afin de mesurer ces dernières dans une enquête sociologique, il faut pouvoir distinguer ces différents registres qui seront ensuite soumis à interprétations et à analyses.

Dans une institution, ici le cadre social de la famille, il est possible d'identifier deux forces à l'œuvre dans la construction de cette réalité basée sur un imaginaire collectif. L'institution social-historique se structure pour Castoriadis autour du : « legein » et du « teukhein » » (Castoriadis, 1975. p.303-370). Le « legein » représente le dire. Il s'inscrit dans le langage et s'exprime par un code de signification. (Castoriadis, 1975), (Poirier, 2003), (Poirier, 2015). Par exemple, « A table les enfants » est une formule du quotidien qui décrit une action, une ambiance et mets en scène dans le langage un registre de rôle et de position sociale qui vont définir des rôles sociaux placés en interaction symbolique.

Le second registre qui en découle est le « teukhein ». Il étend la dimension symbolique du langage à la notion de technique. Il s'agit du faire social et la technique est son code. Border un enfant le soir, renvoie là aussi à un imaginaire social qui dépasse les fonctions définies par une fiche de poste et inscrit cet acte du quotidien dans un registre du care, porteur d'un sens symbolique pour tous les acteurs en présence. Le quotidien forge les actes éducatifs et inscrit les acteurs en présence dans un registre d'imaginaire social qui porte par des actions concrètes, l'identité d'un métier. Dans le même registre, y-a-t'il une plus-value à éduquer et socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance ? C'est par un empilement d'actes plus ou moins raisonnés et ayant à chaque fois une portée symbolique, que l'instituant se façonne. Le signifiant pour les acteurs en présence, induit un rôle qui lui-même conduit à orchestrer des actes éducatifs. C'est aussi la finalité des actes éducatifs qui structure les façons

de faire et cette dynamique apporte un signifiant à l'ensemble. C'est en cela que pris dans un sens ou dans l'autre sens, l'analyse relève de l'interactionnisme symbolique. L'imaginaire social façonne les institutions et inversement, ce double mouvement fonde la société. Les institutions expriment un imaginaire social tout autant qu'elle le fonde.

Ce cadre d'analyse permet de souligner la relativité sociale de la réalité, ou du moins d'accepter que ce réel soit mouvant en fonction du moment de l'observation. En protection de l'enfance, l'enfant est placé et au cours des 70 ans de construction de la professionnalité du métier d'éducateur spécialisé, ce réel s'inscrit dans une action sociale comportant à la fois les mêmes attendus ceux de protéger, d'éduquer et de le socialiser et également une structuration de ces composantes dans un environnement social différent. La dimension du genre de par son évolution sociétale est un marqueur pour traduire les évolutions de cet environnement.

De ce fait, il est intéressant de chercher les connaissances associées à ce réel ou plutôt à ces réels. S'il s'agit de basculer d'un réel à des réels, il est aussi possible de situer des évolutions sociales faisant muter le travail social. La dimension des pratiques mises en œuvre et de leurs finalités est interpellée. Anna Arendt dans la *Condition de l'homme moderne*, cherche à redonner du sens aux actions en les liant au travail et à la notion d'accomplissement par la dimension de faisabilité d'une œuvre. En opposant le travail mécanique et la quête de sens dans la réalisation d'une tâche, elle traduit l'avènement d'une société moderne aux formes de solidarités différentes. L'action est pour elle l'activité qui met en lien les individus entre eux et se faisant, c'est cette dimension qui crée l'espace public (Arendt, (1958) 1982). Le travail anonyme et standardisé conduit le sujet à se défaire de la pénibilité du travail mais le conduit aussi à une perte de sens des objets qu'il façonne. Il s'agit pour Hannah Arendt de la condition de l'homme moderne. Cette dimension est intéressante car le couple éducatif est une dimension relevant d'un imaginaire social privé et qui va se retrouver à définir une sphère d'exercice professionnel publique. De plus, les pionniers sont en oppositions avec la quête d'un travail standard et pourtant la référence au cadre familial le situe également dans des fonctions si ce n'est standardisées, du moins assignées. Il est intéressant de saisir ces contrastes ou ces oppositions.

Cet exercice professionnel séparant la finalité d'un objet de sa fabrication relève d'une conception nouvelle et moderne du rapport d'un sujet à son travail et au travail en général. Il s'agit d'un des attributs de la modernité mais ce n'est pas le seul. La dimension moderne mise en avant par Marcel Gauchet est semblable par la dimension de rupture avec une façon

antérieure de construire les choses et elle est différente car son nouveau monde n'est pas celui de la pratique comme avec Arendt mais celui de la fin des idéologies religieuses. Il situe l'avènement d'un monde nouveau au XVI<sup>e</sup> siècle avec le recul du religieux. Là où la mise en place de l'organisation scientifique du travail avec le fordisme, date de 1929. Pour Gauchet, la foi personnelle continue à exister mais elle n'est plus cette organisation sociale des personnes structurant la vie collective. Le monde social perd sa structure hiérarchique au profit de l'affirmation des libertés individuelles dans un registre égalitaire. Ces changements de repères sociaux et l'avènement de la modernité font écho à l'émancipation féminine décrite dans la partie consacrée aux origines du genre. Il s'agit d'une composante incontestable de la reconnaissance de la modernité. « L'émancipation des femmes fait partie des grandes conquêtes démocratiques. Les femmes sont-elles porteuses de nouvelles valeurs ? Leur irruption dans l'espace public change-t-elle quelque chose à nos façons de vivre ensemble, voire de nous gouverner nous-même ? » (Gauchet, 2013, p. 17). Cette dimension émancipatrice s'inscrit dans les critères de la modernité. La modernité se caractérise à partir d'une rupture avec une tradition (Gauchet, 1985). « Comment ne pas s'interroger sur la nouvelle place des femmes et leurs rapports avec les hommes quand notre demi-siècle a plus changé la condition féminine que tous les millénaires antérieurs ? Les femmes étaient esclaves de la procréation, elles se sont affranchies de cette servitude immémoriale. » (Lipovetsky, 1997). Le dernier demi-siècle est justement le cadre temporel d'observation de ce travail de thèse.

Dans notre cas de figure, il y a une rupture qu'il s'agit de vérifier par les entretiens et les analyses partant des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés au cours des 70 dernières années. Les façons d'éduquer ne sont plus centrées sur la surveillance et le gardiennage à partir de 1945. La place des femmes, leurs émancipations et l'incidence que cela a également sur la situation des hommes, sont des éléments permettant de situer les mutations du genre dans l'action sociale.

Pour Marcel Gauchet, « L'individu est la valeur absolue. Ou du moins, il est la clé d'entrée dans le monde des valeurs. Il en est la source, le foyer vivant. » (Gauchet, 2016). Cette dimension de foyer vivant n'a pas manqué de faire écho au couple éducatif en foyer éducatif. Il s'agit de questionner les individus des deux sexes afin de mesurer par l'évolution de leur identité de genre la construction identitaire d'une profession.

De plus, Gauchet situe trois étapes incluses dans trois périodes historiques pour définir les tendances de l'individualisation qui s'est traduite dans le travail, les institutions et les familles



(Gauchet, 2014). Dans les années 1970, l'acteur rationnel et l'individualisme méthodologique sont les tendances nouvelles de la sociologie. Puis, les droits individuels et les droits des minorités émergent dans les années 80 et seront consacrés dans la décennie suivante. Pour enfin, « Depuis les années 2000 semble émerger un nouveau visage de l'individualisation que j'ai appelé le « subjectivisme affectif et identitaire ». L'accent est désormais porté sur l'expression de soi, la quête tourmentée de l'identité personnelle, le culte des émotions, la recherche de la reconnaissance. Ce ne sont plus l'indépendance personnelle ou le statut de droit de l'individu qui occupent le premier plan, mais l'expérience intime et les relations privées avec autrui. » (Gauchet, 2014). C'est dans ce cadre que Francois de Singly exprime les évolutions de la famille. Cette phase soulignant l'intelligence émotionnelle et le développement personnel est-elle l'aboutissement des mutations du genre en action sociale ?

Les étapes sociohistoriques de référence définies par Marcel Gauchet permettent d'établir un parallèle avec l'évolution du couple éducatif, ceci afin de traduire des mutations dans l'action sociale. L'ancrage idéologique et moderne des pionniers, va-t-il ensuite basculer dans une dimension postmoderne ou hypermoderne (Lipovetsky, 2018), avec les acteurs contemporains de cette méthode ?

« Il ne s'agit plus de sortir du monde de la tradition pour accéder à la rationalité moderne mais de moderniser la modernité elle-même, rationaliser la rationalisation, c'est-à-dire, de fait, détruire les « archaïsmes » et les routines bureaucratiques, mettre fin aux rigidités institutionnelles et aux entraves protectionnistes, délocaliser, privatiser, aiguïser la concurrence. Au volontarisme de l'« avenir radieux » succède l'activisme managérial, une exaltation du changement, de la réforme, de l'adaptation dénuée d'horizon de confiance et de grande vision historique. » (Lipovetsky, 2004).

Les méthodes, les savoirs et les idéologies impliqués dans la mise en œuvre du couple éducatif se placent dans une dimension à la fois dynamique et interactionniste, les savoirs structurés par l'expérience venant façonner un savoir-faire alimentant ainsi un savoir-être. Il existe un imaginaire social conditionnant la mise en œuvre du couple éducatif. Il s'agit donc, d'analyser le sens des actions posées et portées par les professionnels des deux sexes, à la fois dans sa dimension historique et également dans ses composantes contemporaines. L'identité des éducateurs professionnels est-elle multiple et fait-elle référence à différents codes sociaux ? Les éducateurs spécialisés ont construit leur professionnalité dans le « faire avec » sur quelles dimensions fondent-ils leurs pratiques actuellement ? Le couple éducatif contribue à définir

l'histoire de cette profession. Il permet également de mesurer par son évolution, s'il existe une multiplicité des façons de socialiser des enfants en protection de l'enfance ou à l'inverse si un modèle normatif basé sur un imaginaire social collectif reste la référence éducative pour des enfants pris en charge dans une dimension de solidarité étatique. Il est sans doute possible de saisir par cette pratique éducative, incluse dans les identités de genre des éducateurs spécialisés, les dimensions idéalisées des composantes familiales structurant à la fois les actions, les implications des unes et des autres et également les motivations pour agir ainsi. Les évolutions de ce concept professionnel dans une conception moderne des actions et des idéologies, peuvent-ils à la fois définir une identité professionnelle et contextualiser par les identités de genre l'évolution de cette profession ? Sur ces bases il sera possible de mesurer les mutations du genre dans l'action sociale.

Pour résumer et poursuivre : Les questionnements liés aux identités de genre et notamment ceux relevant des mécanismes d'égalité entre les femmes et les hommes s'inscrivent dans une volonté d'évolutions sociétales progressistes souhaitées. Les rapports sociaux structurant les interactions entre les femmes et les hommes sont une préoccupation sociétale majeure. La mixité des publics accompagnés comme des encadrants est un enjeu du renouveau des pratiques et des idéologies dans le travail social. La profession d'éducateur spécialisé se situe entre la socialisation de l'amour maternel et l'affirmation de l'autorité paternelle. La première composante est liée à des représentations sociales féminines, la seconde intègre le registre de représentation masculin. Comment cette double dimension de l'identité professionnelle s'affirme dans les internats éducatifs ? La socialisation des enfants se fait par un registre d'action symbolique placé dans le quotidien partagé avec les enfants pris en charge. La question n'est pas de savoir pourquoi on accompagne des enfants dans un équilibre de genre mais comment le fait-on ?

La socialisation des enfants s'inscrit dans un registre de suppléance familiale. Il s'agit d'une construction sociale de la réalité fondée sur un imaginaire social de type familial nucléaire et hétéronormé. Analyser des expériences éducatives mixtes afin de saisir quelle (s) approche (s) éducative(s) serai (ent) pertinente(s) pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance, permet de situer des mutations du genre dans l'action sociale. Il s'agit de mesurer s'il existe une continuité ou une rupture dans les façons de faire et dans les

idéologies guidant les actes éducatifs en internat relevant de la protection de l'enfance. Les actes éducatifs placés dans des composantes de genre féminines et masculines en équilibre donnent une identité singulière à la profession d'éducateur spécialisé, le situant ainsi à la marge des professions du champ médico-social s'inscrivant dans le care. Les stéréotypes de genre se placent dans la réalisation des tâches du quotidien et dans l'organisation du travail en équipe. Comment les professionnels s'en servent et agissent pour socialiser des enfants placés en internat éducatif dans un équilibre égalitaire de genre ? Les réflexions, définitions et questionnements liant la dimension du genre et celle de l'action sociale permettent d'interroger la mise en place d'une coopération éducative sexuée. En partant de l'origine du métier d'éducateur dans les années 1950, la mise en place de la méthode du couple éducatif, son histoire et son évolution, vise à lutter contre le sexisme, l'homophobie et les représentations liées à la suprématie sociale masculine hétéronormée. Le couple éducatif est une méthode éducative mettant en scène une coopération éducative apaisée entre les sexes dans les internats éducatifs. Suite aux ordonnances de 1945 régissant la protection de l'enfance, cette méthode est apparue au coteau de Vitry. L'enfant pris en charge au titre de la protection de l'enfance se définit à partir de 1945 comme « en danger », auparavant il était considéré comme coupable. Le danger vient de son environnement, bien souvent familial. Sur la base des ordonnances de 1945, les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux accompagnent, éduquent et socialisent les enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance. Les enfants se situent en perte ou en déficit de repères sociaux normatifs sur les identités de genre. L'environnement social et familial de l'enfant ayant motivé son placement est fondé sur des maltraitances physiques, sexuelles ou psychologiques. En s'éloignant des logiques d'enfermement, l'action éducative mise en place à l'ASE va se fonder dans quelques internats sur un équilibre d'accompagnement familial proche des représentations d'une famille nucléaire hétéronormée. Cette méthode nommée couple éducatif, va conduire une éducatrice et un éducateur à accompagner dans le quotidien un groupe d'enfants placés à l'ASE. L'égalité de statut et de fonction entre les éducatrices et les éducateurs spécialisés ne va pas empêcher des jeux de rôle socialisants et éducatifs basés sur les symboliques féminines et masculines dans la conduite d'un groupe d'enfants. La liberté d'action professionnelle et le registre d'égalité recherché et revendiqué par les professionnels placent la méthode du couple éducatif dans un registre de modernité. Les identités de genre dans la protection de l'enfance ont un impact sur les manières d'accompagner les missions dans l'action sociale, et dans une dimension interactionniste les identités professionnelles de ce champ influent sur les perceptions interne et externe de l'action sociale.

Mon hypothèse principale est que le couple éducatif mettant en scène un équilibre genré alliant le féminin et le masculin permet à des enfants accompagnés par l'Aide sociale à l'enfance, une socialisation plus respectueuse des identités de genre. Le couple éducatif est à l'origine de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Cette dimension donne une identité singulière à cette profession. L'action sociale ayant pour visée la cohésion sociétale, elle doit tenir compte de la composante des équilibres de genre pour espérer une dimension plus égalitaire des rapports sociaux entre les femmes et les hommes.

La coopération professionnelle entre les deux sexes placés en interaction éducative est fondée sur des expériences pratiques en internat éducatif. Les acteurs éducatifs vont mobiliser les attributs féminins et masculins pour les situer en interaction avec les enfants. Il s'agit de comprendre comment l'instituer se façonne, à travers une méthode liant les identités de genre des professionnels. Les mots pour qualifier les faits comptent. La dimension de couple éducatif n'est pas neutre dans sa symbolique, celle-ci s'étend du langage à la technique. Les acteurs professionnels cherchent à socialiser les enfants avec des normes de genre. Jouent-ils avec ces normes et comment les investissent-ils ? Les différentes origines du genre viennent étayer ces constructions sociales. La quête d'égalité entre les femmes et les hommes vise à créer une dimension sociale plus solidaire dans une finalité de cohésion sociale et sociétale. Les luttes communautaires, notamment féministes, ont influencé les idéologies comme les pratiques dans le travail social. La mise en scène du quotidien en internat basé sur des interactions mixtes permet par les implications des personnes d'articuler une relation symbolique des deux genres dans une finalité plus égalitaire. Cette dimension trouve son origine et son cadre de pratique par la mise en place du couple éducatif au sortir de la Seconde Guerre mondiale.

## Seconde partie : Le terrain et la méthodologie de recherche.

Cette seconde partie présente les méthodes qualitatives employées pour répondre à mes questions de recherches. L'étude est significative plus que représentative. Le premier chapitre présente le questionnaire d'entretien semi-directif, ses intentions et les profils des professionnels en activité ou ayant cessé de l'être. Il décrit également le second support de recueil de données, les mémoires de fin d'études des éducateurs spécialisés de l'école des éducateurs spécialisés de Versailles, appelé aujourd'hui Buc-Ressources. La sélection des mémoires de 1967 à 1995 est détaillée. Je décris également la méthode de traitement des données recueillies pour analyser les entretiens des pionniers de l'éducation spécialisée et ceux qui exercent encore, ainsi que les mémoires de fin d'études des éducateurs spécialisés.

## Chapitre 4 : Une méthode qualitative pour traiter l'objet de recherche.

### 4.1 Le choix d'une méthode qualitative.

Le choix d'une méthode qualitative pour mener cette thèse est arrivé assez naturellement. Comment apprécier le vécu des acteurs par des données statistiques ? La méthode de l'entretien semi-directif se révèle adaptée lorsqu'il s'agit de définir la reconstitution d'une séquence d'actions, d'expériences ou d'événements passés. Il s'agit de reconstituer le sens que les acteurs donnent à leurs actions (Nils, Rimé, 2003). Cette dimension est automatiquement placée dans un registre d'interactions théoriques favorisées par la relance, en effet le chercheur a constamment en tête les axes théoriques qui ont constitué la trame de sa grille d'entretien (Van Campenhoudt, Quivy, 2011).

Pour mener à bien ce travail de recherche, je me suis demandé comment mesurer l'évolution de ce concept afin de traduire les mutations du genre dans l'action sociale ? Trouver des pionniers et des pionnières est-il possible, sur quels critères ? Comment définir des interlocuteurs clés pour comprendre la question posée ? De plus, était-il possible d'utiliser d'autres matériaux qualitatifs pour nourrir le travail de recherche ?

Étant formateur dans une école historique de l'éducation spécialisée, Buc-Ressources, créée trois ans avant la mise en place du diplôme d'État d'éducateur spécialisé en 1967<sup>18</sup> et dont le programme initial est à l'origine de celui du diplôme d'État en 1967, je savais qu'était conservé un exemplaire de chaque mémoire de fin d'études des éducateurs et éducatrices formés par l'école. J'ai décidé de sélectionner et d'étudier les mémoires de 1967 à 2005 de cette école. Ce travail de fin d'études, constitue au bout des trois années de formation une synthèse de la réflexion de chaque étudiant. Depuis la création du diplôme en 1967 réformés en 1990, puis en 2007 et dernièrement en 2016, le mémoire de fin d'étude a toujours été articulé avec les lieux

---

<sup>18</sup> C'est en 1968 lors de son déménagement dans la ville de Buc que l'école prendra ce nom, jusqu'en 1968, il s'agit de l'école d'éducateurs spécialisés de Versailles.

de stages (CNAHES, 2020). Il s'agit d'une réflexion pratique sur la posture éducative traitée à travers une monographie (1967<sup>19</sup>) (Chapon, 2002), d'un thème à traiter autour d'une problématique éducative (1990<sup>20</sup>) ou d'un projet éducatif individuel ou collectif à mettre en place (2007<sup>21</sup>) ; ou actuellement, le mémoire de fin d'études (2018<sup>22</sup>) consiste à montrer l'appropriation des compétences à mettre en œuvre dans l'exercice du métier.

La mobilisation de compétences méthodologiques et de connaissances en sciences humaines et sociales est placée au service des pratiques professionnelles du travail et de l'intervention sociale. Il s'agit d'analyser une question sociale ou un questionnement professionnel en montrant l'articulation entre concepts et pratique<sup>23</sup>.

Le mémoire de fin d'études sous ses différentes formes a toujours porté un regard sur les implications et les réflexions des futurs professionnels. Cette dimension réflexive a toujours été axée sur les pratiques professionnelles en lien avec un lieu de stage. Il s'agit donc d'une réflexion personnelle de l'étudiant autour d'un thème qu'il a librement choisi. Les mémoires portent un regard sur des pratiques rencontrées sur le lieu de stage long (en général une année), articulé avec des connaissances et des savoirs théoriques. Les critères de fiabilité de ces travaux de fin d'études répondent aux exigences qui étaient les miennes, tant en matière de réflexion personnelle et professionnelle, d'engagement dans l'action et de regard professionnel sur une pratique ou un thème.

L'école d'éducateurs spécialisés de Versailles a été créée en 1964, transférée dans la ville de Buc en 1969, elle prend le nom de Buc-Ressources en 1990 et s'ouvre à d'autres types de formation (AMP aujourd'hui AES, ME, EJE, CAFERUIS, DEIS, CAFDES). Fondée et ouverte trois ans avant la création du diplôme d'état d'éducateurs spécialisés, elle s'est ensuite adaptée au nouveau cadre légal de certification du diplôme d'éducateur spécialisé. Faisant suite aux

---

<sup>19</sup> JORF du 23 février 1967 page 1913, Décret n°67-138 du 22 février 1967, instituant un diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>20</sup> JORF n°157 du 8 juillet 1990 page 8065, Décret no 90-574 du 6 juillet 1990 portant modification du décret no 67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>21</sup> Décret n°2007-899 du 15 mai 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>22</sup> JORF n°0193 du 23 août 2018, texte n° 23, Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>23</sup> JORF n°0193 du 23 août 2018, Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

trois années de formation, les premiers mémoires de fin d'études datent donc de 1967 (ARS 78, 2016). Pour garantir une étude qualitative la plus complète possible, il convient de « métisser les méthodes » (Angermüller, 2006).

#### 4.2 Les intentions de l'entretien semi-directif.

D'un point de vue méthodologique, il est important de réfléchir et d'articuler correctement un questionnaire d'entretien semi-directif afin de garantir une évolution dans la construction du discours des acteurs tout en permettant ensuite un séquençage et une analyse des points évoqués par les personnes entretenues. Ce travail de recherche s'inscrit dans une compréhension discursive (Paillé 2009).

L'entretien semi-directif répond à des logiques, il a un but précis et les acteurs en présence ne sont pas dans le même positionnement, il est voulu et suscité par l'un et plus ou moins accepté et subi par l'autre (Grawitz, 2001). Il convient donc d'amener progressivement son sujet d'enquête en accompagnant l'interlocuteur. Les entretiens ont été d'une durée moyenne d'une heure trente, un quart d'entre eux ont dépassé les deux heures.

#### La grille d'entretien semi-directive

Les intentions du questionnaire	Les questions
Amorce badine et positionnement de la question de recherche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qu'évoque pour vous la notion de couple éducatif ?</i></li> <li>- <i>Quelle définition donneriez-vous du couple éducatif ?</i></li> </ul>
Pour mesurer l'évolution de ce concept, il me semble important de poser les mêmes questions aux personnes ayant connu ce concept au début de sa mise en place en internat éducatif ; ainsi qu'à celles susceptibles de le vivre encore actuellement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>L'avez-vous pratiqué ? ; Où ? ; Combien de temps ? ; Avec le même binôme ?</i></li> <li>L'emploi du passé ou du présent, s'est fait en fonction des deux échantillons de personnes rencontrées :</li> <li>- <i>Le pratiquez-vous ? ; Où ? ; Depuis combien de temps ? ; Avec le même binôme ?</i></li> </ul>



Deux questions plus personnelles visaient à impliquer la personne interrogée dans l'entretien et à chercher l'origine de ce concept transmis par la pratique ou par la théorie en formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que connaissez-vous de l'histoire de ce concept ?</i></li> <li>- <i>L'avez-vous rencontré ou étudié en formation ?</i></li> </ul>
Les dimensions plus factuelles concernent les expériences vécues en institution.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qui a décidé que vous fonctionnez en couple éducatif ?</i></li> <li>- <i>Comment s'est passé le choix de votre partenaire ?</i></li> <li>- <i>En avez-vous eu plusieurs ?</i></li> <li>- <i>Pour quelles raisons ?</i></li> <li>- <i>Cette dimension était-elle inscrite dans votre contrat de travail ?</i></li> <li>- <i>Cette dimension était-elle inscrite dans votre fiche de poste ?</i></li> </ul>
L'effet d'ordre des questions (Nils et Rimé 2003) visait ensuite à impliquer le sujet dans son discours en allant chercher les dimensions faisant des parallèles entre des perspectives personnelles et professionnelles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cette pratique vous a-t-elle permis d'affirmer votre identité professionnelle ? Si oui, en quoi ?</i></li> <li>- <i>Cette pratique professionnelle fait-elle écho à des pratiques personnelles ? Si oui, lesquelles ?</i></li> </ul>
Les représentations et parfois les effets des actes qu'ils posent dans leurs relations avec des enfants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quelle est selon vous la perception des enfants de ce modèle ?</i></li> <li>- <i>Avez-vous pu en voir un effet sur les enfants ?</i></li> </ul>
L'analyse devant ensuite permettre une reconstitution d'ensemble signifiant (Paillé, Mucchieli 2016). Il était important de faire des propositions ouvertes aux personnes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Selon vous, ce travail à deux permet-il de révéler des complémentarités ou des oppositions ?</i></li> <li>- <i>Ou autres choses ?</i></li> <li>- <i>Dans votre souvenir, comment les deux membres du couple éducatifs s'impliquaient-ils dans la vie quotidienne du groupe d'enfants ?</i></li> </ul>
Les valeurs d'engagement des acteurs cherchent à mesurer les idéologies mises en scènes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quelles sont les valeurs que vous mettiez en avant avec ce modèle de travail ?</i></li> <li>- <i>Éduquer c'est transmettre des normes ? De quel type selon vous ?</i></li> </ul>
Question d'ouverture	<i>Qu'auriez-vous à ajouter à partir de votre expérience ?</i>
Talon sociologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vous êtes un homme, une femme</i></li> <li>- <i>Quel âge avez-vous ?</i></li> <li>- <i>Êtes-vous diplômé ? Éducateur spécialisé ?</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si oui, en quelle année ? (De quelle école ?)</li> <li>- Combien d'année avez-vous exercé, auprès d'enfants ?</li> <li>- Avec la méthode du couple éducatif ?</li> <li>- Avez-vous des enfants ?</li> </ul>
--	--

## Chapitre 5 : Les mémoires de fin d'études des éducateurs spécialisés de Buc-Ressources<sup>24</sup>, les entretiens semi-directifs et la méthode de traitement des données.

### 5.1 La présentation des mémoires de fin d'études des éducateurs spécialisés de Buc-Ressources de 1967 à 1995.

Pour la cohérence de cette présentation méthodologique, j'ai choisi de présenter les sources de cette recherche, dans l'ordre de recueil des informations. Je souhaitais avant d'aller rencontrer des acteurs et actrices contemporains, mesurer si la lecture des mémoires sur une période de quarante ans permettait de mesurer une évolution dans l'approche de ce concept.

J'ai arrêté de consulter les travaux après l'année 1995 car entre 1977 et 1985 j'ai trouvé un seul mémoire portant sur ce thème et aucun dans les dix années qui ont suivi. De 1967 à 1995 Buc-Ressources a encadré dans la réalisation d'un mémoire de fin d'étude 1270 étudiants et étudiantes en formation d'éducateur spécialisé. J'ai choisi des mots en lien avec les fonctions éducatives et en rapport avec une dimension relevant du genre. Sur cette base, j'ai sélectionné cent trois mémoires, la sélection s'est opérée à partir de mots-clefs dans le titre : parents, famille, père, mère, parentalité, fonctions éducatives, relations éducatives, éducateurs, éducatrices, autorité, soins, couple éducatif. Après la lecture de ces travaux, vingt-trois mémoires se sont révélés en lien direct avec mon thème de thèse, dont huit entièrement consacrés au couple éducatif. Le premier mémoire portant directement sur la question du couple éducatif, date de 1968. Les professionnels sont une vingtaine par promotion, ce qui va être le

---

<sup>24</sup> Jusqu'en 1985, Buc-Ressources se nommait l'école d'éducateurs spécialisés de Versailles.

cas pendant dix ans. L'effectif des promotions va progressivement augmenter. Aujourd'hui dans cette même école, en 2017, la 53<sup>e</sup> promotion à Buc-Ressources, comporte 150 étudiants éducateurs spécialisés entrant en formation.

Année	Nombre de mémoires	Nombre de mémoires sélectionnés sur la base des mots-clefs contenus dans le titre du mémoire : famille, éducateur et protection de l'enfance, éducatrice et protection de l'enfance, rôle, fonction, couple éducatif, titre évocateur de la protection de l'enfance ou reflétant un positionnement éducatif.	Nombre de mémoires évoquant le couple éducatif dans le titre de celui-ci ou l'abordant de manière transversale. Par exemple, le couple éducatif dans le champ du handicap.	Nombre de mémoires portant uniquement sur la méthode du couple éducatif
<b>1967 à 1995</b>	<b>1270</b>	<b>103 soit 8,71 % de l'ensemble des mémoires de fin d'étude</b>	<b>15 soit 14,56 % de 103 ou 1,18 % de 1270</b>	<b>8 soit 7,76 % de 103 ou 0,62 % de 1270</b>

**1,18 % + 0,62 % = 1,80 % de 1270 mémoires de fin d'étude d'éducateur spécialisé portant entre 1967 et 1995 sur la thématique du « couple éducatif ».**

Jusqu'en 1974 je trouve dix-huit travaux traitant de près ou de loin de ce sujet, avec cinq travaux en 1970 portant directement sur les questions mettant en scène ou questionnant la dimension du couple éducatif.

Douze mémoires sélectionnés ont été rédigés par des femmes et onze par des hommes.

J'ai également étudié le mémoire de DSTS de Maria Calvez portant sur le thème de l'évolution du couple éducatif dans les pratiques d'accompagnement éducatif. Ce mémoire a été réalisé en 1988 dans le cadre d'un diplôme supérieur en travail social. Il s'agit de la formation antérieure au diplôme actuel d'État en ingénierie sociale. Ce diplôme est actuellement situé à un niveau de Master 2.

Le fait qu'il y ait au démarrage de cette école, autant de travaux sur ce thème témoigne de l'importance de cette pratique dans les institutions à ce moment-là. Le mémoire de fin d'étude s'articule avec le stage long (d'une durée d'un an environ) ou avec la situation d'emploi de l'étudiant. Le choix du sujet est libre dès lors qu'il traite d'une pratique éducative en articulant des éléments théoriques avec des dimensions pratiques.

Après 1974, l'exploitation de ce thème se tarit, seulement trois travaux entre 1977 et 1978, puis un seul en 1985. Aucun travail ne porte de près ou de loin sur cette question entre 1985 et 2005. J'ai souligné en italique *les mémoires portant exclusivement sur cette méthode*. Les titres des mémoires traduisent pour certains un cadre d'action, pour d'autre une réflexion professionnelle et pour d'autre un positionnement personnel et un engagement dans l'action éducative.

- *Doc 1 : 1968, Marie-Claude Béréziat, Réflexions à partir d'une expérience de travail en couple éducatif sur un groupe de garçons caractériels âgés de 10 à 12 ans.*
- Doc 2 : 1969, Jean-Michel Allain, Le recrutement des familles d'accueil au placement familial spécialisé de Versailles.
- *Doc 3 : 1969, Denise Douroux, La notion d'autorité et ses effets.*
- *Doc 4 : 1970, Éliane Robineau-Germany, Place de l'éducatrice auprès des adolescents.*
- *Doc 5 : 1970, Roger Cornu, L'éducateur spécialisé face à l'ambiguïté de sa fonction.*
- Doc 6 : 1970, Marie-France Garric-Landré, Réflexion à propos des rôles.
- Doc 7 : 1970, Damien Poulain, La carence familiale, cause d'inadaptation.
- Doc 8 : 1970, Monique Roland, Influence du passé de la mère célibataire dans la relation avec son enfant.
- Doc 9 : 1971 Gilles Dupin de Majoubert, Importance et modalités de la prise en charge de la famille parallèlement à celle du jeune.
- Doc 10 : 1971, Jean Yves Guillemot, Statut, rôle, et limites de l'éducateur spécialisé dans une institution à option analytique.

- Doc 11 : 1971 Camille Ange, la relation parent-enfant-institutions.
- Doc 12 : 1972, Marion Berthoud, EUX 10 et nous deux.
- Doc 13 : 1973, Francette Vieillard, La Femme- L'homme-L'enfant.
- Doc 14 : 1973, Jean-Pierre Vatrelet, Une expérience de travail en couple éducatif.
- Doc 15 : 1973, Ambroise Charleroy, Différence de comportement des garçons et des filles dans un foyer de semi-liberté, le logis, Annecy, pendant les temps libres.
- Doc 16 : 1973, François Lacouturière, La relation d'aide à travers un cadre autoritaire.
- Doc 17 : 1973, Michel Rauzil- Crabit, La famille d'accueil, qu'est-ce ?
- Doc 18 : 1973, Lionel Sepeau, De l'importance du quotidien dans la rééducation de l'enfant.
- Doc 19 : 1974, Simone Godefroy, Cet enfant qui n'est pas le nôtre (Réflexion sur huit mois de stage en Placement Familial).
- Doc 20 : 1977, Françoise Heliot, Vécu en club de préadolescent : jeux de rôle et couple éducatif.
- Doc 21 : 1978, Micheline Vogin, Réflexions autour d'un vécu d'éducatrice.
- Doc 22 : 1978, Agnès Pétry, le rôle du père, l'évolution de la famille.
- Doc 23 : 1985, Marie-Pascale Gibeaux, parents, éducateurs. Quelles positions ?
- Doc 24 Mémoire de DSTS 1988, Maria Calvez, « Pour éduquer : un, deux, trois ! ».

## 5.2 La présentation des entretiens semi-directifs.

À l'instar de Pierre Bourdieu dans « comprendre » in *La misère du monde*, il me paraît important d'explicitier les intentions et les principes des procédures que j'ai mis en œuvre dans le travail de recherche ici présenté (Bourdieu, 1993). Inutile de viser des techniques propres au « parlé vrai » de William Labov (Labov, 1978, p.111-136) concernant son étude sur le parler noir de Harlem, en allant chercher des acteurs impliqués dans le langage spécifique d'une culture. Étant formateur depuis 19 ans dans des écoles de travail social, les codes employés et le langage usité par les personnes interviewées sont les miens. Lorsque l'on évoque la notion

de « protection de l'enfance » ou d'« autonomie du sujet », les représentations mentales (Bateson, Ruesch, 1951, 1988) des uns et des autres s'inscrivent dans le même registre. Cette dimension a rendu les interactions plus riches et plus fortes en permettant par les relances de dépasser des discours convenus.

### Profil des personnes interrogées

Prénom	Référence de la personne dans les citations	Profil
Louis <sup>25</sup>	DOC 25 <sup>26</sup>	- Dix ans de pratique en couple éducatif au Coteau de Vitry. - Directeur pendant 17 ans de Buc-Ressources. - Auteur d'un <i>Guide de l'éducation spécialisée</i> qui fait référence dans le secteur social et médico-social.
Camille	DOC 26	- Dix ans de pratique en couple éducatif. - Diplômée de la deuxième promotion de Buc-Ressources. - Formatrice à Buc-Ressources pendant plus de vingt ans.
Jeanne	DOC 27	- Quatorze ans de pratique en couple éducatif au Coteau de Vitry, dont trois ans en duo avec Louis. - Auteure d'un mémoire du diplôme supérieur du travail social soutenu en 1988 sur le couple éducatif.
Raymond	DOC 28	- Quatorze ans de pratique en couple éducatif au Coteau de Vitry. - Marié avec Jeanne.
Jacqueline	DOC 29	- Onze ans de pratique en couple éducatif dans le Berry. - Formatrice à l'IRTS de Tours.

<sup>25</sup> Les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat des personnes.

<sup>26</sup> Les références à des documents, en l'occurrence ici DOC 25 me permettent de référencer mes entretiens pour pouvoir ensuite y faire référence dans la partie analyse.

J'ai d'abord numéroté les mémoires de fin d'études d'éducateurs spécialisés de 1 à 24, puis les entretiens semi-directifs avec les pionniers et pionnières de la profession d'éducateur spécialisé de 25 à 33, pour terminer par les cinq couples éducatifs qui exercent encore et qui sont numérotés par paire 34-35, 36-37, 38-39, 40-41 et 42-43. L'ensemble formant mes 43 supports de recueil de données.

Louise	DOC 30	- Huit ans de pratique en couple éducatif. - Directrice adjointe de Buc-Ressources. - Première directrice de l'Union nationale des acteurs de formation et de recherche en intervention sociale (UNAFORIS)
Michel	DOC 31	- Treize ans de pratique en couple éducatif. - Formateur à Buc-Ressources pendant dix-huit ans.
Charles	DOC 32	- Douze ans de pratique en couple éducatif - Directeur d'un foyer de l'enfance ayant pratiqué cette méthode.
Micheline	DOC 33	- Seize ans de pratique en couple éducatif dont six ans avec Charles.
Béatrice	DOC 34	- Trente ans en couple éducatif dont quatre ans avec Fabien à Rambouillet.
Fabien	DOC 35	- Neuf ans en couple éducatif dont quatre ans avec Béatrice.
Nolwenn	DOC 36	- Quatre ans en travail de duo de genre avec Luc à Quimper.
Luc	DOC 37	- Vingt-six ans en travail de duo de genre dont quatre ans avec Nolwenn.
Ghislaine	DOC 38	- 6 ans avec la méthode du couple éducatif avec Nicolas dans le Vexin. - Mariée avec Nicolas.
Nicolas	DOC 39	- 6 ans avec la méthode du couple éducatif avec Ghislaine. - Marié avec Ghislaine.
Hayat	DOC 40	- Dix ans avec la méthode du couple éducatif à Versailles dont 6 ans avec Jean.
Jean	DOC 41	- Dix ans avec la méthode du couple éducatif à Versailles dont six ans avec Hayat.
Chloé	DOC 42	- Un an en travail de duo de genre avec Gregory à Mantes-la-Ville.
Gregory	DOC 43	- Cinq ans en travail de duo de genre à Mantes-la-Ville dont un an avec Chloé.

### 5.3 La méthode de traitement des données recueillies.

Afin d'analyser les données recueillies, je me suis dans un premier temps intéressé à des logiciels d'analyse thématique de contenu et notamment le logiciel Alceste conçu par le chercheur Max Reinert dans les années 1980. Le nom ALCESTE est l'acronyme d'« Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de TEXte ». Plus récemment, Reinert l'a décliné par « Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés Simples d'un TEXte » ou « Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segmentations du Texte Étudié ».

Le logiciel ALCESTE se présente comme une méthodologie d'aide à l'étude et l'interprétation de corpus textuels notamment pour les entretiens contenant des réponses à une question ouverte (Bart, 2011).

Cependant, après des tests avec cet outil je me suis rendu compte de plusieurs écueils ; les contenus des supports qualitatifs sont de deux registres, des entretiens semi-directifs et de l'analyse de texte par les mémoires des étudiants éducateurs en formation. Le fait de mixer ces deux composantes permettait certes d'obtenir des redondances de terme et de les classer par ordre d'importance par leurs répétitions et leur répétition dans les discours et les supports. Hélas cela brouillait également les éléments permettant de situer une évolution.

En effet, trois composantes se distinguent pour permettre de mesurer une évolution. Tout d'abord, les entretiens avec les pionniers de l'action sociale, puis les mémoires d'étudiants qui se situent plus dans les années 1970 et enfin les entretiens avec les duos en activité ou qui viennent récemment d'arrêter cette pratique. La dernière composante pouvant s'apprécier par paires pour permettre à la fois de croiser les informations avec les deux autres supports mais pouvant également se lire et s'analyser en croisement d'informations de genre pour chaque paire.

Utiliser un logiciel de traitement thématique de contenu, loin de clarifier les analyses, mêlait indistinctement par exemple les définitions du couple éducatif selon les époques et ne permettait pas de mesurer une évolution dans les pratiques ou les représentations.

Assez rapidement et après des tests, partie par partie, j'ai abandonné l'idée de faire appel à un logiciel d'analyse thématique de contenu. La matière brute étant dense, j'ai alors opté pour un séquençage. Tout d'abord en distinguant les entretiens avec les pionniers, des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés et ensuite les entretiens avec celles et ceux qui pratiquent actuellement une méthode inscrite dans des logiques d'interaction de genre.

J'ai ensuite séquençé trois thématiques<sup>27</sup>, la mise en place du concept du couple éducatif en première partie, puis le couple éducatif et les identités de genre en seconde partie et enfin, une troisième partie appelée du concept à la méthode genrée.

---

<sup>27</sup> Voir annexe 4.



Dans chaque partie j'ai subdivisé en deux les supports de recueils de données. D'un côté les éléments recueillis dans les entretiens avec les éducateurs des années 1967 à 1980 ainsi que le contenu des mémoires d'éducateurs et de l'autre, en reprenant les mêmes thématiques, les extraits des entretiens avec les éducateurs encore en fonction. C'est sur cette base et en fonction des répétitions, traits communs ou des réponses communes aux questions similaires que j'ai regroupé des sous-parties ; par exemple, les influences théoriques du couple éducatif ou encore les modèles identificatoires féminins, masculins. Ce séquençage, long et fastidieux était la seule façon de conserver les logiques d'évolution pour l'analyse thématique des contenus. L'annexe 4 reprend le sommaire en dix pages séquençant par thème, sous thème et parfois sous-sous-thème, les éléments recueillis.

Une fois les données brutes classées, ordonnées et articulées en miroir entre les apports des éducateurs pionniers et des éducateurs contemporains, il a été possible de composer un plan pour l'analyse de contenu en croisant les éléments recueillis avec les cadres théoriques de référence relevant de la littérature scientifique ayant alimenté mes réflexions.

Des choix ont ensuite été nécessaires pour trier les extraits permettant une analyse qualitative de sens. L'objet étant de traduire des éléments significatifs des discours, tout en maintenant une cohérence à la fois dans la hiérarchie temporelle des informations et également dans les distinctions de genre. En effet, une femme évoquant dans un mémoire des années soixante la mixité de genre dans l'action, ne peut pas exactement s'analyser de la même manière que celle qui en parle en 2016. Le contexte socio-économique et les représentations afférentes aux places de chacune dans ce duo de genre ayant fort heureusement évolué. De la même manière, à une même époque donnée, le discours d'une femme et celui d'un homme ne peuvent s'appréhender tout à fait de la même façon, les places de l'une et de l'autre n'étant pas les mêmes dans la sphère sociale selon les époques. L'analyse de contenu s'est faite avec une rigueur méthodologique de classement qui m'a permis d'apporter un résultat scientifique à des données qualitatives. Je crois en l'importance de cette méthode pour révéler les dimensions significatives des vécus des acteurs. Mettre les éléments dans un ordre d'abord chronologique puis thématique m'a permis de définir des catégories de contenu permettant ensuite une compréhension de mon objet d'étude. Inutile d'évoquer le temps consacré à cette opération d'ordonnement, c'était une étape nécessaire pour diviser et répartir ensuite dans un certain ordre les supports de contenu. C'est ainsi que j'ai pu mesurer l'évolution et les mutations du genre en action sociale à travers l'analyse des supports de contenus qualitatifs.

La partie de l'analyse suit la même logique que le classement du recueil de données, elle m'a servie de fil conducteur pour à la fois conduire une analyse traduisant une évolution, tout en permettant de mettre en exergue les éléments redondants des discours. Il s'est alors agi de tracer des regroupements de discours, des nuances dans ceux-ci ou des éléments iconoclastes comme la dimension de l'intersectionnalité qui a émergé de l'analyse de contenu.

L'analyse comporte parfois des extraits longs avec des échanges entre moi et la personne questionnée, c'est un parti pris. Tout d'abord la thèse soutenue se situe dans un registre de sociologie option travail social et il me paraît important de laisser une place parfois brute aux discours des travailleurs sociaux. Les acteurs et les actrices de ce champ spécifique de l'économie solidaire contribuent presque de manière invisible au maintien de la cohésion sociale dans notre État social. Ils sont bien souvent oubliés et les agents invisibilisés.

J'aurais pu bien des fois résumer leurs propos, et je l'ai parfois fait, mais de laisser des extraits d'entretiens comportant des échanges et des relances est un choix. Je n'ai pas effectué un travail d'immersion dans un champ pour réaliser ce travail de recherche, je suis immergé depuis plusieurs décennies dans ce champ éducatif qui me correspond. Ce partage d'expérience a conduit à des relances très ciblées, permettant d'approfondir une pensée. Synthétiser des propos ne montre pas l'évolution du raisonnement, ni comment certains éléments viennent compléter d'autres composantes du discours. Il est peut-être peu classique de laisser des extraits aussi longs et je m'en excuse auprès du classicisme, mais une thèse est une proposition scientifique que l'on tient pour vrai et que l'on se propose de défendre par des arguments. La proposition scientifique souligne ici par le discours des professionnels, l'incidence des identités de genre pour traduire des façons de faire et des idéologies ayant conduit à des mutations dans l'action sociale. Bien souvent, dans une analyse qualitative du discours, les arguments sont ceux des personnes qui ont accepté de me livrer leur vision de leur pratique éducative de genre. Les éléments recueillis sont parfois intimes car ils mêlent les composantes identitaires professionnelles et personnelles des sujets interrogés.

Pour ma part, je me suis ensuite chargé de les révéler, de les classer et de les mettre en lien avec des éléments théoriques. Cela fait des années que je partage le quotidien d'éducateurs spécialisés engagés dans l'action sociale, si une thèse se situe dans l'action de poser un propos et de le soutenir, c'est à plusieurs voix que nous le faisons. C'est à mon sens tout l'intérêt d'une méthode qualitative d'analyse des données, ce travail étant significatif et non représentatif.

Pour résumer et poursuivre : Quarante-trois supports ont permis ce travail de recherche. Vingt-trois mémoires de fin d'étude d'éducateur spécialisé de Buc-Ressources, école historique du travail social s'étalant de 1968 à 1985, traitent du couple éducatif ainsi qu'un mémoire de DSTS de 1985. Dix-neuf entretiens semi-directifs avec les pionniers des deux sexes ayant pratiqué cette méthode, complétée par des éducateurs la pratiquant encore viennent alimenter le recueil de données. Dix entretiens ont pu être réalisés avec des couples l'ayant pratiqué en duo. L'objet est de questionner une traduction commune d'un vécu partagé. La recherche est significative plus que représentative. Elle couvre des informations allant de 1947, date des premières expériences en couple éducatif, à 2017 pour les éducateurs actuellement en fonction. Soixante-dix ans de pratiques éducatives dans une mixité d'action en internat de l'ASE permettent de situer les mutations du genre dans l'action sociale.

## Troisième partie : L'historique du couple éducatif.

Le premier chapitre de cette partie en affirmant les incidences d'un rapport égalitaire de genre dans l'action sociale, positionne la méthode du couple éducatif dans les principes idéologiques solidaristes de la III<sup>ème</sup> République. Le second chapitre, présente l'origine du couple éducatif initialement expérimenté au coteau de Vitry en 1947 suite à la mise en place des trois ordonnances de 1945 définissant la politique sociale en direction des enfants à protéger. Le septième chapitre définit cette pratique éducative innovante des interactions de genre pour conduire une action éducative de socialisation dans un cadre de protection des enfants accompagnés. L'internat éducatif est le cadre de cette recherche et aussi celui choisi pour traduire les mutations du genre en action sociale. L'histoire, les fonctions et la mise en place du couple éducatif se structurent dans les actes du quotidien pour accompagner les enfants. Les composantes de la psychopédagogie, de la psychothérapie institutionnelle comme des dynamiques de groupes rééducatifs situent les origines idéologiques de cette méthode éducative. Ces trois courants de pensées guident la naissance de cette méthode d'action éducative spécialisée.

## Chapitre 6 : Le couple éducatif, relève de la modernité.

En 1945, mixer les identités sexuées des publics de référence, à savoir les enfants ainsi que les professionnels, relevait d'une rupture avec les pratiques anciennes de cloisonnement des sexes. Les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux ont choisi d'organiser leurs pratiques en se situant dans une dimension d'égalité des statuts de genre entre les femmes et les hommes, progressivement ils vont s'autodéterminer dans leur identité.

En 1968, cette méthode continuait de se diffuser, un mémoire de la première promotion de Buc-Ressources en témoigne. Vingt ans après la mise en place de cette méthode, Marie-Claude Béréziat, intitulait son mémoire de fin d'étude : *Réflexions à partir d'une expérience de travail en couple éducatif sur un groupe de garçons caractériels âgés de 10 à 12 ans*. Elle exprime ceci dans son introduction : La principale raison qui m'a amenée à choisir ce sujet : Réflexions à partir d'une expérience de travail en couple éducatif sur un groupe de garçons caractériels âgés de 10 à 12 ans est que ce travail en couple-éducatif constituait aussi bien pour moi que pour l'ensemble du personnel éducatif de la maison, une expérience nouvelle. (Doc1)

En associant les femmes et les hommes dans les actions éducatives, cette méthode a modifié les pratiques et changé les façons de faire. Le couple éducatif est un marqueur pour saisir l'évolution des pratiques et des idéologies depuis la création de la profession d'éducateur spécialisé. Se situant à l'origine de cette profession, le couple éducatif ne se limite pas à l'affirmation d'une identité professionnelle, il s'inscrit pleinement dans son époque et son évolution permet à la fois de saisir celle-ci par le prisme des mutations du genre et permet également de mesurer le chemin parcouru par cette profession, traduisant par l'affirmation de pratiques une identité à ce métier et aux professionnels qui le font vivre.

Dans les logiques de cohésion sociale, cette profession n'est pas neutre, elle contribue à maintenir dans une sphère commune des individus et des enfants en risques de marginalisation sociale ou en dehors des schémas éducatifs classiques. Elle traduit une unité logique de pensée en apportant une union et des principes de solidarité entre les membres d'un groupe social. Le cadre professionnel d'exercice des éducateurs de jeunes enfants, met en scène un couple et des enfants, symbolisant ainsi les liens d'une famille nucléaire hétéronormée. En effet, s'il existe entre les personnes d'un même environnement social des rapports durables et organisés, ceux-ci trouvent leurs fondements dans l'éducation et la capacité des sujets à se socialiser. Susciter ou développer les rapports sociaux chez un enfant passe par l'affirmation d'un ensemble de règles communes. Le développement des relations sociales comme le fait de permettre à un

individu de s'adapter et de s'insérer dans un ensemble de valeurs constitué passe par la transmission de normes et de valeurs. Il s'agit d'acquérir pour les enfants accompagnés un ensemble de dimension instituée permettant leur inclusion dans une société constituée.

Organiser une pratique éducative donnant une identité à une profession ne s'improvise pas. Il y a eu l'importance du mouvement syndical et de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) (Boussion, 2013) pour cerner le périmètre de cette profession nouvelle. Pour revendiquer un statut, il fallait également affirmer des pratiques. C'est tout l'objet des congrès de Lausanne (Octobre 1958) ou de Rome (Juin 1960). Le congrès de l'A.I.E.J. à Versailles en juillet 1970, évoque déjà la dimension interactionniste de transformation du sujet dans un contexte de société moderne : « ce serait supposer l'existence d'une inadaptation essentielle, alors qu'il s'agit toujours de fait d'existence, considérer en objet ce qui est de l'ordre du sujet. Pourtant que l'éducateur spécialisé de 1970, dans les sociétés modernes, s'interroge sur son « rôle social », pose une interrogation problématique sur l'ambiguïté de sa fonction. ». L'organisation d'un groupe social ne vient pas que de débat ou de décision collégiale ayant valeur de guide d'action, une identité peut venir aussi de tâtonnement par des méthodes permettant d'affirmer des façons de faire de manière inductive. Au XIV<sup>e</sup> siècle, organiser c'est rendre apte à la vie (Morin, 1999). Le terme « organisé » a la même origine que le mot organe. Les professionnels du champ de l'éducation spécialisée vont choisir une organisation sociale pour donner du sens à leurs pratiques. Il ne s'agit pas simplement de garder et d'élever des enfants, il s'agit de produire du sens dans les actes éducatifs du quotidien en gardant et en élevant des enfants. L'action n'est donc pas simplement reproduite, elle est pensée. Il s'agit d'observer, de créer du lien avec un et des enfants, de les éduquer et de les socialiser dans un monde qui devrait être meilleur que ce que les professionnels de cette époque venaient de connaître. (Noudelmann, 2006).

« Ce qui a amené à créer le couple professionnel c'est le projet d'un apprentissage de relation entre l'enfant et l'éducateur ; ce couple est un outil thérapeutique. [...] Nous tenons à préciser que les relations éducateurs-enfants ne se limitent pas seulement à ces relations transférentielles, le champ de travail de l'éducateur est plus large. Toutes autres possibilités de modèles rentrent en jeu et permettent des relations intenses. Le couple éducatif favorise des relations positives ou négatives que l'enfant aura la possibilité d'expérimenter selon ses troubles affectifs dans le désir d'aboutir une modification générale du comportement » Doc24 p.47.

Il s'agit de bousculer les rôles sexués plus que sexuels, dans une dimension familiale fictive et présentée comme idéal de par ses repères sociaux de genre différents dans une volonté éminemment politique d'égalité des sexes. On était là, l'institution c'était quelque chose, on était là et en même temps avec le sentiment qu'on faisait l'histoire et ça, je crois, ça aussi c'est un truc que peu d'éducateurs ont la chance de

pouvoir vivre, on faisait l'Histoire. Doc25 L'Histoire en question selon, Louis, c'est la création de la profession d'éducateur spécialisé dans un contexte de transformation sociale.

C'est à cette même époque et en parallèle de l'histoire naissante de la protection de l'enfance que Simone de Beauvoir et Jean-Paul Sartre vont affirmer les caractères d'une dimension existentialiste. « Avant la guerre, Sartre concevait la liberté comme une sorte d'indépendance à l'égard de toutes les contraintes familiales, les contraintes sociales, les contraintes maritales et politiques, et il se tenait dans une acception philosophique nihiliste, comme tant d'autres contemporains. L'expérience pour lui décisive fut la mobilisation, l'internement et la rencontre de la collectivité dans un Stalag. À ce moment-là, il découvre le théâtre, « l'adresse » collective : l'idée qu'il faut adresser son discours à une collectivité et non pas écrire en s'imaginant un public indéterminé. » (Noudelmann, 2006) Il s'agit d'être responsable du monde et non coupable des événements récents et le discours s'adresse à tous et toutes. La révolte et la survie sont les caractères premiers d'une volonté de faire différemment. Cet humanisme va caractériser l'esprit d'une époque. Il s'agit dans cette époque désorientée de tracer de nouvelles lignes de vie. Un homme nouveau qui émergerait des décombres de l'Histoire et dans ce cas pourquoi pas une femme nouvelle également ? Sartre et Beauvoir vont incarner la notion d'engagement. « La définition démocratique de l'intellectuel chez Sartre contient la requête d'une autre distribution des rôles, déjouant les déterminismes sociaux. Ce n'est donc plus par le fantasme de la régénération politique, mais plutôt avec cette idée d'une reconfiguration des rôles que Sartre est présent : refonte des rôles sexuels, familiaux, sociaux et politiques. » (Noudelmann, 2006). Le couple éducatif relève de ces quatre dimensions, redéfinissant dans un cadre professionnel des rôles sexuels (platonique dans ce couple), familiaux (par une substitution parentale), sociaux (par un engagement de protection et de socialisation des enfants pris en charge) et politiques (par des rapports d'équilibre égalitaire entre une femme et un homme).

Si l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait, premier principe de l'existentialisme, alors, l'homme devient entièrement responsable de ce qu'il est (Sartre, (1946) 1996)). C'est dans ce contexte et surtout avec cette philosophie que Simone de Beauvoir va inciter les femmes à s'autonomiser et les hommes à leur laisser une place. Il ne s'agit pas d'un simple constat de la situation sociale des femmes au sortir de la Seconde Guerre mondiale, elle pose aussi des questionnements émancipateurs : « comment trouver l'indépendance au sein de la

dépendance ? » (Beauvoir, (1949), 1976, p.39). Cette question sociale est aussi celle de l'émancipation par le travail pour les femmes, elle rejoint les logiques professionnelles du couple éducatif. Sa conclusion est que les hommes et les femmes ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes car les hommes oppriment les femmes et ces dernières jouent le double jeu de la séduction assujettie d'un côté et de l'émancipation égalitaire de l'autre. Les femmes doivent donc se libérer et les hommes ne doivent plus être dans une quête de domination. En un mot, les composantes sociales doivent s'équilibrer pour traduire un monde nouveau. La mixité et les équilibres de genre deviennent des enjeux politiques.

Dans le grand ensemble du travail social, les assistantes de travail social sont souvent des femmes et c'est dans le monde éducatif, il y a souvent des hommes. Quand j'ai commencé à travailler dans cette école dont vous parlez. On était une des rares écoles de France qui avait presque autant de garçons que de filles dans les promotions. Doc26

Les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux vont d'abord affirmer un legs différent en revendiquant un couple mixte, éloigné des enjeux sexuels pour se centrer sur des composantes sociales et ainsi poser une affirmation identitaire professionnelle et égalitaire. Le teukhiem qui étend la dimension symbolique du langage à la pratique (Castoriadis 1975) va définir un cadre d'action différent et souligner une quête égalitaire pour cette pratique professionnelle en couple mixte.

Dans une dimension interactionniste, les professionnels vont construire une identité sociale nouvelle (Berger et Luckman, 2018) basée sur un imaginaire social familial. Ne confondons pas la lecture actuelle de la dimension de couple ou de la famille avec la situation sociale des années 1950. Interrogeons le positionnement éclairé et réfléchi des acteurs de cette époque pour connaître leurs motivations à agir ainsi. La finalité des actes se situe dans une volonté de socialisation différente des enfants mais pas seulement, il s'agit aussi d'innover et d'inventer des façons de faire différentes pour satisfaire le monde nouveau de l'après-guerre. La vie reprend et les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux sont aussi des jeunes gens qui veulent bâtir une société plus égalitaire avec des valeurs différentes. La place des femmes dans ce nouveau monde est un enjeu majeur pour caractériser une dimension existentialiste différente.

Le couple éducatif discute de la manière dont l'organisation de ce groupe social constitué pour et par le placement des enfants va s'organiser. La modernité étant « un projet que l'on ne refuse pas » selon Marcel Gauchet (Gauchet, 1985), le couple éducatif est résolument moderne. Il rompt avec les pratiques passées et met en avant une dimension rationnelle dans le schéma égalitaire des femmes et des hommes. La modernité met en avant la capacité d'un individu à



s'affirmer dans un monde moderne. Il s'agit d'affirmer les déterminants du féminin et du masculin dans leur singularité pour ensuite dans une dimension égalitaire les lier dans les actes éducatifs du quotidien. La dimension technique relève et affirme une dimension de droit pour les sujets des deux sexes en présence et cette dynamique renvoie à une dimension existentielle, voir existentialiste pour les personnes. Ils mettent en scène concrètement une dimension démocratique.

Il est possible de mettre en parallèle l'évolution de la dimension de genre dans la société extérieure et celle qui va se mettre en œuvre dans cette pratique avec une nuance importante, le point de départ des rapports de genre dans ce nouveau contexte mixte. Les éducateurs spécialisés à leur origine sont des progressistes. Ils ne prônent pas des manières violentes de faire évoluer des normes sociales, bien à l'inverse, ils sont partisans d'un progrès politique par l'affirmation de pratiques sociales différentes.

Les professionnels sont jeunes et ils ne veulent pas changer le monde avec des mots et des slogans, ils veulent le transformer par des actes concrets en se rapprochant de valeurs plus solidaires. Ce faisant, ils réaffirment les principes de solidarité issue de la 3<sup>e</sup> République. Par leurs pratiques, ils instituent la liberté en cherchant à offrir aux enfants des normes et des valeurs différentes, en revalorisant leur estime d'eux-mêmes par des modèles identificatoires sexués et en leur proposant un modèle de socialisation égalitaire dans l'identité sexuée des acteurs en présence. Le couple éducatif est à la base des méthodes orchestrées à cette époque. Jeanne qui a travaillé au Coteau de Vitry situe le démarrage des réflexions éducatives à partir de cette méthode.

Mikael : Alors selon vous, le couple éducatif c'est une méthode qui rentre dans cet ensemble ou c'était la base et puis après, il y avait tout le reste, les réunions d'équipe, la synthèse, les différents... ?

Jeanne – Ah non c'était une méthode, parce que le reste c'était une conception du travail et ensuite [...] tout le reste en découlait. C'était voulu [...] par exemple je n'ai pas connu longtemps le Docteur Amado, il est parti très vite à l'externat mais quand on allait travailler, discuter des synthèses, en synthèse je veux dire, de tel cas. Eh bien, donc on était l'éducateur ou l'éducatrice, eh bien Amado avait toujours l'art de pointer pourquoi vous avez dit ça, pourquoi vous avez fait ça, pourquoi vous avez ? À Claude, à moi, etc. Ça demandait un vrai travail d'élaboration ! Et ça, c'était très intéressant.

Mikaël – Son positionnement ?

Jeanne – Oui, oui, c'est parce que bon... Ça nous permettait par la suite de réfléchir à ce qu'on faisait avec un enfant !  
Doc27

La liberté se caractérise également par la façon dont ils vont socialiser des enfants et pour ce faire, le couple éducatif interroge la façon dont les femmes et les hommes vont faire société dans un contexte professionnel, lui-même vecteur d'une identité et d'une société porteuse de changement. Sans démagogie, ils vont chercher en réfléchissant leur façon de faire, à construire un espace de liberté pour chacun. L'affirmation de ces individualités ne vise pas à construire

un monde égoïste mais à l'inverse, par une théorie des moments, (Lefebvre, 1968), à construire par les identités de genre en présence une autonomie de pensée et d'acte pour socialiser différemment des enfants. Si les enfants sont aussi des sujets de droits dans l'affirmation des libertés, pourquoi sont-ils obligés d'aller à l'école, puisqu'ils sont libres ? Les adultes sont ici présents pour garantir une liberté sociale et non une liberté totale. Le couple éducatif, de par sa dimension d'équilibre des sexes est en rupture avec les pratiques sociales antérieures, cependant il s'inscrit aussi dans les principes de solidarité qui le place dans une continuité sociohistorique. Les deux marqueurs essentiels de ce tournant sont l'introduction des hommes dans le champ éducatif et l'émancipation des femmes par une quête d'indépendance et d'affirmation de soi.

### 6.1 Les bases de l'action sociale et la solidarité nationale de la III<sup>e</sup> République.

Pour Robert Castel, dans *Les métamorphoses de la question sociale*, « la question sociale peut être caractérisée par une inquiétude sur la capacité de maintenir la cohésion d'une société. Cette menace de rupture est portée par des groupes dont l'existence ébranle la cohésion de l'ensemble. » Il s'agit ici de l'émergence de la classe ouvrière. Pauvre, importante et peu éduquée, elle devient une menace potentielle pour les classes bourgeoises (Castel, 1995, p. 39). Les solidaristes de la fin du XIX<sup>e</sup> ont souligné l'articulation entre sécurité et liberté, cette conciliation vitale entre l'indépendance des personnes et la cohésion collective par une injonction à être solidaire (Bec, 2014, p. 301).

L'introduction du mémoire de Roger Cornu en 1970 cite cette référence, C'est également à ce propos, citons ce qu'écrivait Henry Lemery, « garde des sceaux » à Alexis Denan, au sujet de son livre « mauvaise graine », plus de dix ans avant la sortie de l'ordonnance de 1945, relative à la jeunesse délinquante : « Votre programme est le mien : guérir, instruire, surveiller. Pas de geôlier mais des médecins et des éducateurs. Et d'abord, le dépistage soigneusement organisé de l'enfance malheureuse, maltraitée et malade. L'enfant n'appartient absolument ni à la famille, ni à l'état. C'est un être humain qui, comme tel, a des droits que la collectivité doit protéger. » Doc 5 p.6 L'étudiant de 1970, situe ses actes éducatifs dans cette perspective.

L'action sociale, ses principes législatifs ainsi que les réformes sociales vont donner une existence réelle aux principes étatiques de solidarité. Elle se base sur les principes de dettes sociales collectives et de devoirs d'assistance aux plus démunis au nom de l'État, c'est-à-dire au nom de tous et de toutes les citoyennes. **L'action sociale désigne l'ensemble des services et équipements non marchands, destinés aux personnes et aux familles dans une perspective de prévention ou de prise en compte des difficultés, en vue d'assurer une**

**meilleure cohésion à la société** (Jaeger, 2017), (Lochen, 2000). Elle se distingue de la protection sociale axée sur des dispositifs de réponse à des risques (l'action sociale les prolonge) et de l'aide sociale, qui recouvre des prestations en nature ou en espèces au titre de la solidarité nationale ou locale (Jaeger, 2017). L'action sociale est régie par un code professionnel. En 2000, le Code de la famille et de l'aide sociale<sup>28</sup> est devenu le Code de l'action sociale et des familles.<sup>29</sup> Il est évolutif et a été consolidé le 29 avril 2019<sup>30</sup>. En 2000, le mot famille est devenu pluriel dans l'évolution de cette appellation, cela marque le passage de la référence d'une seule valeur familiale, nucléaire et hétéronormé, à la prise en compte de la diversité des structures familiales. Je reviendrai sur ce tournant par le biais de l'analyse des entretiens pour caractériser les mutations du genre dans l'action sociale. De plus, l'introduction du mot action souligne la volonté de dépasser l'idée d'une aide passive. Marcel Jaeger met en avant l'objectif d'affirmer par cette dimension d'action, qui est un exercice à part entière de la citoyenneté des personnes, en mettant en avant un mouvement englobant une pluralité de forme d'intervention en y associant autant qu'il est possible, les personnes concernées (Jaeger, 2017).

L'action sociale se distingue de l'intervention sociale. L'intervention sociale en tant qu'action de la société sur elle-même vise la reconstruction des liens, qui en leur absence menaceraient et déséquilibreraient la société dans son ensemble (Astier, Médini, 2019). Mon cadre de recherche se porte sur l'exercice de ce métier dans le champ de la protection de l'enfance. La protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation<sup>31</sup>. Ma problématique est en lien avec ces objectifs : Quelle(s) approche(s) éducative(s) serai(en)t pertinente(s) pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance ?

L'action sociale va permettre d'affirmer des droits aux personnes concernées par la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale<sup>32</sup>. Cette loi fixe de nouvelles règles

---

<sup>28</sup>Décret n° 56-149 du 24 janvier 1956 portant codification des textes législatifs concernant la famille et l'aide sociale, JORF n° 23 du 28 janvier 1956, p. 1109–1136.

<sup>29</sup>Ordonnance n° 2000-1249 du 21 décembre 2000 relative à la partie Législative du code de l'action sociale et des familles, JORFn° 297 du 23 décembre 2000, p. 20471–20473.

<sup>30</sup>Voir annexe 1.

<sup>31</sup>La protection de l'enfance en France, définie par l'article L. 112-3 du Code de l'action sociale et des familles (CASF).

<sup>32</sup>Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale.

relatives aux droits des personnes. Elle réaffirme la place prépondérante des usagers, entend promouvoir l'autonomie, la protection des personnes et l'exercice de leur citoyenneté. L'action sociale connaît donc des évolutions légales et des mutations de ses composantes. Les bouleversements des identités de genre font partie de ces évolutions. Le cadre des pratiques et des identités professionnelles des éducateurs spécialisés est défini par le Code de l'action sociale et des familles. Ces pratiques et ces identités sont portées par des professionnels du champ de l'éducation spécialisée des deux sexes depuis la naissance de cette profession en 1945. Cette mixité dans les approches et dans les pratiques, le distingue des autres métiers historiques du travail social. Les réflexions issues de ce travail de recherche portent sur l'accueil collectif des enfants mineurs dans des foyers de l'enfance et plus précisément sur les pratiques et les identités des éducateurs spécialisés. Les pratiques sociales ne font pas exception aux actions incluses dans une époque donnée, elles permettent d'éclairer les facteurs de cohésion en abordant les logiques qui sous-tendent les pratiques. Les usages et les pratiques des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux se fondent sur les attendus de la société en matière de socialisation des enfants mais aussi sur les attentes et les besoins des enfants. En 1945, la place officielle des éducateurs spécialisés est encore absente de cette dynamique étatique de liens sociaux. La profession est peu connue, pas reconnue, leurs actions sont balbutiantes car non définie dans leurs attributs et leurs fonctions. Cette profession n'a pas encore de place sociale. Les surintendantes sont déjà des agentes de cette cohésion mais elles sont aussi vectrices de normes sociales et leurs origines bourgeoises freinent parfois l'établissement de relations d'aides, il va donc s'agir de faire différemment dans un même environnement social.

Le travail social est issu de la solidarité nationale de la III<sup>e</sup> République et les pionnières sont incontestablement des femmes. En France, le procès de Jeanne Bassot en 1909, affirme le lien entre le travail social, l'indépendance des femmes et leur engagement social et sociétal (Eloy, 2012). En cela, les surintendantes (Aballéa, 2004) vont devenir le bras social armé d'une société subissant les dérèglements de la révolution industrielle sur les liens sociaux et familiaux (Durkheim (1893), 2004). Les principes de justice sociale vont guider ces actions qui sortent des logiques caritatives pour intégrer celles de devoirs nationaux<sup>33</sup>(Bourgeois, 1896). Il s'agit d'une dimension d'assistance aux pauvres et aussi d'éducatives hygiénistes. Ce mouvement lié

---

<sup>33</sup> *Solidarité*, l'ouvrage de Léon Bourgeois est retranscrit intégralement par des universitaires bénévoles : l'UQAC [http://classiques.uqac.ca/classiques/bourgeois\\_leon/solidarite/solidarite.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/bourgeois_leon/solidarite/solidarite.html)

à la lutte contre les logements insalubres en instaurant des règles d'hygiène pour contenir les épidémies est lié au développement urbain.

C'est sur ces bases que Léon Duguit et Maurice Hauriou, deux juristes vont repenser le droit national et y introduire les notions de service public et d'institution. Le second considérera même que l'État est l'institution des institutions créant ainsi le droit administratif français.

La solidarité apporte donc un fondement et délimite le champ d'intervention de l'État. Pour Léon Bourgeois « l'homme naît débiteur de l'association humaine » (Bourgeois, 1896). L'être humain né donc débiteur de ses contemporains. La dette étant antérieure au droit, celui-ci devient au nom de l'État, réparateur. La société produisant de par son organisation des dysfonctionnements, le droit social basé sur les principes de solidarité va permettre d'assurer ses membres contre les maux engendrés par le progrès social perçu comme étant lié à l'évolution économiquement libérale de la société. Marcel Gauchet souligne que les solidarités sont une étape dans l'évolution d'un État social. Il s'agit d'un moment intermédiaire entre la société libérale et le collectivisme radical du communisme. Il s'agit non pas seulement d'une étape qui est derrière nous mais d'un principe de légitimité qui engage le sens même de notre société. L'État social est libéral et social, les deux en même temps (Gauchet, 2017). Les fonctions éducatives des éducateurs spécialisés s'inscrivent dans ces principes solidaires.

En 1970, Roger Cornu, dans un mémoire intitulé « L'éducateur spécialisé face à l'ambiguïté de sa fonction », mentionne les fonctions qui sont selon lui de protéger la société contre tout individu menaçant la cohésion sociale par ses « passages à l'acte » antisociaux, qui remettent en question les valeurs socialement établies et censées être reconnues par tous, ou par la publicité d'une position marginale, qui, parce que connue, porte atteinte à la morale et à l'intégrité du corps social, à l'honorabilité et à l'image idéale que toute société se donne d'elle-même. (Doc 5 p.3 et 4). Cet extrait est intéressant car il situe les actes du quotidien dans les fonctions éducatives dans une visée de cohésion sociale relevant des principes de solidarité. Le mémoire de cet éducateur porte sur l'ambiguïté de la fonction d'un éducateur dans une dimension de positionnement lié à son genre masculin. Les trois dimensions de cette participation sociale sont ici réunies, des actes éducatifs, un positionnement de genre qui doit contribuer à une évolution des personnes et une visée de protection de la société en éduquant et en transformant des jeunes présentés comme marginaux pour éviter que cette « mauvaise trajectoire » les conduise à une situation de marginalité sociale.

## 6.2 Des méthodes traduisant des époques ou l'inverse : les incidences du genre dans l'action sociale.

Vivre ensemble, nécessite du savoir-faire. L'histoire du travail social est souvent présentée comme féminine et pourtant cette dimension historique comporte également des figures masculines. Il est évident que la place des femmes dans l'histoire fausse complètement cette historicité, cependant les pionniers montrent un intérêt pour l'éducation des enfants pauvres et des « infirmes du signe » (Gauchet, Swain, (1980) 2007). L'intérêt de ce travail de thèse est de lier une pratique avec un environnement en révélant à la fois les composantes d'une pratique d'identités de genre et en cherchant également par ce biais à traduire ou à inscrire ces pratiques genrées dans un contexte social. Les trois exemples qui suivent illustrent en quoi l'émergence d'une technique est à la fois liée aux courants idéologiques d'une période sociale, mais aussi à la volonté de faire évoluer une dimension sociale jusque-là ignorée ou négligée par une époque sociale. Le couple éducatif s'inscrit dans la même logique en définissant une technique à la fois vectrice d'une idéologie égalitaire et dans une finalité éducative de socialisation de genre différente pour les enfants accompagnés.

Jean-Louis Vivès par exemple, influencé par les courants humanistes de son époque, est sans doute un des premiers à avoir théorisé une pédagogie éducative en direction des enfants mendiants et abandonnés, *L'instruction*, en 1531. Je note ici un lien entre une époque, un courant idéologique et surtout une méthode, c'est-à-dire une façon de faire. Les idées d'accompagnement éducatif émergent lorsque l'enfant devient un sujet. La vie en institution émerge aussi par la recherche de techniques adaptées aux besoins des personnes concernées. Charles-Michel de L'Épée, dit l'Abbé de L'Épée, fonde en 1760 à Paris une école pour sourds et muets. Il a entrepris la recherche sur un langage de signes méthodiques utilisables par les personnes atteintes de surdité. Le but de ce travail est de lier ces signes avec le français écrit. Enfin, Valentin Haüy est également une autre figure marquante de l'histoire de l'éducation spécialisée. Sur la base du principe qu'un sens peut être remplacé par un autre, dans son *Essai sur l'éducation des aveugles* en 1786, il fait un parallèle avec l'œuvre de l'Abbé de L'Épée. Il s'intéresse au devenir socioculturel des aveugles. Il met au point un matériel de lecture à destination des non-voyants et s'attache à promouvoir leur insertion par le travail. L'insertion des sujets passe par la reconnaissance d'une dimension égalitaire chez les personnes incluses. Le travail éducatif à connotation sociale cherche depuis ses origines à faire évoluer les

représentations sociales de la société dans son ensemble. L'éducation spécialisée n'a pas une histoire, elle a des histoires et il est encore possible de la poursuivre aujourd'hui par des réflexions nouvelles ou du moins en portant un regard liant les identités des personnes avec l'évolution sociale de la composante du genre. De plus lorsqu'une méthode fonctionne, elle se développe et se transmet dans le cadre institué de l'aide à autrui.

Les trois exemples montrent les origines d'une manière d'appréhender une question sociale en se fondant sur des questionnements sociétaux d'une époque entraînant une évolution des pratiques par l'observation et le traitement des besoins des personnes accompagnées. Il est possible d'établir un parallèle avec la méthode d'observation élaborée au coteau de Vitry. C'est ce que nous indique Maria Calvez dans son mémoire de DSTS :

« L'observation par son regard sur eux ; il s'agit de séparer un enfant de son milieu naturel, de le placer à part pour pouvoir étudier son comportement, observer l'enfant seul dans un environnement artificiel pour essayer de comprendre et d'analyser ce qui est de l'ordre de ses troubles réactionnels par rapport à sa famille. »

En 1964, Amado disait « l'observation en soi n'amène aucun changement de personnalité ni augmentation du quotient d'intelligence, ni des résultats scolaires. On observe alors dans les meilleurs cas un déconditionnement, une détente, une modification des attitudes, un désir de progrès, qui n'ont pas le temps de se concrétiser dans les résultats scolaires, ni de s'établir solidement encore moins de toucher les mécanismes profonds de défense toujours prêt à pallier au moindre changement à la moindre frustration. »

AMADO G. (code recherche pour les inadaptations de l'enfance), Université de Lyon, 1964, n°1, p.22 Doc36 p.51.

Le choix du XVIIe siècle pour illustrer une méthode dans une époque n'est pas un hasard. Quel est le point commun principal de ces publics ? Le fou, l'aveugle, les sourds et muets de naissance, l'idiot (imbécile) sont des infirmes du signe. Ils n'appartiennent pas au cercle de la communication. Gladys Swain et Marcel Gauchet par *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique* (Gauchet, Swain, (1980), 2007), s'opposent à la lecture de la folie de Michel Foucault. Ce faisant, ils nous expliquent les conditions du passage d'une société traditionnelle à une société moderne et l'incidence que cela a sur la place des uns et des autres dans une société. Le recul du religieux va modifier la perception de tous des participations et des équilibres sociaux. Si l'homme n'est plus œuvre de Dieu, qui est-il ? Les êtres différents sont-ils comme nous ? Comment le savoir si ce n'est en cherchant à communiquer avec eux ? Et comment communiquer avec un être qui ne communique pas ? Si cet autre différent est comme moi, il est moi, je suis donc lui. L'altérité des positions va constituer une rupture avec les ordres sociaux et religieux préexistants. L'altérité guide les actions et communiquer permet d'établir des liens humains. Cette conception du monde moderne s'oppose à la dimension de continuité incluse dans l'œuvre de Michel Foucault. Je fais mienne cette dimension de rupture dans l'avènement d'une façon de penser les évolutions

du monde moderne. À l'instar de Swain et Gauchet, je vais chercher par la communication les enjeux des questionnements et des visées éducatives. Les identités de genre convoquées dans les actes éducatifs sont des impensées de ces actions. Il faut tendre vers l'universel c'est le sens de la modernité. Cela ne signifie en rien que cet universel n'a pas besoin de support mais la logique est commune, c'est le recul du religieux et de son slogan « croissez, multipliez-vous et peuplez la terre » qui libère les femmes de leur fonction uniquement procréatrice. La dynamique est la même car le recul du religieux, associé à la reconnaissance des différences de genre dans une volonté égalitaire des sujets sociaux conduit à une transformation des valeurs sociales et donc des liens sociaux entre les sujets en présence. Ce sont ces supports, cette histoire basée sur une évolution des pratiques éducatives relevant du genre qu'il s'agit maintenant de développer à partir du discours des personnes interrogées. Le couple éducatif à son origine s'inscrit dans différents registres idéologiques et pratiques qu'il s'agit d'éclairer.

## Chapitre 7 : L'origine et l'historique du couple éducatif.

### 7.1 Les trois ordonnances de 1945 définissant la politique sociale en direction des enfants.

À la naissance de cette profession, le cadre d'exercice des éducateurs spécialisés était celui d'une intervention éducative directe auprès des enfants en difficultés. Il était censé « remplacer implicitement le père ou la mère de famille momentanément ou définitivement absents. » (Congrès de l'UNAR 1951 cité par Jaeger 2017). Les éducateurs spécialisés se substituant ainsi aux éducateurs naturels. Comment les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux vont bâtir leurs façons d'encadrer et d'éduquer les enfants ? Sur quelles idéologies vont se fonder les actes éducatifs mis en place ?

En 1945, trois ordonnances importantes vont définir dans le cadre d'après-guerre la politique sociale en direction des enfants « différents ». Ce changement de philosophie va se traduire par le passage de l'enfance délinquante à la notion d'enfance en danger. Une part des actions éducatives mises en place situent les idéologies alimentant les gestes des professionnels dans un registre relevant des dimensions de contrôle social (Donzelot (1977) (2005), Chauviere (1980). Cependant, ces logiques qui sont celles de la puissance publique ne sont pas les seules composantes des initiatives portées par les acteurs de terrain. Les motivations des éducateurs



de jeunes inadaptés sociaux se fondent sur d'autres composantes, ils cherchent à inventer un métier nouveau, empreint d'humanisme. La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés puise ses racines dans un héritage encore bien vivant. Les représentations de la famille basées sur un imaginaire social collectif guident les premières façons d'encadrer les enfants. Cette dimension se place en parallèle des évolutions sociétales liées aux mutations de la dimension du genre.

Dans *l'itinéraire d'un éducateur de la première génération*, Paul Bertrand indique « qu'en conclusion, les grands principes adoptés seront principalement ceux d'une bonne éducation familiale » (Bertrand, 1995, p. 28). Pour protéger et éduquer des enfants en protection de l'Enfance, il s'agissait donc de créer artificiellement une famille pourvoyeuse dans un imaginaire social collectif (Castoriadis, 1975) d'attributs éducatifs normatifs. La famille en question, relevant d'une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, 2018) allait donner naissance « aux couples d'éducateurs ».

Le diplôme d'État d'éducateur spécialisé a été institué par le décret du 22 février 1967. Ce métier nouveau a trouvé son cadre d'exercice par les trois ordonnances de 1945 traduisant le passage de l'enfance délinquante à la dimension de l'enfance en danger. De 1945 à 1967 les éducateurs de jeunes inadaptés travaillent notamment en internat dans les centres d'observations, comment le font-ils ? Quelles sont les pratiques (façons de faire) mises en place ? Quelles identités professionnelles revendiquent-ils ? Y a-t-il des idéologies qui sous-tendent les actions mises en place ? Peut-on trouver une rupture ou une continuité dans les pratiques et dans les identités avec les éducateurs spécialisés exerçant actuellement ? Il convient pour répondre à ces questions de définir au préalable les façons de faire et les idéologies qui ont guidé les actes des pionniers et des pionnières.

La première ordonnance de 1945 est celle du 2 février sur l'enfance délinquante. Sont décrétées l'irresponsabilité pénale jusqu'à 18 ans, la création d'un statut de juge pour enfant et l'instauration d'enquête sociale basée sur l'observation. La question du pourquoi traiter cette jeunesse difficile a déjà été considérée dans la littérature scientifique notamment à travers l'histoire de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (Boussion, 2013) ou encore à travers l'histoire des châteaux, les grandes maisons d'accueil des enfants notamment en Bretagne (Gardet, Vilbrod, 2007). D'autres ont mêlé l'histoire de cette profession avec une

évolution des pratiques (Capul, Lemay, 2008), mais la question de l'impact de la dimension du genre sur les pratiques éducatives en éducation spécialisée, de savoir comment cela se pratiquait et avec quelle philosophie, peut être interrogée sociologiquement par le prisme de l'évolution du genre dans l'action sociale. D'autant plus que la participation des professionnels s'est faite dans une dimension mixte de genre. Pourquoi ce choix d'encadrement ? Quelles étaient les méthodes éducatives à la naissance de la profession d'éducateur spécialisé ? En quoi l'incidence des méthodes d'accompagnement genrées a-t-elle créé une dynamique dans la dimension du « faire avec » ? Là où les logiques d'assistance qui prévalaient jusque-là (Rater-Garcette, 1996) s'inscrivaient dans les métiers relevant du care (Molinier, Laugier, Paperman, 2009), la participation des femmes et des hommes en duo d'équilibre de genre va créer une identité professionnelle différente dans le champ éducatif des jeunes inadaptés sociaux placés en internat. Les caractères propres du schéma éducatif font écho à la dimension de genre. On y trouve à la fois les logiques du care placées sur des représentations relevant de l'identité féminine, mais pas uniquement, les idéaux types relevant du masculin comme l'autorité, être le garant ou du moins le porteur de la Loi sont aussi présents. La dimension du genre est incluse à la fois dans les composantes de l'action mais également dans les attendus de l'identité de genre des professionnels des deux sexes placés en interaction.

Je crois que ce qui était important dans les représentations hommes/femmes, c'était de montrer aux enfants que l'on était un couple et que l'on ne s'engueulait pas. Que l'on était un homme et une femme et que l'on pouvait ne pas être d'accord sur certaines choses et que l'on arrivait à trouver non pas un consensus mou mais une organisation pour venir en réponse au besoin du groupe ou aux besoins des enfants. Je pense aussi que comme on dit, « on ne naît pas parent » et que ce sont les enfants qui rendent l'autre « parent », je pense que l'on n'est pas femme comme ça au milieu des femmes et que l'on n'est pas homme comme ça au milieu des hommes mais que l'on peut être femme parce qu'il y a des hommes et homme parce qu'il y a des femmes. C'est à ça aussi que sert le couple éducatif. Permettre à des enfants de prendre des repères par rapport à ces images-là. Doc26

Au-delà des composantes des actions elles-mêmes, il y a aussi les logiques et les dimensions de modèle identificatoire mis en place auprès des enfants, rendre masculin c'est à cette époque donner aux enfants des manières d'homme, ne pas avoir peur, être courageux, devenir un aventurier de la vie. De l'autre côté des identités de sexe on trouve à la fois la dimension maternante de l'identité féminine et l'éternel féminin, expression censée caractériser le caractère immuable d'une identité centrée à la fois sur le charme et la séduction. Les caractères cités relèvent de dimension normative caricaturale. La dimension du genre par son caractère d'orientation sexuelle n'est en rien convoquée dans les attributs identitaires de genre des personnes. À l'origine du couple éducatif, les attributs de genre sont marqués par des registres propres à chaque sexe et ce sont ces registres qui sont attendus dans un cadre professionnel pour traduire des compétences professionnelles permettant de socialiser, d'éduquer et de protéger

des enfants. Il s'agit de permettre à des enfants de se situer dans des repères de genre stables et constructifs.

La seconde ordonnance est celle du 2 novembre 1945 : elle définit le cadre de la protection maternelle et infantile. Et enfin, celle du 18 août, instaurant le remboursement des « œuvres » sur la base d'un prix de journée inspiré du modèle hospitalier. Les repères de dates sont à relativiser pour ce qui concerne les prises en charge des enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance cependant, cette date de 1945 marque un point de départ dans le changement des logiques éducatives. C'est sur cette base que les professionnels du Coteau de Vitry vont expérimenter une nouvelle manière d'éduquer en éducation spécialisée. Ce centre d'observation est le premier lieu où a été expérimentée la méthode du couple éducatif.

Le 22 mai 1946, en parallèle de la structuration de la protection de l'enfance, une loi instaure la création des Instituts médico-pédagogiques pour les « débiles » moyens et légers avec troubles neuropsychologiques et ceux destinés aux « débiles » profonds. Enfin, l'ordonnance du 23 décembre 1958<sup>34</sup> va regrouper l'ensemble des dispositions sur les mineurs en danger non-délinquants. La protection de l'enfance sera réformée le 5 mars 2007<sup>35</sup>, puis en 2016<sup>36</sup>.

Les principes des ordonnances avec la notion d'enfance en danger sont maintenus dans les deux lois récentes, bien que certaines dispositions catégorielles soient surprenantes, notamment concernant la prise en charge des Mineurs étrangers non accompagnés (MNA) venant contredire les principes de prise en charge inconditionnelle incluse dans l'esprit des ordonnances initiales. De plus, le fait de désigner comme chef de file de la protection de l'enfance le ou la présidente des conseils départementaux conduit là aussi à des interprétations idéologiques du cadre législatif national. Les actions des éducateurs sont soumises depuis des années, peut-être depuis toujours, à des intentions idéologiques des législateurs. Cependant, les acteurs et les actrices professionnels ont aussi leurs façons de faire ainsi que des stratégies éducatives se basant sur les zones d'incertitudes incluses dans le système éducatif relevant de

---

<sup>34</sup> Ordonnance n° 58-1301 du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger.

<sup>35</sup> LOI n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

<sup>36</sup> LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant.

la protection de l'enfance (Crozier, Friedberg, 1977).

Certaines stratégies sont fondées sur des pratiques concrètes faisant référence aux incidences de genre. La dimension de l'internat souvent appelé « foyer éducatif » traduit cette dimension, autour du foyer on trouve traditionnellement les membres de la maisonnée. Cette famille fictive permet à chacun de se situer dans cet environnement social nouveau. Il existe aussi des idéologies pour guider les actions, la psychopédagogie, les actions menées par des dynamiques de groupe et la psychothérapie institutionnelle. La psychothérapie institutionnelle relève à la fois des concepts psychanalytiques utilisant les références du transfert et du contre-transfert en référence aux genres des professionnels, elle cherche aussi par l'analyse des actes des professionnels à guider les initiatives auprès des personnes accompagnées.

L'Aide sociale à l'enfance (ASE) instaurée en 1953, désigne un ensemble de formes de protection à l'enfance : aide à l'enfant au sein de sa famille, aide à l'enfant contre sa famille (y compris en restant en son sein) et aide à l'enfant sans sa famille. D'un point de vue juridique, l'Aide sociale à l'enfance est une forme dérogatoire d'aide sociale, se substituant à une autorité parentale inexistante ou défaillante. L'Aide sociale à l'enfance (ASE) s'inscrit dans une évolution des politiques sociales en direction des enfants, en 1889 on parlait de l'assistance publique, puis en 1904 des services des enfants assistés, avant de situer les actions en 1943 dans un registre d'assistance à l'enfance (Jaeger, 2017, p.18). Tous les actes mentionnés s'inscrivent dans une interférence avec la famille de l'enfant. L'aide au sein de la famille fait appel et référence à un cadre éducatif à poser. L'aide à l'enfant contre sa famille vise à affirmer et défendre les droits d'un enfant. Tandis que l'aide à l'enfant sans sa famille, par un placement, nécessite une prise de relais pour former et socialiser les enfants à la place de la mère, du père ou d'autres responsables légaux forcément genrés. C'est dans ce cadre relevant des actes du quotidien que les apports multiples des incidences du féminin et du masculin sont sollicités avec le plus d'intensité.

Le « couple éducatif » par sa quête égalitaire des positionnements du féminin et du masculin est en décalage avec les composantes sociales de son époque, d'où vient cette expérimentation sociale et éducative ? Quelles philosophies ont conduit à la mise en place de cette méthode ?

Comment s'est-elle généralisée ? Afin de pouvoir identifier des mutations du genre dans l'action sociale, il convient au préalable de situer où et pourquoi a commencé cette méthode.

7.2 Le concept du couple éducatif est pour la première fois défini dans la Monographie du Coteau de Vitry.

La « Monographie de l'Institut national d'hygiène » du Coteau de Vitry a été publiée en 1961. Elle est issue d'une écriture collective en équipe pluridisciplinaire. « Le principe qui est à la base du Coteau est celui du collectif. Le travail est commun car mû par le même idéal. Le projet est commun. Cependant, chacun a au sein de la collectivité une spécialité et des responsabilités qui lui sont propres. » (Doc24, p.117)

Le couple éducatif a été mis en place en 1947 pour satisfaire à une évolution du taux d'encadrement des enfants. Le point de départ de cette méthode est donc identifiable de manière claire. En 1947, le taux d'encadrement d'un groupe d'enfant est de deux adultes pour un groupe de quinze enfants, auparavant et depuis 1945, il était d'un pour 6 à 6 ans, d'un pour 8 à 8 ans, d'un pour 9 à 9 ans, etc., jusqu'à 12 ans. Pendant huit ans, un groupe de professionnels issu du champ pluridisciplinaire médico-social va expérimenter des techniques visant à affirmer que la psychiatrie infantile existe. Ce faisant, ils vont éprouver des façons de faire en délimitant progressivement les champs de compétences des différents corps de métier en présence. Les pédopsychiatres ont besoin d'affirmer une place dans leur discipline, en cela et dans ce contexte, ils vont circonscrire à la fois le champ d'interventions des fonctions éducatives et contribuer à affirmer une méthode qui leur donnera une place dans cet ensemble institué. L'idée est de se centrer sur les troubles de l'enfant pour le soigner et pour le faire évoluer dans son environnement psychoaffectif, c'est-à-dire étudier et éduquer son comportement pour éventuellement lui apporter des corrections. Cette expérience présente l'origine du couple-éducatif dans sa dimension pratique mais aussi dans ses enjeux théoriques. En perspective se dessinent ainsi les dimensions prescrites des actions souhaitées par les éducateurs des deux sexes (Clot, 2000). Cette étude détaillée va traduire à la fois des intentions idéologiques pour accompagner l'enfant, définir des méthodes de recueil d'informations pour analyser les comportements de l'enfant et chercher les apports d'une dimension pluridisciplinaire pour traiter ces symptômes.

Bien que centrée initialement sur la psychiatrie, son sous-titre est explicite : « Méthodes psychologiques, pédagogiques, et sociales en psychiatrie infantile ». Le couple éducatif va permettre de délimiter les champs d'intervention et les façons de faire sur les trois registres mentionnés à savoir la psychologie, la pédagogie et l'intervention sociale. Les deux premières disciplines, bien qu'en mouvement, possèdent déjà une histoire, la monographie vient s'inscrire dans ces histoires en apportant sa pierre aux édifices disciplinaires constitués. À l'inverse, il s'agit sans doute d'une des premières démonstrations de ce que peut être l'intervention sociale au regard de ses missions complémentaires des autres champs déjà institués.

Cette étude a été réalisée sous la direction du Docteur Georges Amado par l'équipe du Centre d'Observation et de Traitement accéléré « Le Coteau » à Vitry-sur-Seine. « Amado est présenté comme l'unificateur d'une pratique commune. » Doc24 p.34 La partie pédagogique a été rédigée par Maurice Capul avec la collaboration de l'ensemble de l'équipe éducative.

« Institution innovante, le Coteau a vu se succéder de fortes personnalités, tant sur le plan de la gestion interne de l'établissement que leur importance dans la réflexion sur la rééducation spécialisée.

Le docteur Le Guillant, est dans l'année 1942 directeur de cet établissement, il en fait un centre de cures brèves avec des fiches d'observation très détaillées et comportementalistes. Avec lui, Louise Le Hénaff, son épouse, devient directrice pédagogique. Ils introduisent les méthodes actives dans toute la vie de l'établissement. Participant tous les deux au centre d'entraînement des méthodes actives (CEMEA), méthodes nouvelles par rapport à l'époque. Le docteur Amado, médecin psychiatre, prendra la direction de cet établissement de 1950 À 1966. L'établissement sera ensuite confié en gestion à la caisse primaire d'assurance-maladie qui y placera une direction administrative. » (DOC24 p.32).

Le couple éducatif va à la fois recueillir les fiches d'observations détaillées mais également être au centre de l'analyse car il s'agit d'observer le comportement des enfants notamment en interaction avec les deux membres sexués de ce binôme éducatif. La psychiatrie et la psychanalyse étant les clefs de lecture choisies, depuis le complexe d'œdipe en passant par les transferts et les contre-transferts, les professionnels se mettent en scène pour faire interagir les comportements des enfants.

Le Coteau de Vitry s'inscrit dans des nouvelles façons de faire où les observations éducatives se font pour permettre ensuite grâce à l'interprétation de médecins de déduire des objectifs et des actions à mener. C'est ce que nous indique Michel Chauvière en évoquant un autre cadre de cette pratique : « l'équipe lyonnaise Dechaume et Girard développe d'ailleurs dès 1944 une analyse très fine de cette nécessaire division du travail :

Il était apparu dans le centre de triage, l'observation devait se poursuivre dans un cadre naturel, rappelant le plus possible l'atmosphère familiale avec une éducatrice jouant le rôle de mère de famille. Mais elle devait être faite selon les quatre aspects : médical, social, psychologique et

pédagogique. Ce travail ne pouvant être réalisé par le médecin et la seule éducatrice, une équipe homogène s'avérait indispensable. Comme enfin de compte c'est un diagnostic et une thérapeutique qui devait conclure cette enquête, il a semblé que c'était le médecin qui seul avait autorité pour réaliser la synthèse. L'équipe devait donc être dirigée par le médecin. E. Gounot, *réalisation lyonnaise pour l'enfance irrégulière*, 1944, inédit. Et qu'importe d'ailleurs si cette technologie heurte une référence à la famille quelques fois traditionnelle. » (Chauvière, 1980, p.113). C'est justement pour éviter non pas que cette « technologie » se heurte à une référence de famille traditionnelle, mais qu'elle ne soit référée qu'à cette composante que les professionnels de Vitry vont décrire avec précision à la fois leur façon de faire et également les enjeux de cette pratique. La spécificité du Coteau de Vitry est d'avoir pensé cette technique non pas simplement au service du corps médical mais dans une définition des frontières de chaque corps professionnel, pour situer les apports d'une équipe pluridisciplinaire. Le programme et la formation des éducateurs spécialisés de l'école d'éducateurs de Versailles s'effectuera sur cette même base.

En confrontant les extraits de la Monographie du Coteau de Vitry avec les entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, ainsi qu'avec les extraits des mémoires de fin d'étude des étudiants en formation d'éducateur, il est possible d'offrir une lecture des actions éducatives entreprises en associant les identités de genre aux méthodes employées.

S'intéresser à la dimension genrée dans l'action éducative interpelle les fondements des équilibres éducatifs dans le cadre d'exercice des éducateurs spécialisés, ce dernier étant fondé sur deux composantes majeures relevant de l'autorité et du soin. Le premier est un attribut relevant symboliquement du masculin et le second se réfère symboliquement au féminin. Les évolutions de ces deux composantes identitaires traduisent les mutations du genre dans l'action sociale. En cela, « La mise en place du concept du « couple éducatif », sa logique et son évolution au sein de la protection de l'enfance » permet de situer les bases et l'évolution de mon questionnement et également, des intentions originelles de cette méthode.

Concrètement, cet extrait d'un mémoire datant de 1977, donne les composantes nécessaires et placées en interaction entre les professionnels dans la mise en place de cette méthode, du couple éducatif :

Trois points m'ont paru nécessaires essentiels dans ce travail en couple éducatif :

La confiance réciproque sur tous les plans entre l'éducateur et l'éducatrice, qui va jusqu'à alimenter et permettre une complicité pendant l'action.

Le travail de réflexion et d'échanges après les clubs pour prendre des distances par rapport au vécu, replacer les nouveaux événements dans l'histoire des enfants et redéfinir un projet par rapport à chacun.

Une réflexion personnelle sur soi-même en tant que femme et en tant qu'éducatrice.

[...] Nous avons des rôles différents à jouer. J.M.V. (l'éducateur) intervenait pour soutenir, encourager, protéger l'un ou l'autre et me permettre d'exercer une autorité plus nuancée, un accueil est une écoute plus chaleureuse et maternelle dans un climat de relation moins soumis à la tension. Ainsi, je pouvais, s'il assumait la charge du groupe, me consacrer plus librement à un ou deux enfants particulièrement demandeurs. (Doc20, p.59)

L'un et l'autre exercent à la fois des soins et ils savent placer une autorité sur le groupe. Les actes de ce duo éducatif sont collaboratifs et cherchent les atouts dans leurs identités de genre respectives pour renforcer une action collective. La dimension participative de ces actes éducatifs au quotidien, bien que située dans un registre de complémentarité entre les sexes, met en avant un positionnement réfléchi « en tant que femme et en tant qu'éducatrice ». Les rôles joués en complémentarité ne le sont pas de façon caricaturale, ni excessive et ont pour but un accompagnement plus apaisé du groupe d'enfants. Ce faisant, cela conduit de fait à une forme de socialisation différente pour les enfants accompagnés. L'objet ne semble pas d'affirmer une concurrence entre les sexes pour démontrer à l'autre qu'il ou elle peut s'inscrire avec réussite dans le registre de l'autre mais de traduire une confiance et une complicité dans chaque composante du genre afin d'exercer un travail de réflexions et d'échanges permettant des gestes et des propos les mieux adaptés aux enfants. En 1977, la référence à la psychanalyse n'est pas évoquée pour circonscrire l'action. Parce qu'elle va de soi, cette dimension est différente à la création du couple éducatif, vingt ans plus tôt. L'identité professionnelle tenant compte du genre évolue en vingt ans mais le cadre du duo genré persiste encore.

L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés est différente des autres métiers de l'intervention sociale. Son appellation habituelle et ordinaire reste masculine et ceci modifie les représentations de cette profession en l'éloignant des images et des symboles directement liés aux registres du care. Nombre de professions du care sont féminisées dans leurs appellations usuelles, ceci est dû à la fois à la participation quantitative des femmes dans ces professions et également à la nature des interventions sociales ou médicales, mise en place. C'est le cas des infirmières, des assistantes de service social ou encore des éducatrices de jeunes enfants. La littérature scientifique en la matière comme les échanges usuels désignant les actes des praticiennes acceptent la féminisation des termes. Il existe des hommes exerçant ces professions et pourtant dans ces secteurs sociaux et médico-sociaux, l'universel masculin ne l'emporte pas dans les symboliques communes. Les représentations masculines et féminines mettent en avant des images inscrites dans l'autorité ou dans le soin. Le nombre quantitativement plus important



de femmes exerçant ces professions connote les attributs identitaires de ces métiers. La profession des éducateurs spécialisés ne s'inscrit pas dans cette féminisation de ses attributions et de son appellation. Pourtant les éducateurs sont aujourd'hui, bien souvent des éducatrices. Une dimension fondée sur la pratique et inscrite dans l'histoire de ce métier l'emporte sur la composition actuellement féminine de cette profession. Les actes éducatifs réalisés avec un collectif d'enfants en internat mettent en avant une logique d'ordre et d'autorité pour produire un institué dans le quotidien. Ces registres se basant sur les actions éducatives quotidiennes fondent l'identité masculine de la profession d'éducateur spécialisé. Les connotations du soin ne sont pas les seules catégorisations génériques désignant les actes de cette profession. L'appellation d'une profession en général et encore plus particulièrement en action sociale relève d'un registre de représentation lié aux identités de genre.

Marc Bessin souligne d'ailleurs qu'« il y a un déni sur la question du genre dans le travail social » (Bessin, 2011, p.38-39). La dimension du genre des acteurs en présence est niée aujourd'hui alors qu'à l'origine de cette profession, elle était revendiquée comme un attribut des fonctions éducatives. Pourtant, cette dimension reste présente dans les interactions liant le professionnel aux enfants accompagnés mais elle n'est plus questionnée et elle n'est pas non plus revendiquée par les praticiens comme un cadre d'analyse possible des interactions avec les difficultés que rencontrent les enfants. « Dans les métiers du travail social, les hommes et les femmes sont formés à peu près de la même façon, ils ont les mêmes référentiels professionnels. Mais leur identité sexuée joue un rôle dans leur manière d'exercer.» (Bessin, 2011 p. 39). Cette analyse partant des rôles exercés différemment sur la base des identités sexuées des professionnels en charge de conduire les actions éducatives permet d'interroger les apports et l'équilibre de ces activités placées en interaction fonctionnelle.

Il s'agit aussi d'appréhender les inégalités de traitement entre hommes et femmes pour réfléchir à ajuster l'accompagnement éducatif. Marc Bessin considère que : « Les choses évoluent car des problématiques de genres émergent de plus en plus, typiquement autour des violences conjugales ou de la répartition inégale de la précarité en fonction des sexes, mais aussi avec les transformations du modèle familial – en particulier, l'augmentation importante du nombre de familles monoparentales, l'émergence des familles homoparentales et l'accroissement de la précarité chez les femmes. Toutes ces questions mettent en lumière le fait que le genre, en tant que dispositif d'inégalité, induit des problèmes sociaux. » (Bessin, 2011, p. 39). Les évolutions

mentionnées sont salutaires mais elles ne s'intéressent pas aux interactions de genre entre les professionnels et les publics de références. Il s'agit de réfléchir à l'implication de son genre dans les actions éducatives plutôt que de questionner les composantes de genre dans les problématiques des publics rencontrés ou de leur environnement. Cette recherche apporte un complément aux autres questionnements en situant les interactions de genre des professionnels comme un élément essentiel de la compréhension des actes mis en place. L'éducation spécialisée serait-elle une profession qui se pense au masculin et se vit au féminin ? Un des éléments soulignant ce point est le terme même d'éducateur spécialisé, dénomination masculine là où la réalité de l'identité des acteurs professionnels montre plus de présence féminine. Dans la profession d'éducateur spécialisé, d'où vient cette spécificité de déséquilibre de genre, voire de la suprématie du masculin sur la nomination et les représentations de cette profession ? Cela tient compte, à mon sens, des composantes de l'action à l'origine de cette profession. Et s'il s'agit d'une origine, est-ce qu'une méthode peut en tracer les contours par sa pratique et ainsi fonder une identité professionnelle différente dans l'action sociale ?

La monographie du Coteau de Vitry, explicite un certain nombre de constats sur la construction de cette profession et apporte des réponses sur l'origine des représentations de genre de cette profession naissante. « *Les éducateurs commencent à prendre conscience du fait : qu'ils sont différents de moniteurs de colonies de vacances ou d'étudiants en instance de « faire autre chose » ; que, jusqu'à présent, seule leur a servi leur expérience de chef scout et de moniteur de colonie ; que, pour travailler efficacement, il faut approfondir ses méthodes et ses techniques et fonctionner en coopération avec les autres services ; qu'ils font partie intégrante d'un établissement avec ses buts propres mais aussi d'une profession qui s'organise* » (Amado, 1961, p.83).

Collectivement, ils vont co-construire une méthode d'accompagnement qui va avoir pour base de raisonnement les apports des interactions de genre dans un cadre conceptuel s'inscrivant dans les registres de la psychanalyse et vont demander à un couple sexué, femme, homme d'habiter des fonctions symboliques pour permettre aux enfants d'interagir, de se situer sur cette base et éventuellement d'évoluer dans leurs problématiques initiales. « *L'essentiel du travail de l'éducateur va partir de ce fait qu'en général les enfants tendent à rapporter, sur l'éducateur et l'éducatrice, les sentiments positifs et négatifs ou ambivalents éprouvés à l'égard de leur père et de leur mère. L'éducateur va essayer d'instaurer entre lui et l'enfant un nouveau*

*« système de relations dans le dessein d'aboutir à une modification générale du comportement. Le travail de l'éducateur ne peut être qu'une contribution plus ou moins importante. [...] Ces particularités constituent le cadre mais aussi les fondements et les lignes générales de notre méthode actuelle »* (Amado, 1961, p. 86).

L'éducateur de jeunes inadaptés sociaux n'a pas encore d'identité statutaire, il est par contre possible de lui attribuer des fonctions dans un ensemble institutionnalisé. Ces dernières vont contribuer à définir son champ d'activité et ce faisant en renforçant sa place dans ce collectif éducatif, d'affirmer un nouveau métier, avec un statut et des façons de faire différentes. *« C'est que, d'une part, l'éducateur n'est pas en possession de techniques transmissibles définissant un métier, d'autre part, et les deux sont liés, il ne se sent pas exister comme une personne ayant réellement un métier. Cette dimension a comme conséquence (et cause en même temps), un statut social marginal, mal défini par rapport à l'extérieur, par rapport aux autres techniciens du centre et aux yeux des parents. »* (Amado, 1961, p. 100).

S'il n'a pas réellement un métier c'est parce qu'on lui demande de jouer à la famille et que cette dimension sociale est en 1961 difficilement qualifiable comme une profession. Ces attributs relèvent du sens commun et bien souvent des pratiques ordinaires de cette époque. Les futurs éducateurs spécialisés ont un enjeu à construire le cadre et la pérennité de leur profession. Les femmes et les hommes vont s'associer avec des intérêts parfois convergents, comme celui de bâtir également un métier nouveau et parfois divergent, notamment dans la collaboration entre leurs deux sexes présentés comme complémentaires.

À la question qu'évoque pour vous la notion de couple éducatif ? Camille, une femme ayant vécu cette méthode, évoque la dimension de faire travailler ensemble des femmes et des hommes. Elle introduit aussi l'idée qu'en mixant les enfants, il convenait aussi de mixer les encadrants, ceci afin de ne pas éduquer dans un cadre qui serait différent du cadre général mixte de la société.

*« C'est une question vraiment vague. Ça me dit, que l'on est deux que l'on a une mission qui est l'action éducative et si ça ne s'appelle pas un duo mais si ça s'appelle couple, ça veut sans doute dire qu'il y a un homme et une femme et que ça a été décidé par des professionnels qui ont dû avoir une idée derrière la tête que de les faire travailler ensemble. Quelle idée ? Est-ce que c'est celle de se rapprocher d'un couple parental, un père et une mère ? Ou est-ce que c'est de permettre aux hommes et aux femmes de travailler ensemble ? Peut-être aussi. Et comme c'est un concept qui est assez ancien, on peut imaginer que c'est pour permettre aux éducateurs déjà en place de trouver des partenaires féminines pour travailler puisqu'avant que la notion de couple éducatif se mette vraiment en place, c'était des institutions qui avaient plutôt pour habitude de recevoir des filles éduquées par des éducatrices et des garçons éduqués par des éducateurs. »* Doc26

La nouveauté de ce type d'accompagnement éducatif place la mixité comme un élément porteur de sens. Il s'agit d'un couple mixte travaillant ensemble mais aussi d'une interaction de genre entre un professionnel et des enfants. Guy Dréano dans un film « on en rêvait de nos gamins » mentionne « Quand je suis arrivé (Au Coteau de Vitry), j'ai commencé à travailler dans un établissement mixte. Ça aussi c'était assez exceptionnel que des éducateurs hommes pouvaient travailler avec des petites filles. »

Les femmes sont incontestablement à cette époque celles qui soignent et qui éduquent les enfants et surtout les filles. Les hommes ont la volonté de construire un métier et un statut nouveau s'éloignant des fonctions de gardien pour s'ouvrir aux fonctions éducatives. Les femmes vont collaborer à cette entreprise commune avec comme espoir d'obtenir un statut unique et égalitaire à celui de l'éducateur spécialisé. Ce statut professionnel sera la reconnaissance d'un savoir-faire qualifié de naturel mais ce sera aussi l'occasion d'une émancipation par le travail salarié. Les hommes, eux, quittent leurs fonctions de surveillants pour entrer dans des dimensions plus éducatives. Les uns et les autres ont des intérêts à coopérer ensemble. Un métier nouveau, égalitaire dans ces composantes statutaires de genre va émerger de cette double dynamique. Il y a un également un combat commun à mener pour une reconnaissance professionnelle. Les constats sont précaires et sont également porteurs d'espoir : « *on ne peut être éducateurs que plus de quatre, cinq ans. Il paraît certain, pourtant, que le travail de l'éducateur de groupe puisse devenir un véritable métier. Mais cela ne peut être envisagé que sur la base de conditions de vie et de travail permettant une vie personnelle et familiale la plus normalisée possible : salaire, vacances, logement, horaire...* » (Amado, 1961, p. 100).

Cette dimension statutaire doit traduire la réponse à un besoin nouveau, celui de l'accompagnement éducatif au quotidien en internat. Trouver une marque de fabrique nécessite des façons de faire différentes. Si cela fonctionne et que ce métier nouveau est reconnu par les autres professions déjà présentes dans le champ éducatif, cela doit conduire à un statut. Il faudra vingt ans de collaboration pour arriver à ce résultat.

Les composantes de l'identité professionnelle actuelle sont déjà présentes, engagement, ouverture sur le monde et sur les différences, travail passant de l'individuel au collectif et l'inverse, pour créer à la fois la sécurité du sujet et une dynamique de groupe vectrice de cadre et de liens sociaux. La dimension horizontale de l'action est également mentionnée.

« Le travail d'équipe se traduisant réellement dans les faits : relations de travail horizontales et non plus verticales seulement, perfectionnement continu (supervision, stage), recherches, à l'échelle de l'établissement et à l'échelon du groupe, effectif de groupe réduit : 8 à 10 enfants au maximum.

Tout cela doit se situer dans une perspective thérapeutique où l'essentiel du travail de l'éducateur consiste à modifier des comportements, en utilisant comme principales techniques, le maniement de la relation individuelle et le maniement du groupe.

On peut aussi rappeler l'importance de l'engagement personnel de l'éducateur (qu'il soit culturel, social, politique ou religieux), signe de son ouverture sur le monde extérieur et facteur non négligeable d'une vie normalisée. » (Amado, 1961, p.100).

Cette dimension interactionniste est également celle du mode de fonctionnement des éducateurs de jeunes inadaptes des deux sexes qui travaillent en collaboration étroite : « le couple éducateur. Il s'agit de l'éducateur et de l'éducatrice, coresponsable d'un groupe et travaillant tantôt à tour de rôle, tantôt en même temps. » (Amado, 1961, p.100). Le fait de travailler à tour de rôle conduit les deux membres du duo à exercer les mêmes tâches dans le quotidien des enfants. L'homme soigne, aide à la toilette et l'habillement et la femme peut être amené à poser un cadre d'autorité sur l'enfant et sur le groupe d'enfant. Lorsqu'ils sont en binôme, les fonctions sont forcément mixtes car empreintes des nécessités d'action sur le collectif.

La dimension effective de ce travail s'inscrit à la fois dans une visée soignante inscrite dans la psychiatrie infantile, et elle s'inscrit également dans une visée psychanalytique par le fait de genrer l'action, en attribuant une double référence sexuée aux enfants. Des femmes et des hommes vont avoir la charge de l'accompagnement dans le quotidien des enfants. « Il serait intéressant de préciser ce qui a amené à créer ce couple professionnel, conçu lui aussi comme un outil thérapeutique. Ce couple-éducateur ne peut être considéré comme visant à recréer artificiellement une situation familiale, mais plutôt comme une image du couple parental, offrant à l'enfant une figure masculine et une figure féminine.

Son but essentiel est donc : de favoriser la mise en évidence de certains problèmes de l'enfant vis-à-vis de la mère ou du père, tout en facilitant une attitude transférentielle : de permettre des possibilités d'identification à une bonne mère ou à un père viril.

La façon dont l'enfant évolue dépend aussi des attitudes de l'éducateur et de l'éducatrice : celles-ci doivent être à la fois équilibrées et complémentaires. » (Amado, 1961, p. 102-103)

La « bonne mère » traduit une image positive et capable de manifester des affects positifs. Le « père viril » s'entend comme « une image de l'homme » porteur de schémas d'attributions viriles. Ces deux identités font ici office de fiche de fonction. Les attributs de genre se devant d'être équilibrés et complémentaires c'est cet ensemble théoriquement harmonieux qui va cadrer et définir les actions éducatives à mener. Il est intéressant de constater que les valeurs du masculin sont attribuées à l'homme et celle du féminin à la femme comme étant de bonne posture professionnelle ayant pour but de faciliter une attitude transférentielle. Ces figures constituent les formes extérieures d'un corps. Il s'agit d'une représentation visuelle et identitaire qui forme un personnage, d'une construction du réel basé sur un imaginaire collectif. Ces représentations doivent contribuer à créer un personnage, qui sera à la fois lui-même et pas totalement car soumis aux dimensions normatives de son genre dans un environnement.

L'origine du couple éducatif se situe au Coteau de Vitry, c'est ce que confirme un des premiers acteurs de cette méthode : le couple éducatif était une méthode en lien avec le projet du Coteau de Vitry, mais est-ce que c'est une technique empruntée à d'autres structures ? La réponse de Louis est explicite : « Non je ne le crois pas mais je ne peux pas te l'assurer. Parce qu'à l'inverse je pense que d'autres nous l'ont emprunté. Par exemple, le Perray en Yvelines, Tigerie et compagnie, etc., un certain nombre d'établissements qui étaient un peu dans la même veine que nous. Mais est-ce que l'on peut parler d'une technique ? On utilisait ce mode d'organisation. » Doc25 La technique inscrite dans un mode d'organisation met en avant les incidences du genre pour les conduites d'action.

Cette méthode du « couple éducatif » va se développer ailleurs en France pour devenir progressivement le cadre d'exercice de cette profession naissante.

C'est ce que nous confirme en 1973, trente ans après sa création, Jean-Pierre Vatrelet, dans Introduction son mémoire intitulé : une expérience de travail en couple éducatif :

« Il est des expériences qui marquent par leur originalité, par leur contenu et par leur intensité. Les différents stages que j'ai faits dans le cadre de ma formation d'éducateur spécialisé m'ont permis de vivre diverses expériences, et ceci à différents niveaux : variété des milieux institutionnels, des méthodes pédagogiques et des moyens mis en œuvre, des rôles et des statuts.

Le travail en couple éducatif ne sert plus un caractère original, tant il est pratiqué en internat. » (Doc14, p.3)

Lui va l'expérimenter dans une structure qui n'est pas un internat. Il s'agit d'un hôpital de jour accueillant des enfants âgés de neuf à onze ans. Il existe même une extension de cette méthode en dehors des internats éducatifs.

Affirmer que cette méthode existe et qu'elle va progressivement se développer ne donne pas des indications sur les assignations de genre des protagonistes de cette aventure professionnelle. Le schéma de la famille traditionnelle est ici sollicité pour offrir un cadre aux actions éducatives en internat. Mais qu'en est-il de la fonction d'autorité, faisant respecter les règles et protégeant l'enfant contre ses pulsions. (Capul, (1969), 1974). La femme s'occupe des soins et l'homme de l'autorité ? Où est ce qu'une mixité des fonctions ne va pas conduire les deux protagonistes de sexe opposés à garantir et affirmer ces deux versants d'une identité professionnelle naissante ? C'est le décalage que l'on rencontre entre le travail prescrit et celui réalisé (Clot, 2000). Pour saisir des mutations, il convient de poser un point de départ aux réflexions. Les pratiques mises en place au Coteau de Vitry constituent ce point de départ. Dans ce cadre la rééducation est-elle de nature féminine ?

Michel Chauvière souligne qu'« en vertu d'une logique dont l'Église n'a pas seule la prime, la rééducation est, dans cette perspective, activité par nature féminine » (Chauvière, 1980, p.121). Il complète son propos en citant l'abbé Jean Plaquevent (1901-1965). L'abbé ouvre le 14 octobre 1942, la première école technique de cadre rééducateur à Toulouse à l'intérieur du centre d'accueil, d'observation et de triage, école qui existe encore et porte le nom de Saint Simon (Puyelo, 2013, Tétard, 1997). « Tout autorise donc le « maternalisme » au service de l'enfance malheureuse. L'abbé Jean Plaquevent, dans l'un de ses nombreux écrits, commente ainsi Maria Montessori : *Maria Montessori a été la première à trouver dans cette humilité foncière du génie maternel, la seule attitude que mérite cette merveille divine, cet extasiant fruit de l'amour créateur qu'est l'enfant. Elle invente, elle institue à jamais, en dépit des incompréhensions qui durent encore, la piété de l'adulte pour l'enfant. Pour se mettre d'abord à sa portée, afin de se rendre digne et capable d'élever, elle s'est agenouillée devant lui.* Institut Jean Plaquevent, 85, boulevard Saint-Michel, 75005 Paris. Publication : « chemin nouveau » » (Chauvière, 1980, p.121).

Soulignons sans s'y attarder le style de l'abbé Plaquevent s'éloigne des volontés techniques et d'équilibre de genre défendu par les acteurs du Coteau de Vitry. La technique recherchée souhaite s'éloigner des origines de miséricorde religieuse relevant de la charité. Dans cet extrait, la référence à Maria Montessori est intéressante. Elle est allé effectuer son stage de professionnalisation pour être médecin au Coteau de Vitry. L'Italie refusant en tant que femme qu'elle fasse un stage dans son pays. Aujourd'hui, elle est internationalement connue pour la

méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori. De nationalité italienne, elle est la première femme médecin diplômée dans son pays, en 1896. En 1899, elle effectue un stage dans le premier Institut Médico-Pédagogique français. Ce service est alors dirigé par Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909). Ce dernier, acteur majeur de son époque, va influencer les méthodes de Maria Montessori. Il milite en faveur d'expérimentation médico-pédagogique en direction des enfants classifiés alors comme idiots. Il crée à Vitry-sur-Seine le premier institut médico-pédagogique. Cette « maison d'éducation spéciale » va chercher dans un cadre aéré, par le biais d'activités d'éveil et éducatives, à faire évoluer la sociabilité et les acquisitions des enfants différents. Les apprentissages simples vont se baser sur le quotidien. Le travail pluridisciplinaire se fait également en lien avec les parents. L'ensemble de ces dispositions en fait une structure atypique, définissant les fondements des valeurs qui ont encore cours actuellement dans beaucoup d'institutions. C'est dans cet établissement que sera testée cinquante ans plus tard, la « technique » du « couple éducatif ». Cette notoriété va concourir à crédibiliser les façons de faire du coteau et également faciliter la diffusion de ces pratiques en France.

Le coteau de Vitry est un lieu d'expérimentation se basant sur l'observation des enfants dans un environnement pour les faire évoluer dans leurs apprentissages et dans leurs comportements. Cette place d'innovation va donner à la fois sa crédibilité à la méthode du couple éducatif et également permettre son développement et sa généralisation comme pratique éducative. Ce centre d'observation est une référence depuis des décennies quand va s'expérimenter cette méthode.

Soulignons également que le Docteur Louis Leguillant en 1944 est conseiller technique auprès du ministre de la santé publique François Billoux, chargé par lui de la coordination des services de l'enfance déficiente et en danger moral. Louis Le Guillant occupera ce poste jusqu'en 1947. Il est également fondateur en 1946 de la revue « sauvegarde », revue des associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. Membre du comité directeur jusqu'en 1950. Il n'est donc pas étonnant que cette méthode se soit diffusée au niveau national via les sauvegardes de l'enfance et de l'adolescence, présentes en France dans chaque département (Capul, 2010).

Cette histoire s'inscrit dans une continuité. Le 25 juillet 1943, le gouvernement de Vichy institue, par arrêté, un Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral. Placé sous le patronage du ministre de la santé et de la famille le Docteur Grasset, ce conseil composé de



vingt-quatre membres comprend les plus grands noms de la psychologie et de la psychiatrie de l'enfant de cette époque, tels Henri Wallon et Georges Heuyer. Il a pour fonction de déterminer dans quelles conditions pourront s'effectuer le dépistage, l'observation et la rééducation des mineurs. Heuyer en assure la présidence, tout comme celle de la commission clé « Catégorisation et Dépistage » avec, pour secrétaires, Daniel Lagache et Louis Le Guillant. Maurice Capul estime qu'à l'exception de Michel Chauvière et de Christian Rossignol, les chercheurs ont négligé cet épisode. Il peut être vu, selon lui, comme fondateur de ce qui va devenir le « secteur de l'enfance inadaptée », à travers le rapport présenté par Lagache lors de la séance du 11 janvier 1944 : « Nomenclature et classification des jeunes inadaptés ». Destiné à une large utilisation, ce texte est diffusé dans l'immédiate après-guerre ; il est notamment publié dans « Sauvegarde de l'enfance » en 1946 et le Bulletin de psychologie en 1948. L'adoption de l'expression « jeunes inadaptés » apparaît comme l'acte instituant de ce secteur. C'est dire que la notion même d'inadaptation se situe au cœur d'une nouvelle représentation de l'enfance en difficulté et du développement de tout un dispositif institutionnel. (Capul, 2010).

Tout concourt pour que cette méthode se diffuse et se mette en place au niveau national, ce qui sera le cas jusqu'au début des années 1970. Pendant, 25 ans ce modèle d'action va se développer. « L'avènement de ce nouveau métier correspond en fait à celui d'un secteur appelé alors : « enfance inadaptée », « éducation spécialisée », ou encore « secteur rééducatif », dont l'organisation se met en place au cours de la guerre. Dans ces grandes lignes, hormis la création en 1945 d'une direction de l'éducation surveillée (rebaptisée protection judiciaire de la jeunesse en 1990) au ministère de la justice, cette organisation sera reconduite après la guerre et connaîtra une phase d'expansion et de consolidation sur la base de fondements à peu près inchangés jusqu'à la fin des années 1970. » (Fablet, 2007, p.24).

Le « couple éducatif » est une méthode ayant accompagné l'émergence à la fois de ce champ professionnel mais aussi la définition de la professionnalité des membres de ce mouvement à savoir les futurs éducateurs spécialisés.

### 7.3 Une pratique innovante mise en place à la naissance du métier d'éducateur de jeunes inadaptés.

Entre 1945 et 1967, des actrices et des acteurs engagés vont définir par une pratique co-construite dans un cadre professionnel naissant, une identité professionnelle associant une

femme et un homme. Cette méthode va perdurer et se développer jusqu'au milieu des années 1970. L'analyse des mémoires des éducateurs spécialisés montre qu'en 1970, 5 mémoires traitent de ce sujet. Jusqu'en 1978 d'autres vont en parler également mais la proportion des mémoires portant sur ce thème va se réduire. Le dernier à l'évoquer sera en 1985.

Pourquoi est-ce une méthode ? Le couple éducatif cherche par un ensemble de moyens raisonnés à atteindre un but, celui d'éduquer et de socialiser des enfants. Par ce dispositif, les professionnels veulent offrir aux enfants l'occasion de partager la vie quotidienne de telle sorte que les images parentales puissent être reconsidérées et qu'un changement des comportements puisse s'envisager et s'opérer. Ce procédé est technique. Il est institué et reproduit pour satisfaire à l'encadrement de l'ensemble des groupes d'enfants. Cette méthode place en interaction les identités de genre des deux partenaires professionnels en soulignant un ensemble de règles complémentaires sur lesquelles reposent la pratique et la dynamique éducative. Les professionnels agissent et raisonnent de façon méthodique en tenant compte de leur identité de genre pour faire évoluer les enfants dans leurs apprentissages et leur socialisation. Cette méthode d'intervention sociale traduit dans l'identité des éducateurs spécialisés une volonté d'être des acteurs de changement. Au lieu de focaliser l'action sur les points « négatifs » ou « défailants » des représentations des enfants, la méthode du couple éducatif focalise sa dynamique sur les changements en cours, sur les forces en présence, sur les potentialités et les dynamiques des personnes et des groupes. Ils cherchent à permettre à une situation de se modifier, il s'agit de la mise en œuvre d'un projet choisi se traduisant par un processus méthodologique. Qui dit processus dit dynamique. Il s'agit donc ici d'une méthode bien particulière puisqu'elle ne fige pas les positions des acteurs mais qu'elle les invite au changement.

En 1985, dans un mémoire de fin d'étude d'éducatrice spécialisée, quarante ans après la mise en place de cette méthode, on trouve encore des références précises du couple éducatif :

« le couple éducatif a été créé dans les années 1950 en référence à la théorie psychanalytique des fonctions : maternelle et paternelle. Il était lui aussi conçu comme un outil thérapeutique.

En tant que psychiatres et analystes, Amado et Khan, deuxième médecin vacataire, essayaient de comprendre le fonctionnement mental des enfants et éventuellement de le rapprocher de leur comportement et des réponses que ce dernier suscite autour d'eux. » (DOC23 p.30.)

Georges Amado est le directeur, médecin psychiatre, du coteau de Vitry. L'étudiante, auteure de ses propos, fait son stage à responsabilité au coteau de Vitry en 1985. La méthode initiée en 1945, est toujours effective dans ce lieu en 1985. Cependant, la méthode dans ces composantes

structurelles initiales se raréfie. On la trouve encore présente au moins jusqu'en 1988 dans un foyer de l'enfance de Rambouillet, c'est ce dont témoignent Micheline et Charles dans nos entretiens. Les choses vont ensuite progressivement évoluer en s'éloignant du cadre psychanalytique de la pratique tout en conservant un équilibre femme-homme dans les actes du quotidien.

L'extrait suivant, est celui d'une professionnelle qui a débuté au coteau de Vitry à la fin des années quarante. Son mémoire de DESS définit ainsi le couplé éducatif, qu'elle présente comme un modèle pouvant permettre de poser des repères aux actions éducatives mises en place.

« Le modèle du couple d'éducateurs n'existe que par référence à l'existence de la réalité du couple parental. Il est bien entendu admis que le couple parental de référence n'est pas celui qui se trouve depuis plus ou moins longtemps en état de crise et qui vient chercher de l'aide auprès d'un service de l'enfance en difficulté. Il s'agit du couple plus ou moins idéalisé dans la tête des techniciens qui vont se charger de l'enfant, c'est-à-dire d'un couple mythique que, représentent les conjoints d'une famille idéale. Ce couple idéal qui existe dans la pensée de tout un chacun correspondra à l'image que nous nous en faisons, cette image étant elle-même une construction de notre désir. (Doc23 p.40.)

La référence à la notion de désir renvoie implicitement à une volonté de mettre en place des moyens d'action qui tendent vers un but. Il ne s'agit pas simplement d'encadrer des enfants dans une dimension neutre et sans affect. Il s'agit de traduire une dimension pratique d'accompagnement placée dans un registre de présentation des deux genres, avant de les placer eux-mêmes dans des logiques éducatives en interaction de genre équilibré. L'objectif des professionnels des deux sexes à agir ainsi est de chercher à combler un manque ou un déficit de représentations normatives pour les enfants accompagnés.

Pour les éducateurs, si cette notion de modèle est inconsciemment entachée du vécu éducatif de leur propre enfance et de l'image d'une famille idéale. L'idéologie sociale sur le plan de la famille n'en demeure pas moins la référence culturelle essentielle à laquelle ils se rattachent pour valider cette notion de modèle. » (Doc23 p.40.)

Le modèle éducatif mis en place dans la pratique se fonde sur des schémas théoriques issus de plusieurs idéologies éducatives présentes à cette époque.

« Le couple ou trio éducatif ne s'inscrit comme modèle qu'à partir du moment où, en tant que référence, il représente l'exemple type d'un schéma théorique, en relation avec la mouvance de la pratique. » Doc23 p.38-39

Toutes les formations sociales sont faites de forces et de significations. La dimension des actions liées à une identité de genre s'inscrit pleinement dans cette double dynamique pour qualifier les actes éducatifs.

L'objet de cette profession est de contribuer au maintien de la cohésion sociale par la socialisation, les éducateurs des deux sexes vont mettre en jeu leurs identités de genre auprès

des enfants en difficultés de repères sociaux normatifs. Les actants en présence sont : un cadre légal légitimant et délimitant les actions de protection en donnant un mandat aux professionnels, une institution permettant l'exercice des missions attendues, une équipe pluri professionnelle cherchant à délimiter les logiques d'intervention de chaque corps de métier, des professionnels du champ éducatif des deux sexes ainsi que des enfants mineurs considérés en danger. Le couple éducatif est la méthode d'intervention qui va lier ces différents éléments. Les discours des professionnels montrent qu'ils et elles sont pleinement conscients de jouer sur leurs identités de genre pour conduire les actes éducatifs au quotidien. Le couple éducatif de par son intitulé, est lui-même lié aux représentations sociétales de la famille qui ont cours à cette époque. Agir ainsi contribue pour les professionnels à remplir leurs missions d'une manière nouvelle. Il ne s'agit plus de redresser des enfants masculins ou d'éduquer moralement des jeunes filles accompagnées. L'action éducative en internat au sein de l'ASE cherche à offrir aux enfants un cadre culturel pouvant permettre un mieux-être supposé des enfants par un environnement nouveau tout en leur donnant des repères positifs sur les identités sexuées du féminin comme du masculin.

Le cadre recherché est celui d'une atmosphère de type familiale. La famille, avec son imaginaire social de paix symbolique et de construction normative, offre un cadre conceptuel aux pratiques mises en place. Cette organisation collective permet dans une dimension interactionniste à chacun de se situer les uns par rapport aux autres, tout en permettant aux enfants de se projeter par identification à des repères de genre positifs. L'objet final étant une socialisation des enfants basée sur des normes et des valeurs d'équilibre de genre.

Il y a plusieurs niveaux dans les actions mises en place dans une dimension genrée, tout d'abord un environnement de type familial s'opposant à une logique basée sur le contrôle et la surveillance, ensuite il s'agit de l'affirmation de deux registres différents, le féminin et le masculin, placé en complémentarité. Comme dans un schéma classique le féminin va compléter le masculin, il va aussi se placer dans un registre égalitaire. Notamment, pour ce qui concerne le statut de cette nouvelle fonction. L'homme et la femme ont les mêmes droits sociaux, les mêmes obligations par leur fiche de poste et les mêmes salaires<sup>37</sup>. Dans ce même temps, le statut des éducatrices de jeunes inadaptés sociaux est le même que leur collègue du sexe « opposé ». Aujourd'hui encore, ces grilles de salaires sont égalitaires, car elles relèvent du statut du professionnel et de ses diplômes et non du sexe de la personne qui agit. La branche

---

<sup>37</sup> En 1945 et jusqu'en 1965, les femmes ne peuvent ouvrir un compte en banque sans l'accord de leur conjoint ou de leur père.

médico-sociale, depuis son origine, pratique une égalité salariale entre les personnes sans tenir compte de l'identité sexuée du détenteur du poste. Cependant, il existe plus d'hommes dans les fonctions de direction (Bayer, 2014), cette logique genrée des évolutions de carrière est différente des statuts des personnes à chaque niveau des actions sociales engagées. L'égalité des statuts est valable à tous les niveaux des actions, des fonctions de terrain à celles d'encadrement.

Définir un statut égalitaire contribue à respecter les différentes identités de genre, cela ne guide pas les actions de manières identiques. Les fiches de postes délimitant les fonctions sont identiques et ne s'inscrivent pas dans un registre normatif de genre, cependant les rôles, c'est-à-dire la manière dont les professionnels vont habiter leurs fonctions en lien avec leur statut, vont permettre des initiatives, des innovations et parfois un décalage avec les registres sociaux de genre de cette époque. Ici, la femme peut décider et agir en lien avec sa mission professionnelle.

« Il n'y a pas de recette du couple éducatif ; avec deux éducateurs différents, des groupes d'enfants différents, à des périodes différentes, j'ai vécu des expériences différentes.

Ce qui est important est ce qui ne se voit pas, d'autant plus que cette relation à trois est naturelle. (Doc13 p.28) »

La famille relève d'un registre de représentations mais déjà les deux membres mis en interaction ont des actions s'inscrivant dans un registre de valeurs individualistes, dépendant notamment des équilibres de genre de ce duo.

La notion d'actions présentées comme « naturelles » ou allant « naturellement de soi » est souvent présente dans les entretiens réalisés avec les pionniers comme dans les mémoires consultés.

Il y a un paradoxe à construire une méthode. Il s'agit ici de bâtir artificiellement par le dialogue, par l'ajustement mutuel dans les actions du quotidien auprès des enfants et sur des bases idéologiques et théoriques, une relation « naturelle ». Cette dimension révèle que l'identité de genre de chaque sexe, qui se trouve ensuite placée en interaction, fonde de manière primordiale les actes éducatifs mis en place. Les professionnels agissent en conscience et sont à cette époque guidés par des cadres théoriques sollicitant les jeux de rôles sexués dans les interactions avec les enfants.

Nous avons un but commun à définir et à réaliser : Ce couple est formé d'un éducateur et d'une éducatrice non-mariés entre eux, co-responsables du groupe. Il a pour but essentiel de mettre en évidence certains problèmes de l'enfant et, point fondamental, de lui offrir des possibilités d'identification. Le problème est de savoir comment ils peuvent différencier leurs rôles pour faciliter à l'enfant le passage à un mode de relation œdipien : les apports entre éducateur et éducatrice vont être

importants lorsqu'ils travaillent tous les deux ensemble, mais aussi et surtout quand l'éducatrice introduit l'éducateur, absent, par la parole, c'est-à-dire faire référence à lui en tant que représentant de la loi ; c'est la référence à un troisième terme, qui permet à l'enfant d'accéder ainsi du monde de l'imaginaire à l'ordre symbolique. Doc13 p.28.

L'introduction du mot « œdipien » ainsi que celui d'un ordre symbolique, place une des origines de cette méthode dans un cadre conceptuel relevant de la psychanalyse. Il s'agit d'un des trois cadres idéologiques principaux se situant à l'origine de cette méthode. Les éducateurs vont s'inscrire dans un modèle d'action mis en place à son origine par des médecins psychiatres.

Il y a dans cet extrait un autre élément pertinent, les professionnels travaillent parfois ensemble mais lorsque l'un est seul avec le groupe, l'autre est présent par la parole du premier. La dimension du couple s'exerce parfois par une présence commune et parfois par une présence symbolique de l'autre membre. Mais s'agit-il de faire référence à une personne ou s'agit-il de faire appel aux représentations génériques du caractère féminin ou du caractère masculin dans l'équilibre éducatif souhaité et revendiqué ? Le sujet prime-t-il sur ses composantes identitaires de genre ou est-ce l'inverse ?

Aux origines de cette méthode, il existe donc un monde symbolique incarné par les acteurs éducatifs en présence et l'éducateur représente la Loi. Le « legein » représente le dire. Il s'inscrit dans le langage et s'exprime par un code de signification. (Castoriadis, 1975.). Les places et les fonctions symboliques semblent clairement attribuées.

« Je pense que c'était une paire de collègues en l'occurrence mixte, qui s'applique à parler quasiment d'une seule voix, à propos des enfants dont ils s'occupent et en ce sens il y a une énorme parenté, même si d'aucune façon on voulait apparaître comme des parents mais du point de vue de la fonction ce qui s'y jouait c'est quand même assez voisin.

Ça par contre on ne se présentait jamais comme des parents d'où justement on ne se faisait pas appeler, ni papa ni maman. [...] C'est que je pense qu'il y a une dynamique particulière quand on fait couple alors évidemment, on était très symétrique. Dès qu'on passe dans un système hiérarchique, il y a une asymétrie de fait, ce qui n'empêche pas que la notion de couple existe. Même si c'est un directeur adjoint, malgré tout à partir du moment où ça va poser d'autres questions, c'est de savoir est-ce qu'il est choisi ou pas choisi. » (Doc 25)

La recherche d'une symétrie se faisait dans le respect des identités de chacun. Il s'agit à la fois de constater les différences entre des attributs féminins et masculins et également de les placer dans un registre égalitaire de par la symétrie des fonctions. En cela, on trouve dans la volonté des acteurs, la recherche de la reconnaissance d'un principe d'égalité. Les pionniers étaient en avance sur les mentalités de leur époque. Ils étaient portés par un idéal collectif et chacun selon son sexe trouvait sa place dans cette dimension. La dimension égalitaire des professionnels féminins comme masculins est un des caractères de l'identité de cette profession.

Notons la double dynamique énoncée. Il s'agit de reconnaître à la fois le caractère égalitaire des acteurs des deux sexes en présence dans un registre où on admet également les différences d'identités genrées dans l'action éducative du quotidien.

Différents et égaux, c'est ainsi qu'il semble possible pour les pionniers de placer des repères sociaux aux enfants présentés à l'époque comme « des inadaptés sociaux ». Le « teukhein » étendant la dimension symbolique du langage à la notion de technique (Castoriadis, 1975) va se traduire dans le « faire avec » de l'accompagnement éducatif en internat. Ce faisant, il va permettre de délimiter par la pratique des codes sociaux nouveaux notamment pour ce qui concerne les égalités de genre. Il ne s'agit pas d'une perfection absolue dans ces dynamiques mais plutôt des intentions et des pratiques modernes relevant d'un registre d'émancipations féminines nouveau pour les initiateurs de cette méthode. La dimension féministe soulevée relève du schéma propre à l'émancipation féminine pour ces dernières et elle relève également de la reconnaissance de ce statut par les hommes impliqués dans le couple éducatif. Reprenant les propos du philosophe allemand Axel Honneth (Honneth, 2000), Jean-Louis Laville souligne en évoquant la dimension politique des associations « trois modèles de reconnaissance intersubjective : l'amour, la solidarité et le droit. S'il considère l'amour en tant que sentiment individuel relevant de la solidarité primaire comme une source irremplaçable de la confiance, son argumentaire laisse une grande place aux modifications des formes de reconnaissance, liées à l'estime sociale et à l'égalité juridique dans la modernité démocratique. » (Laville, 2000, p. 38). Ce triptyque, s'il est une composante des valeurs défendues par la structuration associative du secteur de la protection de l'enfance est également une des composantes de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés dès son origine. Le droit est celui d'un registre statutaire égalitaire entre les identités féminines et masculines. La solidarité se situe dans les actions auprès des enfants et également dans la reconnaissance égalitaire des deux membres sexués du couple. Et l'amour peut faire référence à la fois aux notions de prendre soin de l'autre inscrit dans les registres du care, également de l'engagement à la fois dans l'action (amour de son métier) mais aussi dans des valeurs plus grandes qui traduisent une volonté de transformation sociale. L'engagement des acteurs s'inscrit dans la volonté des pionniers qui cherchent à définir un métier nouveau ou le respect de la parole et des positionnements professionnels des éducatrices sont soulignés. Les échanges sont des moteurs et permettent une dynamique aux actions à mettre en place. Bien que parfois seul dans sa pratique, le travailleur social n'est pas soumis à une difficulté singulière, chaque membre de l'équipe est confronté avec des degrés d'intensités différents à des problèmes de même nature. Le praticien est parfois

seul, mais le collectif est solidaire des difficultés rencontrées. Pour affirmer la cohésion d'une équipe éducative, l'empathie se manifeste aussi entre pairs et le premier niveau d'action que constitue le couple éducatif renforce à la fois les liens entre ses membres et renforce également par un regard croisé les expertises portées sur la situation d'un enfant. Les missions sont parfois compliquées à exercer et nécessitent plusieurs points de vue pour conduire des actes éducatifs. Les apports des deux registres de genre sont sollicités dans ce que les professionnels vont nommer des réunions de synthèses. L'empathie est parfois difficile à vivre, à assumer et à porter. L'harmonie d'un duo de genre est souvent le premier niveau pour partager des actes éducatifs.

L'injustice rencontrée au quotidien est un réel facteur de souffrance pour les professionnels impliqués. C'est un des caractères de l'usure professionnelle dans ces professions. Partager un quotidien avec des enfants c'est partager leurs joies, leurs réussites et c'est aussi partager leurs souffrances et leurs difficultés. Travailler en duo éducatif contribue à accentuer ce partage et à impliquer encore plus les professionnels dans l'action. Si l'on ajoute à cela une volonté de justice sociale dans un contexte de relation humaine solidaire, la confusion entre l'objet de travail et le sujet de travail à savoir la personne accompagnée, peut conduire à une forme d'épuisement des ressources et des dynamiques professionnelles. C'est pourquoi il est très important de réfléchir et d'échanger sur les pratiques pour libérer une parole qui pèse parfois. Le dispositif en couple éducatif par son implication dans le quotidien et le vécu des enfants est un moyen pour soutenir mutuellement les actes éducatifs mis en place et les difficultés rencontrées dans la construction d'une relation avec un ou des enfants.

Les éléments mentionnés ici, sont dans l'imaginaire collectif et un peu dans la réalité, les fondements de la relation construite entre un professionnel et une personne concernée. C'est dans ce contexte relationnel que s'élabore l'engagement, celui d'un rapport humain entre une personne aidée et une personne aidante. Les techniques, réflexions et les outils éducatifs sont là pour structurer cette relation à l'autre. Les équilibres de genre sont des facteurs permettant aux sujets concernés d'exprimer auprès des enfants une complicité sécurisante pour eux. L'engagement singulier se trouve placé en duo de genre et donc en complémentarité des attributs de genre, c'est cette cohésion de duo qui forme une valeur ajoutée au travail éducatif engagé. Les entretiens réalisés soulignent cela.

Lorsque le couple a des affinités éducatives et fonctionne en harmonie, il existe une symétrie. Les professionnels en interaction cherchent à créer une « atmosphère » de type familial, cette



dimension devant leur permettre de créer une dynamique éducative différente dans la mise en place de leurs pratiques auprès des enfants. Soulignons que les propos évoquant cette symétrie sont ceux d'un éducateur homme, il indique également que les deux membres du couple ne se choisissent pas. Ils sont désignés à leur embauche, par la direction, pour travailler ensemble. C'est-à-dire que l'identité de genre du sujet, son identité virtuelle, prime sur l'identité réelle de la personne (Goffman, 1975). Un homme est forcément masculin et une femme est forcément féminine, du moins si il et elle souhaitent remplir leurs fonctions de modèle identificatoire pour les enfants. Théoriquement, il n'est nullement fait mention d'un homme efféminé ou d'une femme aux caractères masculins, la monographie du coteau de Vitry met en avant des attributs normatifs devant correspondre aux sexes des intéressés. En 1945, jouer son rôle c'est correspondre aux rôles sociaux assignés par la société. L'homosexualité est alors considérée comme une maladie mentale. Les repères de genre mis en place par les professionnels des deux sexes dans le quotidien en internat sont normatifs et classiques dans leurs attributions. Ils s'inscrivent également dans un cadre professionnel où les fonctions et les statuts sont égaux. Ce faisant, dans le quotidien par exemple, l'homme exerce aussi au niveau des toilettes et de l'habillement. Ce quotidien-là va forcément modifier les représentations des enfants accompagnés.

Il s'agit donc de travailler avec des ressemblances et également avec des différences. Les ressemblances se situent à la fois dans les façons de penser les actions éducatives et également dans les actes du quotidien notamment au niveau de la toilette en internat.

À la question « qu'est-ce que pour vous un couple éducatif ? », ce double registre égalitaire et complémentaire est présent dans les propos de Jacqueline.

Jacqueline : Moi je dirais que c'est un homme et une femme avec leurs ressemblances et leurs différences, qui les mettent au service d'un individu qui est en difficulté.

Mikaël : Dans une dimension professionnelle ?

Jacqueline : Voilà, c'est ça ! Et médiatisée par l'institution bien entendu. (Doc 29)

Le cadre médiatisé de l'institution met en scène les attributs du féminin et du masculin, chacun jouant à être « soi-même » sur la base d'une identité de genre définie par des critères extérieurs aux représentations de cette profession. Les critères revendiqués sont ceux que l'on trouve dans les représentations sociales de cette époque avec une exception notable, la notion de patriarcat incluse dans les fonctions du chef de famille.

Cette composante principale de l'identité masculine de cette époque n'est pas présente dans le couple éducatif car il n'y a ni alliance, ni filiation dans le registre professionnel sollicité. Elle l'est de façon symbolique très certainement, mais elle ne trouve pas de traduction pratique dans

la domination administrative (pas d'accord de l'homme pour l'ouverture d'un compte en banque pour l'éducatrice par exemple). Les actes du quotidien auprès de l'enfant, même sur un volet administratif, placent la femme et l'homme dans un registre égalitaire de fonction. Les repères de genre proposés aux enfants ne s'inscrivent pas de manière identique dans les droits sociaux accordés aux femmes et aux hommes de cette époque. Les professionnels de l'éducation spécialisée à leur origine offrent aux enfants une image féminine plus émancipée que les critères sociaux de cette époque. La vie quotidienne partagée conduit à définir et à affirmer des choix communs. Il est important de reconnaître une volonté à l'origine de cette profession, des acteurs en présence, de traduire un modèle social d'équilibre de genre différent des valeurs sociétales des années 1950.

Cette dimension relevant d'une socialisation de genre différente n'est pas que le fait des acteurs impliqués. C'est l'institution qui crée le modèle et désigne deux membres sexués pour leur demander de jouer auprès des enfants des rôles sociaux inscrits dans leur identité de genre. Le couple éducatif est donc une méthode instituée, c'est en cela qu'elle se révèle porteuse d'une identité singulière pour cette profession nouvelle. Ce jeu d'acteur est celui d'un collectif. Cependant, un modèle théorique reste un modèle et cela dépend des affinités des personnes qui acceptent ou pas, de vivre une construction sociale du réel, fondée sur un imaginaire social familial. Dans les années 1950 et jusqu'à la moitié des années 1970, le modèle du couple éducatif s'impose dans les pratiques comme une façon de conduire les actions éducatives en internat relevant de la protection de l'enfance. Les assignations de sexes fondées sur les caractéristiques du masculin et du féminin servent alors de fiche de fonction. Les dimensions d'autorité pour les hommes et de soins pour les femmes servent de repères aux professionnels à la fois pour situer leur identité et sur cette base pour la placer en interactions avec son collègue du sexe opposé. Sachant que quand le professionnel est seul avec les enfants, il doit savoir à minima jouer des deux registres, s'il ou elle est débordée par la sollicitation ou dans la difficulté d'agir, c'est par le discours qu'il ou elle fait référence aux compétences de genres de l'autre, par des manières simples, pour ce qui relève de l'autorité : « tu vas voir quand je vais en parler à Maurice », ou dans des registres intimes et parfois relevant de spécificité féminine : « Marie travaille demain, tu peux peut-être voir cela avec elle. ». L'autre et son genre, est un support pour chacun afin de conduire les actes mais cette réalité idéale ne s'applique qu'avec la participation à la fois volontaire et surtout raisonnée de l'autre. Marcel Gauchet souligne qu'une chose qui unit le monde moderne c'est la rationalité des actes (Gauchet, 1985). Le travail

éducatif est résolument moderne car il rationalise et optimise les composantes identitaires des sujets qui le composent.

Cette dimension interactive permet à chacun des deux individus sexués de se situer dans un tableau éducatif. Les uns et les autres peuvent ensuite jouer sur ces critères normatifs avec plus ou moins d'ouverture. Cependant, les femmes éducatrices de cette époque sont instruites, cultivées et s'inscrivent dans une volonté d'émancipation de leurs conditions sociales. Les places sont donc assignées mais si l'homme montre une reproduction des assignations de genre sans nuance, la femme refuse de jouer un rôle dévalorisé. L'identité féminine initialement, est tournée vers l'accompagnement des enfants dans un registre de soin, d'éducation et d'encadrement social. Elle ne se situe pas en complémentarité des attributs masculins dans une logique de couple. L'homme désigne ou assigne avec parfois la collaboration de l'institution une place à l'éducatrice mais celle-ci accepte ou pas, de jouer la participation qu'on lui donne. En cela, les éducatrices spécialisées s'inscrivent dans une dimension sociale non pas de reproduction mais d'émancipation pour à la fois s'affirmer dans ce duo et également pour présenter aux enfants un modèle féminin plus égalitaire. Ce sont elles qui acceptent ou pas de jouer le jeu de la complémentarité et si c'est le cas, dans un registre et des limites qu'elles fixent.

« Là on est en... 70. Les années 7. Et alors effectivement le modèle c'était : la femme doit s'occuper d'une manière maternelle de ces chers petits ; et l'éducateur devait s'occuper d'une manière plus autoritaire, les conduire vers le social, etc, etc. enfin ça m'a été présenté comme ça à l'embauche. Bon. Donc, heu... moi je cherchais du travail. Après un épisode douloureux au foyer d'enfants j'étais contente d'avoir du travail, je me suis dit on verra bien et puis j'ai vu parce qu'effectivement travailler en couple éducatif, j'ai vu tout de suite qu'on nous demandait, enfin la direction, d'une manière très normative, de faire un certain nombre de choses et de dépendre... (rires) de dépendre des éducateurs ! Parce que je travaillais avec des garçons. Il n'y avait que des garçons... Déjà là ça commençait à me poser question, parce que je me suis dit mais qu'est-ce que c'est que ça... Quand j'ai eu un conflit avec un jeune, que quelque chose s'est mal passé, je ne vois pas la nécessité de prévenir toute une armada autour de quelque chose de simple, je sanctionne, ou je le félicite, enfin selon ! Et puis ça ne vaut vraiment pas le coup de faire tout un rapport aux autres éducateurs pour si peu. Alors en fait je crois avec le recul, je peux dire que je ne m'entendais pas du tout avec l'éducateur (rires) du couple éducatif qui était une grosse brute et une grande gueule. Quand les jeunes faisaient un tout petit faux pas, c'était tout de suite « tu vas voir ! j'te mets mon pied au cul ! Tu auras une sanction ! T'iras pas dans ta famille ! » Ohlala ! Moi je me suis dit basta ! Ce n'est pas pour moi ! Et.... Bon. Ça, c'est une des expériences. (Doc29)

Est-ce qu'en cas de difficulté de l'éducatrice dans le duo constitué, elle se situe dans une situation d'harcèlement de genre ? Marie Grenier-Pezé évoque la notion de harcèlement de genre (Grenier-Pezé, 2000) en soulignant que « la construction identitaire des hommes et des femmes n'ayant pas la même valence dans un imaginaire social où la virilité se capitalise positivement. ». Je partage son analyse sur le fait que « la reconnaissance au travail porte sur *le faire*, l'identité est inséparable des gestes techniques effectués par le sujet ». Elle évoque, à travers une vignette clinique, qu'il existe un machisme induit parfois par l'organisation du travail, notamment en considérant le stress comme un stimulant. Il est donc vivement conseillé,

dans certaines sphères professionnelles, à chaque cadre de le provoquer, afin d'obtenir de meilleurs résultats. Elle évoque le fait que l'exercice de l'autorité par l'agressivité est un système de gouvernance masculine qui soude le collectif de travail autour d'une radicalisation défensive, notamment par le cynisme. Les éléments mentionnés sont réels mais concernent un harcèlement de genre de type hiérarchique, dans le cadre du couple éducatif, le harcèlement de genre se place dans un rapport de symétrie des fonctions. De plus, le distinguo avec le fonctionnement du couple éducatif, est que le harcèlement de genre dans une dimension institutionnalisée s'applique à un monde salarié, majoritairement masculin ou ayant pris les travers de ce collectif. Le harcèlement de genre désigne un ensemble de conduites systématisées qui ne sont pas l'expression de la sexualité mais du sexisme au travail (Grenier-Pezé, 2000). Pour que cela relève d'une valeur collective, il faut soit un cadre d'exercice professionnel porteur de valeur masculine dans l'exercice de la pratique, soit un rapport hiérarchisé plaçant le féminin en infériorité statutaire par rapport au masculin. Il s'agit ici d'évoquer la psychodynamique du travail qui étudie les processus psychiques mobilisés pour la rencontre entre le sujet et les contraintes du travail (Molinier, 2006). Il est évident que les femmes sont plus sujettes à des dimensions de harcèlement de genre et le cadre de l'action sociale n'est pas exempt de ces situations. Cependant, la forte prévalence féminine, les valeurs humanistes portées par le collectif en travail social et le fait que dans un équilibre statutaire et salarial on trouve un nombre important de responsables féminines, fait que ce système de domination masculine n'est pas présent de façon structurelle dans le secteur social et médico-social. Il s'exerce dans d'autres sphères professionnelles où les valeurs masculines sont mises en avant pour donner une identité genrée à un champ d'activités professionnelles. Des cas de figure singuliers existent dans le champ de l'intervention sociale au sens large, mais ce n'est pas une dimension générique et collective, ni dans les idéologies, ni dans les pratiques. D'ailleurs l'article de Pascale Molinier fait référence au champ médical qui a une culture verticale dans son système de relation interprofessionnelle. Le champ médico-social a une culture horizontale valorisant par exemple, autour d'une étude de cas, les différences de chacun, pour éclairer une situation et prendre collectivement une décision sur le parcours d'une personne accompagnée. Les différents positionnements se structurent à partir d'un champ pluridisciplinaire.

Les analyses formulées dans le cas d'un harcèlement de genre propre à un secteur ou à un champ d'activités ne s'appliquent pas à un univers médico-social majoritairement féminin. Il ne s'exerce pas non plus sur l'origine du couple éducatif, dans un système qui cherche la coopération entre les femmes et les hommes. La coopération entre les femmes et les hommes

sur une dimension concrète d'action collective relevant d'une volonté éducative égalitaire est en quelques sortes un garde-fou pour éviter les positionnements hégémoniques masculins.

D'ailleurs toutes les expériences ne sont pas identiques et il est intéressant de noter que dans cette même institution, cette même éducatrice va trouver une place plus acceptable pour cette pratique fondée sur une valorisation des identités de genre. Cela montre que la femme et l'homme doivent adhérer au projet de socialisation d'équilibre de genre pour que la plus-value de socialisation soit effective pour les enfants.

Et puis j'ai eu une expérience, toujours au même endroit, beaucoup plus intéressante avec un jeune stagiaire qui est venu sur ce pavillon, puisque c'était un pavillon de 15 garçons à l'époque. Bon, je me sentais tout à fait des affinités au niveau des valeurs, donc là j'ai envie de dire, je ne sais pas si on travaillait en couple éducatif, mais ça s'articulait harmonieusement. Alors les jeunes, effectivement, ils allaient indifféremment demander quelque chose à l'un, à l'autre. Il n'y avait pas de conflits, il n'y avait pas de grandes gueules. Il n'y avait pas de rivalités. Il n'y avait pas grand-chose à prouver ni de son côté, ni du mien, ça allait. Là j'étais réconciliée avec le couple éducatif. Mais bon ça a duré un an puisqu'après cette personne est partie, et je me suis retrouvée à nouveau avec mes deux autres collègues qui avaient une vision, je trouvais, exagérée de l'autorité.

Voilà pour cette première notion de couple éducatif, pour moi c'était ça. Mon idée c'était : on a un projet commun avec un jeune et chacun en prend une part, on s'en parle, mais en rapport avec le projet du jeune et pas simplement avec les normes institutionnelles. Voilà comment je concevais ça. ( Doc29)

Ce n'est donc pas le projet institutionnel qui rend possible ou pas, la dynamique recherchée par ce modèle éducatif mais l'addition de ce projet avec la participation et l'ouverture des deux professionnels mis en interaction. Le cadre proposé par l'instituant doit être porté et incarné par des professionnels volontaires et suffisamment ouverts pour comprendre que les actes du quotidien vont transmettre aux enfants des normes et des valeurs sociales différentes.

La notion de désir, énoncé au préalable, rejoint celle de volonté d'équilibre pour les femmes et parfois pour les hommes éducateurs de cette époque. Le couple éducatif reste une méthode présentée comme globale et normalisante, fixant la femme dans une dimension d'accompagnement centrée sur la dimension maternelle de l'accompagnement. L'équilibre de genre présenté aux enfants se basant à la fois sur la complémentarité des fonctions mais aussi sur la complicité à la mettre en œuvre. Il s'agit de transmettre à des enfants très souvent perturbés par un environnement social défaillant, que vivre en société c'est respecter la femme autant que l'homme. Une fois « la norme » présentée aux enfants, la complicité du duo de genre va pouvoir faire évoluer ce cadre normatif.

Les injonctions à agir en couple éducatif viennent de la direction et du projet institutionnel. Ce cadre institué donne une valeur particulière et officielle à ces assignations de genre. L'identité de genre des professionnels est une composante des compétences attendues dans l'exercice des fonctions éducatives.

Lorsqu'il y a des affinités entre les deux professionnels, les ajustements dans une dimension interactionniste s'élaborent parfois au prix d'une lutte pour la reconnaissance des femmes impliquées dans les actes du quotidien. (Honneth, 2000). À l'inverse, lorsque la femme d'un couple éducatif trouve qu'on l'empêche de féliciter ou de sanctionner et que son collègue, comme la direction, la place dans une situation d'assujettissement, la dynamique se perd car la femme, en perdant une partie de sa liberté d'action éducative, se retrouve à centrer ses actions non pas dans l'intérêt supérieur de l'enfant mais dans un registre d'assujettissement à la position sociale de l'homme dans ce couple éducatif. Dans les entretiens réalisés, les hommes ayant participé à ce modèle de travail sont volontaires pour le vivre et pour s'exprimer sur cette question, ce faisant, les expériences relatées sont positives dans leur discours. Je ne remets pas en cause leurs souvenirs mais je nuance ces derniers en me disant que les hommes qui ont accepté de participer à cette enquête étaient volontaires et voulaient témoigner d'expériences professionnelles porteuses de sens pour eux. À l'inverse et par déduction, je n'ai et sans doute n'aurais pas pu trouver des hommes éducateurs revendiquant une volonté de domination et d'assujettissement de leurs collègues féminines dans un cadre professionnel. Ces hommes existent pourtant, vu que les éducatrices ayant exercé à cette époque en font mention mais les hommes éducateurs que j'ai rencontrés ou qui ont choisi de traiter ce sujet dans leur mémoire de fin d'étude, cherchent surtout à mettre en avant la complémentarité des actes et d'une certaine manière leur ouverture aux dimensions d'émancipation féminine dans un registre égalitaire, sans doute pour affirmer aussi leurs positionnements d'ouverture personnelle en lien avec la seconde vague du féminisme. Pour ce qui concerne les femmes, selon les dispositions d'ouvertures de leur partenaire, l'expérience se révèle parfois positive mais aussi parfois négative, par la subordination de la femme à la place que lui donne l'homme ou qu'on lui laisse, dans un projet institutionnel souvent porté et dirigé à l'époque par des hommes. Retenons également, que c'est elle qui décide ou pas de participer à cette construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann 2018), si cette dernière est vectrice d'ouverture et d'une place reconnue comme égalitaire par son partenaire professionnel.

Cependant, l'équilibre du couple éducatif est basé sur la participation effective d'un individu de chaque sexe. Les deux professionnels ne sont pas interchangeables, ce ne sont pas « des anges ». Leur identité sexuée joue une place dans la définition initiale des fonctions de chacun et de chacune et dans les interactions qui en résultent. Pour poser une référence et une action, il

fallait une femme et un homme travaillant ensemble. À la question, que représente pour vous le couple éducatif ? La réponse de Camille (une femme) est la suivante :

« Peut-être un homme et une femme qui sont censés travailler ensemble et harmoniser la manière de répondre aux besoins des personnes confiées. Pas comme s'ils étaient des êtres sans sexes. Pas comme s'ils étaient des anges mais vraiment parce qu'ils sont un homme et une femme, éducateurs tous les deux. (Doc26)

Différents et égaux, c'est ce qu'invite à penser cette éducatrice de la première heure.

La présence des hommes dans des structures non mixtes réservées à des filles était celle parfois de l'homme d'entretien ou bien il n'y en avait pas du tout et dans les structures qui accueillaient des garçons cette présence était aussi caricaturée.

Quand il y avait une femme qui apparaissait dans les institutions pour garçon, le plus souvent c'était la femme du Directeur, qu'on appelait d'ailleurs la maîtresse de maison. (Doc25)

Ce point sur une dimension mixte d'accompagnement éducatif peut aujourd'hui paraître anecdotique mais les femmes et les hommes ont dû dans le travail éducatif apprendre à travailler ensemble et cette dimension est primordiale dans le choix et sans doute dans le développement de cette méthode genrée de fonctionnement professionnel. Ce n'était pas le cas des autres professions relevant de l'action sociale.

L'histoire des surintendantes est une histoire féminine, celle des éducatrices de pouponnières de jeunes enfants également. La profession des éducateurs de jeunes inadaptes sociaux qui deviendront les éducateurs spécialisés possède une histoire genrée différente. La participation des hommes et des femmes, accentuée par la symétrie des fonctions, définit à la fois une histoire différente à ce métier du secteur social mais surtout traduit des composantes identitaires nouvelles pour les professions du travail social.

Le fait de travailler ensemble dans des fonctions éducatives, pour un homme et une femme est une expérience nouvelle et dans ce cadre ajuster les positionnements des unes et des autres ne va pas de soi. Le couple éducatif, basé sur un imaginaire social collectif, a permis cette construction sociale de la réalité en facilitant les ajustements mutuels de ce nouveau registre de collaboration éducative sexuée. Jeanne comme Jacqueline, nuance son propos à partir des représentations actuelles de ce qu'est une famille et surtout des différentes formes qu'elle peut prendre mais il paraît évident dans son discours que le modèle d'hier répondait à des critères normatifs plus affirmés que la même dimension placée dans un registre de représentation sociale contemporaine.

Jeanne - Je dirais que c'est [...] je pense que c'est très important de travailler ensemble : un homme et une femme, ... On pourrait maintenant différencier les choses maintenant avec bon, on ne va pas aller sur ce terrain. (...) Mais et qu'ils se complètent l'un l'autre. Et pour l'enfant je pense que c'est très très important de pouvoir s'identifier. Il a

affaire à deux images. À deux images qui, comment dirais-je, pas parentales mais qui se rapprochent un petit peu de ce qu'ils ont vécu en famille et c'est vrai qu'ils projettent sur nous leurs problèmes et leurs difficultés on a été beaucoup agressés par des enfants, justement par rapport à ce qu'ils ont vécu en famille. » (Doc27)

Judith Butler parle de performativité du corps pour les femmes dans un cadre sociétal général. Une éducatrice avec une identité de genre masculine est-elle de fait une mauvaise professionnelle ? Peut-on parler de performativité de genre dans un contexte professionnel ? Les femmes sont-elles soumises à une contrainte plus grande ou cette pression professionnelle à agir ainsi s'exerce-t-elle indifféremment sur les deux acteurs professionnels ? Il semble que pour que l'équilibre se mette en place, chacun doit tenir son rôle et sa place sociale dans cette méthode basée sur une dynamique éducative genrée.

Raymond – Non on ne l'a pas considéré comme modèle, mais simplement comme une sorte de référence naturelle on pourrait dire. C'est-à-dire que, un homme et une femme, pour que les enfants s'habituent à la perception de [...] deux personnes de sexe différent. C'est extrêmement important parce que c'est un petit peu, sans aller jusqu'à dire que..., c'est le couple qui existe de tout temps, de [...]. C'est comme ça que la référence était mise en place, il fallait un homme et il fallait une femme. (Doc28).

Raymond exprime qu'il fallait une femme féminine et un homme masculin. Les identités de genre classique c'est-à-dire relevant de représentations classiques hétéronormatives sont à la base du travail de coopération en éducation spécialisé.

Les professionnels des deux sexes interrogés ont parfois du mal à affirmer le cadre de cette référence naturelle. Ils font souvent référence à une logique binaire de complémentarité allant de soi et souvent présentée comme naturelle. Or, les places des femmes et des hommes dans un registre microsocial du couple éducatif comme dans celui macrosocial d'une société répondent à des constructions culturelles. Ces constructions sociales sont normatives car elles se fondent sur le caractère majoritaire de la conception hétérosexuelle d'un couple. Les professionnels d'hier savent qu'il existe des formes de couples homosexuels, non majoritaires. Cette dimension sociale actuelle semble possible aujourd'hui mais les repères sociaux du passé étaient différents. De plus, l'altérité de genre n'est pas possible avec un couple de même sexe, or un des buts du couple éducatif est de présenter aux enfants un modèle identificatoire des deux sexes. Notons aussi et cela revient dans presque tous les entretiens selon les professionnels interrogés, que beaucoup d'enfants pris en charge à cette époque comme aujourd'hui par l'ASE, sont issus de famille monoparentale dont le « chef de famille » dans les années cinquante est une femme.

Dans les entretiens avec les plus anciens, ils ont parfois l'impression d'être décalés et de revendiquer des pratiques d'un autre âge assignant des places plus complémentaires



qu'égalitaires aux femmes et aux hommes. Alors que la logique de symétrie des fonctions traduit une innovation certaine, la reconstruction de la mémoire se fait à partir des critères sociaux contemporains. Je ne trouve pas cette dimension dans les mémoires consultés, ceux-ci offrent la possibilité d'une photographie à un instant T. En creux, cette dimension hésitante des professionnels d'hier montre que les critères sociaux retenus pour conduire les actions éducatives de cette époque, s'inscrivent dans les représentations sociales de cette même époque. Cette dimension paraît évidente, car les sujets inscrivent leurs pratiques dans les représentations liées à leurs environnements sociaux. Les représentations sociales des professionnels des années 1950 et 60 revendiquent un positionnement relevant des représentations accordées à un couple mythique, naturel et surtout hétérosexuel, mais dans un registre d'ouverture et d'égalité des participants.

Les professionnels et surtout les professionnelles de cette époque font référence à une famille vectrice d'une socialisation primaire par un registre de normes et de valeurs. La socialisation secondaire consistant pour l'enfant à aller confronter les normes et les valeurs de sa cellule familiale à son groupe de pairs, par le biais d'activités collectives extérieures au cadre familial initial. Soulignons que les formes de socialisation des enfants en 1950 étaient largement inscrites dans cette dimension en deux temps, là où aujourd'hui la famille n'est plus, même dans le plus jeune âge de l'enfant, son unique lieu de socialisation.

Mikaël : Qu'est-ce que ça évoque pour toi cette notion de « couple éducatif » ?

Louise : Ça évoque une question de représentations qui me semble presque caricaturale.

Je ne veux pas tout déconstruire mais je me dis que cette société pour avoir transformé le code de la famille a pensé plus largement la question des conditions dans lesquelles des enfants grandissent, s'identifient et se construisent.

C'est comme si c'était la famille qui était le lieu de la construction. Eh bien c'est bien au-delà, quand on voit tous les outils qu'ils ont et toutes les occasions qu'ils ont pour se construire. Ils ont des activités multiples. Moi j'en avais très peu, donc effectivement c'était dans le cadre familial qu'on construisait sa pensée, sa façon de se socialiser avec des frères et sœurs. Je trouve que ça s'est beaucoup élargi et que cette question du couple éducatif, je ne sais pas si elle est encore maintenant aussi opérante qu'avant. (Doc30)

S'il s'agit de montrer à un enfant des axes de socialisation et lui permettre d'acquérir des normes, cela se fait dans le cadre des représentations sociales à chaque époque. Cependant, Louise dans cet extrait fait aussi référence à sa propre enfance pour définir les représentations des actes éducatifs qu'elle va orchestrer à l'âge adulte. Le contexte social de référence est à la fois celui du présent dans les actions mises en place auprès des enfants mais il se réfère aussi à des représentations passées et vécues par la personne interrogée dans son propre registre de socialisation personnelle. L'alchimie du couple éducatif met en scène de manière concomitante

des représentations sociales à la fois passées et également présentes dans des registres sociaux contemporains des actions éducatives mises en place.

En 1947, point de départ du modèle du couple éducatif, les assignations de place viennent à la fois des représentations normatives de cette époque d'après-guerre mais aussi du fait que les enfants avaient beaucoup moins de contacts avec l'extérieur de leur cellule familiale. L'un des objectifs du « couple-éducatif » était donc soit de corriger les représentations des deux sexes qu'avaient les enfants ou de présenter à un enfant une figure masculine avec ses attributs normatifs faisant office à la fois de modèle identificatoire et également de repère social au sens sociétal du terme. La recherche d'une composante d'équilibre de genre dans l'identité professionnelle naissante des éducateurs de jeunes inadaptes sociaux est une des composantes identitaires de ce métier. Son histoire, inscrite dans les coopérations de genre dans un cadre professionnel connote les rapports sociaux de sexe et inscrit cette profession dans un registre différent des métiers classiques relevant du care. Pour ce qui concerne les mutations du genre dans l'action sociale, il est à noter l'esprit d'ouverture des acteurs des deux sexes de cette profession, les plaçant dans une dynamique sociale différente de celle de leur époque ou du moins les situant dans un registre de valeurs progressistes et modernes.

#### 7.4 Les attributs d'un mode nouveau d'intervention en internat éducatif.

Portés à la fois par une volonté de justice sociale en contribuant à réparer les « erreurs » commises dans l'environnement de l'enfant avant son placement, et étayés également par une dimension de transmission de normes sociales pour permettre à l'enfant une socialisation optimum, les premiers éducateurs vont définir un mode d'intervention en institution. La symbolique familiale va être un cadre d'exercice à ce travail de collaboration interactive entre les aidés et les aidants. Ce cadre culturel professionnel relève d'une logique de suppléance familiale (Durning, 1986). Quels intérêts ont les professionnels à agir ainsi ?

Les pionniers et les pionnières doivent créer à la fois une manière d'agir bien traitante et démontrer que le quotidien de l'enfant est un terreau éducatif propice à son développement.

Les enjeux sont importants, il s'agit de ne pas figer les actions dans une logique d'enfermement et de contrainte mais de développer les capacités d'un enfant dans un environnement stabilisé le permettant. Les dimensions éducatives et thérapeutiques souhaitent sortir des logiques de conditionnements des sujets vécus jusque-là dans le traitement des enfants délinquants. Il est

donc nécessaire d'accentuer les actions sur la création d'une relation vectrice d'évolutions possibles pour l'enfant et de l'inscrire dans un cadre institutionnel soulignant une nouvelle logique de prise en charge des mineurs.

Guy Dréano dans le film « On en rêvait de nos gamins » indique que « L'objectif de Vitry était si observation il y avait, qu'il fallait que celle-ci soit accélérée. On avait ce vocabulaire qui nous était propre : il fallait déconditionner. Non, seulement on n'était pas des observateurs neutres mais on devait perturber. C'était une observation totalement subjective. C'était l'observation d'une relation, pas l'observation d'un objet, pas non plus l'observation d'un sujet dans un rapport à un autre sujet. Toute la difficulté à Vitry c'était d'assurer une observation subjective. »

Cette observation subjective orchestrée se fait dans un contexte d'encadrement sexué. Il s'agit de placer les enfants en situation d'encadrement et d'éducation avec une femme et un homme, dans un contexte institutionnalisé pour observer et mesurer les réactions des enfants entre eux mais aussi en interaction avec les deux membres sexués du couple éducatif. Le conditionnement sous-tend des habitudes de pensées et de comportement dans un ensemble social. Ce langage relève de la psychosociologie. Déconditionner un enfant se fait parfois par des stimuli désagréables mais cela peut également se faire par la création d'un environnement différent, notamment par la mise en place d'un couple éducatif stable et équilibré, permettant à un enfant de se situer différemment dans son environnement social. Afin de supprimer ou du moins d'atténuer des comportements déviants, les apports de genre sont des éléments essentiels pour la mise en œuvre de cette méthode. Pour déconditionner et conduire vers une socialisation différente ces enfants, il faut s'éloigner des logiques de surveillance, de redressement et de gardiennage. Il s'agit ici de permettre et non d'interdire. Cette façon de faire et de penser est nouvelle pour le secteur naissant dans un cadre d'éducation spécialisée, cela va d'ailleurs constituer sa marque de fabrique.

À cette époque de transition que Michel Foucault, en 1972, va montrer les grandes étapes de la folie et ses liens avec les logiques concentrationnaires privatives de droits. (Foucault, 1972). Bien que faisant référence à la folie et à l'évolution des lieux d'enfermement, ses thèses mises en avant, soulignent l'extension des lieux d'enfermement en lien avec les distinctions entre le handicap mental, la déficience intellectuelle et le handicap physique. L'accent est mis par l'auteur sur les responsabilités sociétales à extraire des sujets de leurs conditions de participation à une vie collective autonome pour un éloignement social par l'enfermement. La finalité, selon Foucault, étant d'extraire des catégories de citoyens dérangeants pour l'ordre public et la tranquillité des citoyens dominants. Lors d'un placement à l'ASE les enfants ne

sont pas extraits de la société. Ils sont extraits temporairement de leur famille et avec la finalité d'un retour. L'enjeu est donc différent d'une logique d'enfermement et la socialisation de genre semble être un attribut majeur des changements souhaités chez les enfants accompagnés.

Bien que certains auteurs montrent la réalité de pratiques basées sur la surveillance et le contrôle des familles (Donzelot, (1977), 2005.), les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux en internat ne souhaitent pas être associés à cette logique. Certes, les enfants sont retirés à leur famille et ils sont placés en institution sur des critères normatifs de contrôles et de jugements. Le but n'est pas l'enfermement, il s'agit de « déconditionner » les enfants de leur cadre familial originel pour chercher à les éduquer et à les socialiser dans un conditionnement de genre nouveau.

En internat, l'éducation ayant pour finalité d'enrichir et de nourrir le développement d'une personne, cette dimension d'éveil des sujets s'oppose à la contrainte des corps par l'enfermement et le conditionnement. La volonté n'est pas non plus de contrôler les familles mais de faire évoluer une socialisation différente des enfants. Ces éducateurs du « front », menant des activités directement auprès des publics qui se distinguent de ceux de « l'arrière » qui sont plus inscrits dans un travail administratif de seconde main, souhaitent créer et innover (Ion, Ravon 2005, p.75). Ils revendiquent le *prima* de la pratique relationnelle, afin de créer un environnement qui permettra une évolution positive du sujet et leur outil de travail est l'affirmation de leur identité de genre dans des critères normatifs afin de montrer aux enfants d'autres figures du féminin et du masculin que celles qu'ils ont connu. Est-il nécessaire de préciser que tous les professionnels n'agissent pas en ce sens. De tout temps certains sujets en action se contentent d'appliquer une consigne sans en réfléchir le sens, mais il existe des groupes animés d'intentions d'utopistes souhaitant donner une réalité différente aux actions qu'ils entreprennent. C'est à elles et eux que j'ai souhaité donner la parole avant que celles-ci soient oubliées. Leurs expressions premières et directes doivent permettre de situer une réalité sociale vécue et ainsi de tracer l'histoire de cette profession. L'incidence des études sur le genre offre une clé de lecture nouvelle pour revisiter cette histoire et affirmer un lien entre les identités de genre des sujets en présence et le sens qu'ils donnent à leurs actes éducatifs. Dans le film « On en rêvait de nos gamins »<sup>38</sup> les protagonistes éducatifs de l'époque affirment et montrent des techniques basées sur l'observation des enfants. Ce film offre un entretien croisé

---

<sup>38</sup> *On en rêvait de nos gamins*, Film réalisé par les élèves de 2<sup>e</sup> année de l'IRTS de Paris, Erick Davoux, Jean-Camille Jacquet, et Isabelle Guillaume, le 20 Octobre 2009. .

de deux acteurs historiques. La construction de l'éducation spécialisée d'un côté, avec Guy Dréano (ancien éducateur au Coteau de Vitry), et la protection judiciaire de la jeunesse, de l'autre avec le témoignage de Jacques Bourquin (ancien éducateur du centre d'observation de la PJJ de Savigny sur Orge). Ce sont des hommes qui s'expriment ainsi.

Jacques Bourquin évoque « Chacun dans sa partie participe à l'observation. Pour l'éducateur, il est dans le "vivre avec", donc par des fiches régulières, journalières, ils essaient de restituer le comportement du jeune. À partir de faits qui sont des faits très précis. Il voit un gamin qui somnole à table, etc, vite il va faire une fiche pour essayer de voir pourquoi. Ou alors comment un gamin se lève le matin. Est-ce qu'il se lève d'une manière très tonique ? Ou au contraire, il traîne ? Voici les composantes de l'observation du comportement. Pendant trois mois on accumule énormément de fiches et de toutes ces fiches, l'équipe éducative sous l'autorité du chef de service éducatif, va rédiger une sorte d'analyse du comportement. »

À cela s'ajoute d'autres critères d'évaluation des capacités de l'enfant comme à l'époque les tests psychologiques définissant le quotient intellectuel (Q.I.) d'un enfant, des observations d'atelier et d'autres médicales. Pour eux, la chose la plus importante dans cette vie éducative est la création d'une relation. L'observation d'un enfant en situation et son accompagnement vers un plus grand épanouissement, constituent ici le cadre de réalisation de ces objectifs professionnels. Ils pratiquent des « soins sociaux » efficaces basés d'abord sur l'observation des besoins de l'enfant éloignant ainsi les pratiques éducatives des logiques d'enfermement pour les inscrire dans des dynamiques éducatives. L'observation n'est plus un critère de contrôle et de surveillance mais une donnée pour traduire une évolution chez l'enfant.

Au moment de la refonte des diplômes du secteur social et médico-social, il existe une possible redéfinition des fonctions des éducateurs spécialisés en lien avec une revalorisation statutaire de ce diplôme à un niveau de licence. Cette revalorisation statutaire risque de conduire l'évolution du métier vers des fonctions d'encadrement de professionnels avec des niveaux statutaires différents. Les éducateurs spécialisés sont encore dans leur grande majorité dans des fonctions éducatives directes en lien avec les publics de références. C'est un moment propice pour interroger sociologiquement les fondements de cette profession à travers la coopération de genre entre acteurs impliqués. L'apport de ce savoir scientifique permettra, de marquer un instant sociohistorique et ainsi de contribuer au débat sur l'origine et peut-être l'évolution de cette profession. Les identités de genre des professionnels ont-elles contribué à définir concrètement la portée des finalités de l'intervention sociale ?

## 7.5 Les évolutions des internats spécialisés.

La présentation de ce travail nécessite une contextualisation des actes éducatifs mis en place par ce couple éducatif. L'internat est le lieu de ces nouvelles expériences éducatives. Pour Paul Durning « Les internats et les familles d'accueil constituent aujourd'hui encore les modes d'éducation extrafamiliale les plus développés mêmes si les structures innovantes et les alternatives au placement se développent incontestablement. » (Durning, 2006, p.226).

Les internats sont des établissements résidentiels d'éducation dans lesquels les enfants sont placés et pris en charge dans un collectif, le plus souvent par sous-groupes d'âges sous la responsabilité d'un personnel spécialisé (Ladsous, 1977).

Historiquement, il est possible de distinguer une première génération d'internats accueillant des enfants orphelins, vagabonds ou nommés « cas sociaux ». Ces établissements créés après la première guerre mondiale, ont donné lieu à des expérimentations pédagogiques et à des publications très diffusées constituant aujourd'hui encore des textes de référence pour les professionnels : Janusz Korczak ((1928), 2009) en Pologne, Anton Makarenko en Russie (Makarenko, 1967, 1970), ou encore Alexandre S. Neill (Neill, (1953) 2004) en Grande-Bretagne. Avec des approches contrastées, ces auteurs ont recherché des spécificités dans et par la dimension collective de l'éducation. Ils ont exploré tout particulièrement différentes modalités de participation des résidents à la marche de l'établissement. (Durning, 2006, p.226). Après la seconde guerre mondiale, une deuxième génération d'innovateurs s'est illustrée dans l'animation d'internats spécialisés et dans la prise en charge d'enfants présentant des troubles graves de la personnalité souvent identifiés comme psychotiques ou autistes, Bruno Bettelheim (Bettelheim, (1950) 1976) aux États-Unis, les « anti-psychiatres » en Grande-Bretagne et surtout, en France, les initiateurs des courants dits de psychothérapie institutionnelle, Francois Tosquelles, Maud Mannoni, Jean Oury (Tosquelles, Oury, Mannoni 1967, Tosquelles, Oury, Mannoni, Ayme, 1968).

Les évolutions des politiques de placement en internat dans les principaux pays occidentaux ont vu les effectifs d'enfants placés croître régulièrement jusqu'au cours des années 1960, parfois 1970 (Durning, 2006, p.227). Les enfants étaient alors élevés dans des internats, souvent de grande taille et spécialisés selon les éléments ayant entraîné le placement (orphelinat, centre de rééducation, instituts pour déficients, etc.). Depuis les années 1970, on assiste à une baisse du nombre d'enfants accueillis en internat. La diminution des placements en internat s'est

accompagnée d'un développement des placements dits « en famille d'accueil » : parmi les 139 000 enfants (dont 20 000 jeunes majeurs) hébergés par l'Aide sociale à l'enfance en 1991, 26% étaient accueillis en internat spécialisé, 7% en internat scolaire, 55% en famille d'accueil (Source ODAS). (Durning, 2006, p.228).

L'internat est sans doute la façon la plus poussée pour ne pas dire radicale de déconditionner un enfant. Cependant, déconditionner ne signifie pas un placement de l'enfant dans une situation anormale. Les questionnements sur les rapports égalitaires de genre liés à la reconnaissance égalitaire des différences dans les orientations sexuelles des personnes n'ont pas cours en 1945. Ceci est logique, l'homosexualité est encore considérée comme une maladie mentale, viser une société plus respectueuse de la place des femmes est déjà un enjeu majeur pour les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux. De plus, cette étape est un préalable historique aux développements égalitaires pour toutes les expressions de genre. Les interactions de genre entre les professionnels s'inscrivent dans différentes idéologies. Les trois idéologies présentes au Coteau de Vitry sont la psychopédagogie médico-sociale, la psychothérapie institutionnelle et les techniques relevant des dynamiques de groupe. Ce sont ces trois niveaux placés simultanément sur la pratique du couple éducatif qui vont le détacher de ses dimensions naturalisantes pour en faire une technique fondée sur les attributs de genres des professionnels des deux sexes.

#### 7.6 La psychopédagogie du secteur médico-social aux sources des pratiques.

Henri Pascal dans *l'Histoire du travail social en France, de la fin du XIXe siècle à nos jours*, citant M. Samof, souligne l'imbrication entre l'approche psychanalytique et une représentation traditionnelle de la famille, ce qui induit à penser les éducateurs comme des substituts à la famille (Pascal, 2014, p.195).

*« Historiquement, la référence familiale a dominé l'éducation spécialisée dès ses débuts, comme Paul Fustier (Fustier, 2009) le démontre à travers une étude de la littérature professionnelle. Cette référence a instauré la représentation des éducateurs comme des « parents idéaux », dont la supériorité aux parents biologiques était assurée par leur vocation, leur disponibilité, leur « don pédagogique », leur dévouement, leurs qualités charismatiques. La supposition sous-jacente était qu'il fallait retirer les enfants du milieu familial pour qu'à travers de nouveaux modèles de référence, les enfants puissent être réadaptés. » (Samof, 1974).*

C'est ce que confirme Guy Dréano dans « On en rêvait de nos gamins » :

« Ça peut paraître bizarre mais à Vitry on n'était pas des substituts parentaux on était des suppléants. L'enfant quand il était pris en accompagnement à Vitry, les parents pouvaient venir le voir le jour des visites. Les assistantes sociales maintenaient le lien avec les familles pour la soutenir mais on tenait à ce que la rupture soit effective, mais pas du tout parce que l'on considérait que la famille était mauvaise ou nuisible mais c'était pour créer ce fameux déconditionnement. Pour que les enfants puissent vivre une expérience particulière ou ils avaient l'occasion de vivre quelque chose de différent. De pouvoir sortir de ce qui était leurs comportements habituels. Pour que ce ne soit pas toujours la même problématique et que l'on sorte des répétitions. »

Le déconditionnement en question s'inscrivait dans une redéfinition des représentations de genre pour les enfants accompagnés. De plus, les professionnels cherchaient eux aussi une complémentarité de regard sexué dans les actions entreprises. Camille souligne l'importance de porter un regard sur une situation éducative, en tenant compte des sensibilités de chaque sexe.

«- Camille. Ensuite ce que j'en sais, ce dont je me souviens ou est-ce ce que l'on m'a dit, je ne peux pas l'affirmer, mais il me semble que l'orientation était à double détente ;

La première : permettre aux enfants accueillis d'avoir sous les yeux une réalité la plus proche possible, d'une prise en charge familiale, un homme et une femme, un père et une mère.

La deuxième c'était de permettre aux éducateurs en fonction, de travailler sous le regard d'un autre. L'autre n'étant pas du même sexe, pour rompre avec cette tradition de scoutisme ou d'institution bien-pensante où il n'y avait pas la notion de couple, incarné dans l'acte éducatif.

- Mikael. Travailler sous le regard de quelqu'un d'un autre sexe est plus important que de travailler sous le regard de quelqu'un de son propre sexe ?

- Camille. Bien entendu. Parce que le métier d'éducateur c'est un métier où l'on travaille avec sa professionnalisation et avec sa personne, sa personnalité et forcément même si on peut réfléchir de la même façon avec les mêmes outils, il y aura une couleur particulière qui sera prise dans les réponses en fonction du fait que celui qui répond est un homme ou une dame, une femme. » (Doc26).

Cet extrait d'entretien souligne à la fois la conscience des éducateurs d'agir différemment dans les actes éducatifs en fonction de leur sexe et il souligne également la reconnaissance égalitaire des points de vue des deux professionnels en présence. Il s'agit de l'affirmation d'une reconnaissance à la fois de la différence de l'autre mais aussi de son égalité. Cette dimension est progressiste pour l'après-guerre. Je retrouve d'autres extraits du même type dans les entretiens recueillis et ce, que ce soit du côté des femmes ou du côté des hommes.

Éclairer une situation à partir de son ressenti de genre (perception, vécu, histoires personnelles mais aussi inscription de son genre dans un environnement socio-économique) permet une complémentarité des approches et contribue surtout à regarder, évaluer et analyser une situation éducative avec beaucoup plus de perspectives. Les identités de genre sont un des apports majeurs de la construction à la fois d'une analyse du faire mais aussi d'un raisonnement et d'une orientation permettant de guider les actions du quotidien pour faire évoluer un enfant dans ses difficultés. De plus, travailler en couple éducatif permet aux membres de trouver dans le cadre de l'exercice professionnel une atmosphère qui, elle aussi, ressort d'une mixité favorable à des



prises d'initiatives, des inventions, des hésitations, des prolongements, une réflexion « en marchant » comme dans la « vraie vie ».

Le modèle mis en avant est normatif et c'est cette dimension qui permet un conditionnement nouveau pour l'enfant. Les références définies par Paul Fustier mettent en avant une dimension maternelle chez l'éducatrice. Il souligne ainsi une identité professionnelle fondée sur les attributs du care. L'identité parentale est soulignée dans cet ouvrage par l'identité sexuée des éducatrices comme étant un vecteur d'identité collective, « C'est bien le désir de l'éducatrice qui cherche sa satisfaction dans la position maternelle. » (Fustier, 2009), mais qu'en est-il du désir de l'éducateur ? Et complexifions la question, qu'en est-il d'un couple éducatif ?

La question de l'identité chez Fustier se divise en deux sous-questions qui viennent interroger d'une part, la dimension personnelle identitaire des professionnels et d'autre part, la dimension fonctionnelle se traduisant par les tâches à accomplir dans le quotidien. On demande aux éducateurs de jeunes inadaptés de « vivre avec » les publics de référence et de transmettre ce qu'ils sont. L'auteur soulève au passage la complexité de cette mission sociale relevant à la fois de la thérapie et de l'éducation. L'auteur s'attarde sur une dimension bien précise de la vie au quotidien et qui serait perçue comme un moyen de régulations essentielles : les tâches ménagères. Être soi-même consiste-t-il réellement à vivre une identité dans l'accomplissement de tâches ménagères au quotidien ? Cette dimension peut permettre aux enfants de faire évoluer leurs représentations, à la condition que ce soit les hommes qui se chargent de ces tâches. Le constat de Paul Fustier est-il présent dans le discours des éducateurs des deux sexes ? Est-ce que les éducateurs de jeunes inadaptés de cette époque font aussi le ménage ? Est-ce qu'ils reproduisent un schéma traditionnel des fonctions domestiques des années 1950 où sont-ils dans une dimension différente ? Les actes qu'ils établissent conduisent-ils l'éducateur à être tourné vers les activités extérieures d'accompagnement éducatif et ceux des éducatrices centrées sur la gestion des actes du quotidien à l'intérieur de la structure. Le modèle professionnel qu'ils offrent reproduit-il le modèle social dominant des divisions sexuées de cette époque ? Ils agissent parfois ensemble et parfois séparément. Concrètement, les fonctions des deux membres du couple étaient identiques. C'est un homme qui s'exprime ainsi :

« La répartition était absolument identique, si tu veux, on avait un système, je te le dis très rapidement. Ça marchait par quinzaine, on avait un horaire par quinzaine, donc je faisais le samedi. Je pars de mon horaire. Je fais le samedi et le dimanche complet. Le samedi je fais le lever, je fais le repas de midi et je fais la veillée et je refais le dimanche toute la journée et je fais le lundi matin. Toute la matinée on fait nos préparations de synthèse. Le lundi midi on mange ensemble et le lundi soir on fait la veillée ensemble. Le mardi, mercredi je suis de congé. Le jeudi on fait la journée ensemble, c'était le jeudi la journée de repos des enfants, le jeudi on fait la journée ensemble. Le vendredi, je suis de

service et samedi et dimanche je suis libre. C'est que l'on a un week-end sur deux. Tu as vu le mouvement ? On a un week-end sur deux et on se double tous les lundis et on se double tous les jeudis. » (Doc25)

Il y a des temps de présence en commun, parfois même sans les enfants, notamment, le lundi matin pour réfléchir ensemble aux situations, se définir les tâches à réaliser dans la semaine, partager les informations du week-end pour ne pas être pris au dépourvu par les enfants, écrire les rapports de synthèses qui seront ensuite lus et partagés dans une réunion pluridisciplinaire et définir aussi ensemble des actions individuelles à réaliser.

« Et le lundi soir, par exemple le lundi soir, où en étant également ensemble, tous les lundis soir, si c'est moi qui étais de service, j'ai la faculté de pouvoir sortir seul avec un des gamins du groupe soit qu'il le souhaite ou soit que moi j'ai souhaité le faire avec lui donc je fais une démarche individualisée avec un des gamins du groupe. » (Doc25)

En fonction des besoins identifiés pour un enfant ou un groupe la sortie individuelle pouvait se faire indistinctement par l'éducateur comme par l'éducatrice.

Le rythme de travail comme les implications de l'un ou l'autre dans l'action était généralisé.

« Et ça par exemple ce que je te dis-là, c'était un fonctionnement généralisé. Ça, c'était un truc qui petit à petit avait été mis en place au fur et à mesure, chaque groupe fonctionnait sur ce modèle. [...] C'était le rythme de travail, qui n'avait pas été uniquement mis en place pour satisfaire aux exigences du Code du travail ou des trucs de ce genre, en même temps, on avait essayé d'utiliser au mieux le temps que l'on avait à faire pour que ça fonctionne bien. Pour que ça soit utile pour les gosses. On était encore si tu veux, (c'était au passage on était encore à 39h par semaine et 5h de dérogation permanente,) c'était en fin de compte grosso modo les semaines étaient plutôt de 44h. » (Doc25)

Pour Léon Barbey à cette époque : « La mission de l'éducateur comporte une part de métier et une part de vocation, une part de science et une part de dévouement » (Barbey, 1956, p. 30).

Louis dans notre échange définit ainsi l'implication des éducateurs dans la pédagogie « La relation c'est ce qui accompagne la technique. La psychopédagogie c'est une manière particulière, c'est une manière intelligente d'être pédagogue. » (Doc25) Les primautés de la relation et de la communication traduisent des éléments de la modernité. (Gauchet, Swain, (1980), 2007).

Le métier et la science s'opposent donc à la vocation et au dévouement. Le dévouement fait également écho à cette dimension du soin, apportée aux autres contenus dans la dimension structurelle du care (Gilligan, 2008). Ceci vient rappeler les deux références prédominantes de l'identité historique des éducateurs spécialisés, à savoir d'un côté la dimension religieuse et de l'autre, la dimension technique/professionnelle. (Fustier, 2009). Le couple éducatif a cherché à se distinguer du premier tout en revendiquant son inscription dans le second registre. Est-ce qu'une technique professionnelle faisant référence aux attributs de son identité de genre constitue un cadre de compétences transposables dans un registre de formation ? Le couple éducatif relève-t-il d'une technique basée sur soi-même et sur les attributs des identités de

genre que l'on peut définir, apprécier et transmettre par l'enseignement ? La notion de complémentarité du couple se situe dans l'altérité. Cette dimension reconnaît l'autre comme différent en constatant ce qui est autre chez celui ou celle qui fait face mais n'y a-t-il pas un risque de figer les places des uns et des autres et de donner une image non seulement caricaturale mais fautive de son identité réelle (Goffman, 1975). C'est pourtant cette figure stéréotypée plus qu'une identité réelle qui est recherchée pour conduire les actions éducatives.

Pour être en relation, l'adulte doit trouver du semblable chez l'autre, cela nécessite une approche de l'enfant inadapté en mettant en avant la similitude. Je viens vers toi car tu es mon semblable et qu'il y a chez toi « du comme moi ». Cette posture doit se faire avec un va-et-vient entre le « comme », le « différent » qui met en exergue l'altérité (Lévinas, 1988). Fustier souligne en parallèle de l'altérité, la notion de « transfert » et de « contre-transfert » propre au contexte dans le processus de l'analyse psychanalytique des actions éducatives. De plus, Paul Fustier souligne la « frontière » entre deux positions éducatives, montrant que ceux qui se détachent d'une affirmation de l'identité professionnelle dans les actes éducatifs en cherchant une dimension professionnelle et technique dans leurs actions, se voient renvoyer au rang de « mercenaires ». Alternative n'est pas dans la nuance, soit on aime les enfants dont on s'occupe, soit on est le bras armé d'une politique sociale de régulation. Ces deux éléments d'une même action se trouvent dans une même identité professionnelle. Ceci étant, il y a une démarcation entre l'identité des premiers éducateurs qui sont dans le don de soi et les plus récents (nous sommes en 1970) qui cherchent des compétences scientifiant leur métier. Le couple éducatif cherche cette scientificité pour définir et affirmer une technique, cela ne fait pas pour autant des individus moins engagés, bien au contraire. Une théorie s'appliquant à une pratique conditionne, définit et orchestre des façons de faire. De plus, chercher des techniques professionnelles est souvent le propre du praticien qui cherche à s'investir dans son travail et à le faire évoluer de manière plus efficace. Paul Fustier estime que les hommes ont du mal à s'inscrire dans le soin parce que ceci ne permet pas « la satisfaction de tendances viriles normales ».

Les entretiens réalisés avec des hommes éducateurs de cette époque ne confirment pas ce point. Il y avait une tendance majoritaire à proposer des ateliers éducatifs ou des clubs d'apprentissages en fonction de son identité de genre (éducateur ou éducatrice) mais cela n'était pas automatique.

Le couple éducatif c'est une référence imagée, dans l'imaginaire de l'enfant dans la perception de l'enfant. Il y a à la fois des choses concrètes, l'enfant est à même de constater que le travail de l'homme est quand même légèrement différent du travail de la femme, même si les exigences au niveau du groupe restent les mêmes. Par exemple, l'homme proposait d'abord, l'éducateur proposait davantage le sport, des travaux genres : menuiseries, travailler la terre etc. Mais on a vu aussi des femmes faire de la menuiserie, il y a eu une femme qui faisait de la menuiserie à un moment donné. Et puis de la peinture par exemple, pour des hommes. Chez les femmes et qu'est-ce qu'il y avait, le tissage.... De toute façon c'est fait en sous club, et les clubs je ne sais pas si vous en avez parlé. C'était une activité qui avait lieu entre la fin des classes c'est-à-dire à 16h 30 jusqu'à 18 heures à peu près. (Doc27)

Les clubs en question étaient fréquentés de façons mixtes par les enfants et sans référence d'âge. Les activités apportaient parfois une dimension de genre dans leur réalisation mais c'est au niveau des réflexions d'équipe que la dynamique de genre était sollicitée.

Il n'y avait pas d'attribution féminine ou masculine dans les rôles et dans les tâches, mais c'était au moment des discussions, des échanges, des synthèses qu'on pouvait exprimer des différences mais qui n'était pas connotées par le fait que nous étions des hommes ou des femmes, mais qui était sensibles tout de même à cela. Il n'y avait pas des paroles obligatoires en fonction du costume que l'on portait. Heureusement, sinon à quoi bon inventer un pareil dispositif (Doc26). Camille indique que l'on se servait de son identité de genre pour analyser des situations mais qu'il ne fallait pas entrer dans une dimension caricaturale du féminin ou du masculin. Il fallait être soi-même, dans son genre mais ne pas répondre à des critères extérieurs trop forts de cette identité de genre. Une femme féminine pouvait s'autoriser à porter un avis sur une question d'autorité. Les frontières extérieures aux représentations de chacun délimitaient un cadre de représentations collectives qu'il était possible de franchir pour affirmer une personnalité à la fois plus nuancée et surtout plus riche car cumulant les idées reçues des représentations sociales attribuées à chaque sexe. La transformation des identités de genre était donc vécue de l'intérieur de cette pratique et permettait aux femmes d'affirmer leur point de vue et aux hommes de se tester sur des fonctions parfois éloignées d'un univers de représentation virile.

Être soi-même est l'injonction de l'identité professionnelle de cette époque. Fernand Deligny publie en 1945 un ouvrage « Graine de crapule » faisant référence dans la définition d'une posture éducative adéquate. « Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés. » (Deligny, 1945). Cet ouvrage, facile d'accès est encore partagé et lu par les éducateurs spécialisés en formation aujourd'hui. Il convient donc d'être soi-même. Et est-ce qu'être soi-même pour une femme et pour un homme c'est agir de façon identique dans les apports à fournir au travail éducatif ? Seront évoquées plus loin les fonctions maternantes et les fonctions paternantes.

Paul Fustier propose des idéaux-types soulignant les différents modèles de positionnement éducatif à l'intérieur d'un cadre institué (Fustier, 2009). Il prend en référence le modèle familial

pour caractériser les façons de faire professionnelles. Le familial-charismatique qui tire son énergie et sa raison d'être d'une « vocation et d'un don total ». Le familial-technique, "un savoir, une science psychologique y sont substitués". Le modèle curatif qui va encore plus loin que le modèle précédent en supprimant la dimension familiale en insistant sur la technique.

L'auteur indique que ces modèles ne se succèdent pas et qu'ils peuvent coexister, voire se chevaucher. À partir du troisième modèle, il fait évoluer sa réflexion vers une dimension qu'il nomme « profession-technicité ». Le cadre éducatif collectif est donc familial. Le couple éducatif relèverait du second modèle voire du troisième selon les difficultés des enfants accompagnés. Si ces modèles se chevauchent c'est aussi qu'ils sont incarnés par des êtres sexués et que le « naturel » se mêlant au caractère « artificiel » des compétences attendues, renvoie à une dynamique interactive vu qu'il s'agit de faire vivre un quotidien à un groupe d'enfant. Une dynamique se crée partant des attributs singuliers des professionnels pour revenir à cette dimension singulière car c'est elle qui positionne les sujets dans un imaginaire collectif familial. Il y a donc une boucle qui part d'attributs naturels pour servir de cadre d'analyse à des logiques de transfert ou de contre-transfert et qui renvoie in fine à des dimensions à nouveau naturalisantes dans un imaginaire social collectif. L'objet est de permettre à l'enfant de continuer à adhérer ou à s'opposer à la personnalité genrée de l'adulte qui lui fait face. C'est d'ailleurs ce que souligne Fustier en choisissant le terme de « famille » pour qualifier ces idéaux types. La famille est un ensemble mouvant qui permet à la fois l'expression de chacun de ses membres dans un cadre qui reste collectif. Ces allers et retours entre le sujet et son environnement sont la base de l'affirmation d'une identité à la fois personnelle et aussi collective. Dans ce cercle mêlant identité personnelle et identité professionnelle, l'analyse des composantes des actes professionnels par le prisme du genre apporte un éclairage nouveau. Je retrouve dans les entretiens et les mémoires consultés cette analyse historique des relations de suppléances familiales. Il est possible dans ce registre de distinguer la dimension de « parents idéaux » en deux être sexués travaillant en collaboration. Il ne s'agit pas des parents symboliques mais de deux êtres travaillants en coopération pour construire cette fiction éducative en faisant appel à un imaginaire social collectif basé sur des représentations sociales genrées.

D'autant plus qu'à l'origine du « couple éducatif », l'intervention en direction de ces enfants se fait sous la responsabilité de médecins psychiatres qui posent le diagnostic et dressent les grandes lignes du « traitement » à suivre. Il s'agit d'une méthode nommée « psychopédagogie médico-sociale ». « *La psychopédagogie médico-sociale n'est pas une science nouvelle. C'est*

*un état d'esprit, une attitude et une action d'équipe devant l'infinie variété des problèmes soulevés par les influences réciproques de l'individu et de la collectivité et, plus particulièrement, de l'individu en difficulté de vie et d'adaptation dans une collectivité qui se croit définitivement structurée, organisée et équilibrée, mais qui est, elle aussi, en perpétuel devenir. Il s'agit tout en respectant la personnalité de l'individu, qui porte en lui, quel qu'il soit, une réalité, une vérité même, de l'adapter à un monde mouvant, résultante actuelle et addition des multiples individualités passées ou présentes, fortes ou faibles, normales ou anormales.* » (Lafon, 1950). La psychopédagogie mise en place dans le cadre du couple éducatif vise à socialiser des enfants dans un registre de genre plus égalitaire. C'est presque une révolution sociale à cette époque marquée par des déterminismes dans les attributions normatives de genre.

La psychopédagogie est née dans les années 1910. Elle a d'abord exprimé le recours de la pédagogie à la psychologie scientifique avant de prendre une dimension polysémique dans les domaines de la formation des maîtres et dans celui de l'enfance inadaptée. Et elle s'est ensuite progressivement retirée dans les années 1980 au profit de la didactique (Terral, 1994). La didactique étant une réflexion axée principalement sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe. La psychopédagogie peut être définie comme une discipline utilisant à des fins pédagogiques les apports de la psychologie. Pour Henri Pascal, l'utilisation du terme de psychopédagogie « marque bien à la fois l'articulation entre théorie psychologique et pédagogique et le champ de l'action médico-sociale. Les références pédagogiques ont largement puisé dans les courants de l'éducation nouvelle de Freinet à Montessori et des pédagogies actives, des CEMEA en particulier. Quant aux références psychologiques, elles ont été influencées par la psychanalyse puis par la systémie. Viendra plus tard, l'analyse institutionnelle, née sous l'occupation dans l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban en Lozère avec le docteur Francois Tosquelles. » (Pascal, 2014, p. 196).

Le « couple éducatif » s'inscrit à la fois dans une dimension psychopédagogique et également dans la psychothérapie institutionnelle. Il est un moyen concret pour faire vivre ces deux courants théoriques. Au-delà des dimensions prescrites, je cherche à comprendre comment les pionniers en éducation spécialisée se sont inscrits dans ces deux courants des années 1950. Si les apports de la psychopédagogie sont parfois mal définis, la dimension socialisante du couple éducatif est une réalité effective. La sociologie est rarement interpellée pour offrir des méthodes

à l'éducation spécialisée, elle sert surtout de cadre d'analyse pour situer des questions sociales ou des problématiques dans un environnement socio-éducatif. Le couple éducatif par sa volonté de modifier l'environnement initial des enfants relève de la sociologie, du moins tout autant que de son inscription dans le champ de la psychopédagogie.

### 7.7 La psychothérapie institutionnelle comme cadre des pratiques éducatives.

La psychothérapie institutionnelle a été développée en France par Jean Oury, on peut la résumer au développement de méthodes pour résister aux logiques d'enfermement induisant une dimension concentrationnaire (Oury, 2016). Au carrefour entre la psychanalyse, la psychiatrie et les pédagogies actives, il s'agit de penser la participation active de personnes enfermées afin de ne pas les désocialiser et de revendiquer la participation de tous dans la vie sociale. L'influence de ces méthodes relève également de l'analyse marxiste. Au coteau de Vitry, on cherche à mettre en avant la psychiatrie infantile mais sans tomber dans les travers de l'exclusion des enfants d'une socialisation ordinaire et en évitant les logiques de contrôle des corps et de conditionnement des personnes (Bentham, le panoptique). Il s'agit d'articuler humainement deux formes d'aliénation présentes dans les lieux collectifs d'habitation, l'une relevant de la psychopathologie et l'autre d'une dimension sociale de la personne accompagnée. L'objet est d'éviter que le lieu d'habitation quotidien des personnes accompagnées les exclût de la société ordinaire.

À son origine, le couple éducatif s'inscrivait dans un registre d'action l'intégrant au mouvement de la psychothérapie institutionnelle. C'est ce que confirme Louis dans cet extrait d'entretien.

« On n'était pas les seuls mais tout de même on était en pointe par rapport à ça. Tout ça se mettait en place et notamment ce travail en couple éducatif, ça correspondait à ce qui se jouait autre part avec d'autres vocabulaires et d'autres approches et à mon avis avec des déterminants voisins, qui étaient ce qu'on appelait la psychothérapie institutionnelle, qui elle aussi se revendiquait à la fois du marxisme, de la psychanalyse etc, au fond beaucoup de la dynamique des groupes, de la sociologie. C'est d'un côté tout ce qui se jouait d'une analyse constante des pouvoirs en jeu, on va dire pour le côté marxiste, donc une analyse constante des pouvoirs en jeu d'un côté et de l'autre tout ce qui pouvait se promener au niveau inconscient et qui n'avait pas les mêmes effets en fonction des perturbations des gens. » (Doc 25)

La méthode s'intéresse à l'analyse des pouvoirs en jeu et dans ce cadre il est possible d'analyser et de comprendre la place et le rôle des femmes et des hommes. La quête d'une dimension égalitaire trouve aussi ses fondements dans un registre idéologique relevant de la psychothérapie institutionnelle. Les deux membres du couple éducatif, réfléchissent et recherchent à la fois un positionnement adapté avec les enfants mais également un ajustement mutuel de leur action afin d'agir sur un registre égalitaire. Les façons de faire entre les

professionnels se basent sur le dialogue et la coopération. L'extrait qui suit montre à la fois comment le quotidien est le cadre pour bâtir une relation avec les enfants et également combien les professionnels réfléchissent à ne pas tirer la couverture à eux et à rester dans un cadre d'égalité de genre pour conduire les actions. La mise en scène du quotidien se fait par des interactions entre les enfants et les composantes de genre des professionnels.

« Je vais te raconter une anecdote. Excuse-moi, le matin j'arrivais toujours tôt. Ce sont des choses simples, mais qui n'étaient pas sans poser problème. Je n'avais pas demandé l'autorisation à ma collègue, ça s'était avec « les bleus », ce que l'on appelait le « groupe des grands », c'était des « petits grands ». J'arrivais toujours une petite demi-heure avant l'heure de se lever et je me rasais dans le petit cabinet de toilette du pavillon. C'est-à-dire, que j'avais un bureau, les gosses qui savaient que j'étais là, très souvent, se levaient, venaient me rejoindre à cet endroit-là, parce qu'ils savaient qu'ils allaient récupérer un coup de blaireau sur le nez etc. et puis des fois, ils m'empruntaient le blaireau, ils se mettaient ça et puis ils se rasaient avec le manche de leur brosse à dents, enfin il y avait tout un jeu qui s'organisait petit à petit. Et Monique, c'était elle, elle me dit « c'est sympa ton truc c'est bien » etc etc mais je fais quoi moi ? (Doc 25)

J'ai alors voulu savoir s'il y avait une dimension genrée dans la relation avec l'enfant ?

Non, mais c'est pour dire si tu veux là c'est très concret. C'est d'un seul coup d'un seul, si tu veux à cet endroit-là, je me taillais une place utile, intéressante, mais qui posait un problème à ma collègue. On en a discuté, il y avait des tas d'autres lieux où elle pouvait se mettre en valeur. Elle était extrêmement créative et il y a des tas de trucs où je disais régulièrement : « ça faut voir ça avec Monique, tu devrais lui demander, elle va t'aider à le faire ». De ce point de vue-là, l'équilibre se retrouvait. (Doc 25)

On retrouve ce point de quête d'un équilibre dans l'ensemble des entretiens avec les pionnières et les pionniers. Il s'agit d'une relation égalitaire avec son partenaire et non d'une dimension d'assujettissement de la femme en lien avec l'homme. Les idéologies et notamment celles relevant de la psychothérapie institutionnelle conduisent les professionnels des deux sexes à situer leurs actes dans une dimension réflexive tendant de manière concrète à inscrire un registre de pratique égalitaire entre les sexes. Cette dimension est portée par des dimensions marxistes de l'après-guerre et elle est progressiste par rapport au cadre sociétal de cette époque.

Dans le champ de l'éducation spécialisée, les techniques de groupe définies par Curt Lewin, et Jacob Levy Moreno seront également articulées avec la psychothérapie institutionnelle (Anzieu, Martin, (1968) 2007). Pour l'anecdote mais aussi pour montrer les liens intellectuels foisonnants de cette époque dans la quête de méthodologies éducatives adaptées, le frère de Jean Oury, Fernand, développera des méthodes alternatives d'enseignement basées sur la pédagogie de Célestin Frenet, avant de fonder la pédagogie institutionnelle. « Au début de l'analyse institutionnelle, on pratiquait l'analyse interne des hôpitaux psychiatriques. Les médecins voulaient faire l'analyse de l'établissement sans faire appel à des consultants. L'idée s'est développée que, pour soigner les malades, il fallait d'abord soigner l'institution de soin. Cette analyse interne est pratiquée dans les années 1950 par la psychiatrie institutionnelle et dans les années 1960 par la pédagogie institutionnelle, on pense surtout au dispositif de



l'autogestion pédagogique. » (Hess, Weigand 2006, p. 9). Pour soigner l'institution il fallait la rendre humaine et quoi de plus humain, qu'un collectif associé avec des valeurs de coopérations humaines donnant une place à chacun, femme, homme et enfants ? Pourquoi inventer ce qui existe déjà ? Le cadre familial idéalisé transposé dans un registre institutionnel offre une place symbolique à chacun. Il convient juste de l'adapter à une dimension d'internat. Le couple éducatif est une méthode parmi tant d'autres expérimentées à cette époque-là mais sa différence pour la profession des éducateurs spécialisés, c'est que ce dispositif leur est entièrement propre. C'est le cadre d'exercice pratique qui va permettre aux éducateurs de jeunes inadaptés sociaux d'exister et de s'inscrire en complémentarité des autres champs pluridisciplinaires déjà existants. Il s'agit pour cette profession nouvelle d'adapter la psychothérapie institutionnelle à la pratique éducative avec des enfants et de définir les éléments de la pédagogie institutionnelle.

La pédagogie institutionnelle a été fondée par Michel Lobrot sur une reconnaissance des apports de Carl Rogers (Lobrot, 1965). Il s'est également inspiré de la « théorie des moments » d'Henri Lefebvre. Pour ce dernier, « L'unité de la personne ne passe plus comme identité mais comme totalité des mouvements voulus » (Lefebvre, 1968). Ce concept est proche des logiques d'interaction symbolique. Dans un registre relevant de l'interaction symbolique ce n'est pas un registre de causes et de conséquences qui créent les faits sociaux mais la survenue d'un fait qui crée une situation permettant aux sujets en présence une réaction. Dans cette perspective, les éducateurs spécialisés sont en prise directe en internat avec des jeunes inadaptés sociaux, les événements vont permettre aux professionnels de se situer en interaction.

Le quotidien permet également d'articuler une part organisationnelle qui se révèle être opérative et une autre part régulative qui va fonder l'institué. La vie collective en internat s'humanise, tout en maintenant une vie quotidienne basée sur des règles structurant la vie de groupe. « Nous n'avons pas de prise sur l'instant ni sur les situations (imprévisibles) sinon en développant un sens de l'improvisation permettant de faire face à cet imprévu. Par contre, à condition d'être « conscientisé, réfléchi, voulu », le moment, parce qu'il revient parce qu'il se connaît de mieux en mieux, finit par « s'instituer », se laisse redéployer, déployer dans une histoire personnelle ou collective. Son auteur lui donne forme, et lui-même donne forme à son auteur. Se former, c'est donner forme en signification à ses moments. » (Hess, Weigand, 2006, p. 33) C'est la redondance des actes dans un équilibre de genre des professionnels qui permet que des actes soient institués et donne un cadre aux enfants. La volonté de socialiser des enfants dans un cadre culturel différent et permettant à la femme comme à l'homme, non pas d'exister mais de vivre

pleinement la relation est évidente. Cela caractérise l'esprit d'une époque dans des milieux qui intellectualisent les pratiques.

« La rencontre avec l'autre, la rencontre interculturelle, peut se développer au niveau d'un moment (dimension ethnographique) : on compare par exemple notre moment du repas ou notre moment à l'école, en France et en Allemagne. Mais, la rencontre peut aussi se donner comme objet de principe de production et de reproduction des moments de deux sociétés (dimension ethnologique). En situant ces comparaisons culturelles dans un ensemble plus vaste, ou sur le plan historique ou sur le plan géographique, on accède à un niveau encore plus distancé (dimension anthropologique). (Hess, Weigand, 2006, p. 33) La rencontre avec l'autre s'inscrit aussi dans un registre culturel relevant du genre mais cela semble si banal par rapport à une culture exotique que l'on n'y prête plus attention. Une des particularités constituant l'historique du couple éducatif est que les professionnels masculins étaient attentifs à laisser une place égalitaire à l'autre sexe et les femmes éducatrices, si ce n'était le cas savait la réclamer. D'une certaine manière, ils suivaient les unes et les autres, les injonctions de Simone de Beauvoir mentionnées dans *le Deuxième sexe*. Ce livre ayant été écrit en 1949, reconnaissons qu'au regard des équilibres de genres, les professionnels de l'éducation spécialisé avaient des mentalités en avance sur leur époque dans la quête d'un équilibre entre les sexes.

Pour faire face aux imprévus des situations éducatives quotidiennes, le « sens de l'improvisation » des premiers éducateurs est basé sur une volonté de créer, en internat, une « ambiance familiale ». L'outil professionnel de cette construction de la réalité sociale se fonde sur l'articulation de genre au sein d'un « couple éducatif ». Il s'agit donc, de saisir l'anthropologie des actes éducatifs, basés ou relevant des interactions de genre, pour compléter la dimension de l'institué mis en avant par la « théorie des moments » d'Henri Lefebvre (Lefebvre, 1968). En cela, la lecture sociologique des discours des premiers professionnels de l'éducation spécialisée donne une dimension qualitative confirmant à la fois la part de l'institué dans la tenue des rôles professionnels et sans que ce soit l'homme qui soit garant de cette dimension et également par la redondance ou la continuité de ces moments interactionnistes dans le temps, la rupture des façons de « faire avec » assignant aux sexes une place sociale dans l'action. Le « faire avec » étant une dimension constructive de l'acte éducatif en internat, les deux protagonistes du couple sont conviés à agir en fonction des besoins des enfants et du groupe. La mise en place d'une inscription normative de leurs attributs de genre, pour conduire une action, est plus la réponse aux besoins des enfants et aux besoins de l'institution pour créer

une atmosphère chaleureuse et familiale, qu'une volonté des professionnels de défendre ou de mettre en avant une posture fondée sur des critères normatifs de genre. La psychothérapie institutionnelle au-delà de son cadre théorique, inscrit "le faire" dans un registre d'égalité et ce sans distinction de sexe. Il s'agit de lutter par une atmosphère de type familial contre les effets pervers d'une dimension concentrationnaire. La mixité est un élément permettant de lutter contre ces dimensions qui ont tendance à regrouper les sujets de même sexe entre eux, des prisonniers aux surveillants et des prisonnières aux surveillantes. Ici, la mixité et la structure collective basée sur un imaginaire familial sont des moyens efficaces de s'éloigner structurellement d'une dimension propre aux logiques d'enfermement. De plus, il ne s'agit pas d'enfermer les enfants, ce n'est pas la finalité de l'acte, c'est un moyen pour protéger l'enfant de son environnement et dans ce cadre de l'éduquer avec des normes et des valeurs sociales respectueuses de l'humanité et de l'altérité de chacun et de chacune.

La psychothérapie institutionnelle, n'est pas la seule composante sollicitant la présence des femmes et des hommes pour conduire les actions éducatives. La psychanalyse est aussi un champ qui sollicite les identités de genre pour analyser et comprendre les situations rencontrées par les enfants. Cette approche s'inscrit également dans les façons de faire du Coteau de Vitry, lieu d'innovation et de création de cette méthode sous la houlette des médecins psychiatres, d'abord Louis Leguillant de 1949 à 1950 et ensuite de Georges Amado de 1950 à 1967.

Georges Amado est psychiatre et psychanalyste. Pédiatre d'origine, c'est un élève de Georges Heuyer qui fût un des premiers à introduire la psychanalyse dans l'univers hospitalier. Il va diriger le centre d'observation de Vitry de 1948 à 1967, d'abord comme adjoint de direction de Leguillant puis comme directeur ((Capul, Lemay, 2008). Sous son impulsion, la psychanalyse devient la référence théorique principale de cette structure éducative. Dans son premier ouvrage, *Les enfants difficiles* en 1955, Georges Amado développe les idées que dans ce contexte d'« éducation active », le « rôle des éducateurs est psychothérapeutique » (Amado, 1955 p. 35). La psychothérapie sous-tend une relation privilégiée et interpersonnelle entre le patient et le thérapeute, de plus elle met en avant un climat de soins, c'est-à-dire une ambiance et un cadre facilitant l'évolution du traitement de la personne accompagnée. Dans ce contexte l'éducateur exerce une fonction thérapeutique, mais il est éducateur. Sa connaissance de la psychologie lui permet d'exercer à travers la psychopédagogie un geste thérapeutique, il s'agit d'actes éducatifs ayant des fonctions thérapeutiques. Le cadre souhaité au Coteau de Vitry est celui d'une ambiance familiale pour accompagner une dynamique de groupe avec des places

déterminées pour la femme et l'homme permettant dans une visée psychanalytique, à l'enfant de vivre des transferts d'émotions envers le suppléant familial, femme ou homme symbolisant par son genre la « mère » ou le « père ». C'est ce que nous indique concrètement cet extrait du mémoire de Marie-Claude Béréziat, datant de juin 1968 et portant sur des *Réflexions à partir d'une expérience de travail en couple éducatif sur un groupe de garçons caractériels âgés de 10 à 12 ans.*

« Ce travail en couple nous a permis d'établir des relais dans les relations éducateurs/jeunes, éducatrices/jeunes pour l'exemple qui va suivre, il est utile d'expliquer qu'Alain, qui a 10 ans vit une relation œdipienne très intense avec sa belle-mère, il a des attitudes très agressives vis-à-vis de son père qu'il menace de tuer. Avec l'éducateur Alain est au départ très distant et il le craint, il n'arrive pas à faire jaillir, cette agressivité qui est en lui.

Alain dans la chambre donne des coups de poing pour s'amuser, l'éducateur est dans le couloir. Je l'appelle et lui dis : « dis donc Alain a envie de boxer. »

Et le jeu se poursuit entre eux.

Éric est rentré de classe avec de l'encre sur son pantalon et il va trouver l'éducateur qui lui dit : « écoute va voir Marie-Claude elle te donnera de quoi nettoyer. »

On constate très souvent dans le couple parental la démission de l'un des époux qui s'efface complètement de la relation qu'a l'autre membre du couple avec l'enfant. Il s'établit alors une relation duelle très fermée dont il est difficile de sortir. » (Doc1, p.19)

Cet extrait montre que dans le quotidien les places données en complémentarité par l'un à l'autre, se font dans une logique propre aux dimensions classiques de genre des identités des deux membres. La référence à œdipe renvoie également que le cadre théorique conditionnant ou parfois motivant les actes des professionnels, se fait avec une clé de lecture relevant de la psychanalyse. Ces actes du quotidien sont ensuite rapportés et analysés dans le cadre d'une réunion d'équipe pluridisciplinaire et les axes de travail sont formulés par le médecin psychiatre qui sollicite l'éducateur et l'éducatrice pour jouer tel ou tel rôle auprès des enfants. Les visées des professionnels sont de permettre à l'enfant de se structurer dans des interactions relevant d'un cadre à la fois psychanalytique mais aussi inscrit dans des relations de modèles identificatoires permettant à l'enfant de se construire socialement et d'acquérir des normes.

Le Transfert : désigne en psychanalyse le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain mode de relation établi avec eux. Il s'agit là d'une relation de prototype infantile vécue avec un sentiment d'actualité marquée. (Laplanche et Pontalis, 1973). Dans ce même ouvrage le complexe d'œdipe est ainsi défini : ensemble organisé du désir amoureux et hostile que l'enfant éprouve à l'égard de ses parents (Laplanche et Pontalis, 1973). En évoquant les logiques de transfert Louis apporte ces précisions :

« À propos des dimensions transférentielles, ça met en évidence deux choses, [...]. Qu'ils puissent faire un transfert positif, sur une image de père, sur une image de mère mais ça mettait aussi en évidence des transferts négatifs. On voyait assez vite, d'emblée avec qui le conflit existait. Des gamins d'emblée qui développaient des transferts très

négatifs sur l'un ou sur l'autre, qui pouvait laisser penser que la relation avec l'un ou avec l'autre de ses parents était moins bonne. (DOC 25).

J'ai souhaité avoir confirmation que le couple éducatif par son principe de duo genré, aidait à poser un diagnostic sur l'enfant.

À mon avis oui, il y avait les 2 aspects. Ce n'était pas uniquement ça et secondairement, ce terme de transfert est un peu passe-partout. En même temps ça pouvait permettre une réconciliation, avec un genre. D'un seul coup un gamin pouvait imaginer une autre idée de ce que pouvait être un père ou une mère etc. par comparaison avec des expériences qu'il avait pu connaître et en même temps on pouvait réhabiliter l'image du père ou réhabiliter l'image de la mère par un transfert positif, c'est pour ça que je trouve que ce vocabulaire-là il mérite d'être bien repris, transférer ce n'est pas prendre la place. » (DOC 25).

Il ne s'agit pas ici de commenter le bien-fondé ou pas des méthodes psychanalytiques pour conduire les actions éducatives mais de souligner que ces dimensions existent et constituent une des histoires du couple éducatif et que cet outillage théorique nécessite la présence d'un duo composé des deux identités sexuées des professionnels, le féminin et le masculin.

7.8 La dynamique des groupes rééducatifs comme support du développement de la psychopédagogie.

La psychothérapie institutionnelle vise à modifier et à conscientiser les personnes qui travaillent dans des institutions fermées de type hôpitaux ou internat (Oury, 2016). Il s'agit donc de faire prendre conscience aux accompagnants du caractère aliénant de l'institution. Erving Goffman dans *Asile* (Goffman, 1975) évoque la notion d'institution totale. Il s'agit d'établissements où les individus passent l'essentiel de leur vie (hôpital, foyer, prison, internat...) dans une situation d'isolement par rapport à l'extérieur. En cela, l'institution ne doit pas être aliénante et rendre fous ses usagers. L'animation du quotidien par des activités relève de cette volonté tout autant que de l'offre d'évolution accordée par ce biais aux sujets. En cela proposer des axes d'animation dans un internat éducatif ne relève pas seulement de l'animation à proprement parler mais d'une quête d'équilibre entre l'institué, l'instituant et l'institutionnalisation. Cette conscientisation de la dimension d'internement est accompagnée d'une dimension idéologique pour les acteurs éducatifs. Un mouvement collectif s'enclenche pour créer et imposer l'utilité d'un métier basé sur la relation et l'évolution des enfants en difficultés d'adaptation sociale. Ce mouvement est basé sur un équilibre entre les attributs du féminin et du masculin, mais pas dans un registre de concurrence. Il s'agit plutôt d'une dimension de valorisation des attributs de l'autre afin de faire évoluer les enfants en donnant une place à l'autre sexe pour à la fois s'éloigner des travers d'un registre collectif de type concentrationnaire mais également pour

fonder un métier nouveau avec des valeurs nouvelles laissant la place à l'expression de chacun et de chacune. Il ne s'agit pas d'occulter la référence à la dimension familiale, car c'est elle qui est la cause des maux des enfants. C'est donc par ce biais que passe aussi la réparation. Pour George Amado, les expériences collectives voient le jour dans les années 1970, le nous prend la place sur les déterminismes individuels « Le nous précède le je » (Amado, in Capul, 1974, p.5). Il s'agit d'un mouvement porté par une dimension pluridisciplinaire. C'est aussi pour cela qu'il est important de cerner les courants qui ont porté le « couple-éducatif ».

L'institution dans son ensemble doit soutenir et traiter « le malade » ou l'enfant perturbé. George Amado évoque comme support de l'acte éducatif au quotidien une dimension relevant du soin : « la psychiatrie et la psychothérapie familiales. Pour les écoles qui développent ces modes de pensée et d'action, le malade mental, ou l'enfant perturbé, est le symptôme des déséquilibres des relations familiales : les fantasmes des parents, puis des autres membres de la famille, en se projetant sur l'un d'eux, deviennent la cause directe de ces troubles. C'est en quelque sorte grâce au malade qu'est rendu possible et stable un certain type de relations intrafamiliales et un certain équilibre des autres membres. Cette conception rappelle le mécanisme du bouc émissaire [...]» (Amado in Capul, 1974, p. 7). S'il n'est pas possible de réparer la famille, peut-on traiter ses symptômes négatifs imprimés sur un enfant ?

Comment traiter socialement un sujet, si ce n'est en l'immergeant dans une fiction crédible pour lui offrir un autre modèle de socialisation secondaire. Amado dans sa préface définit également les composantes de la psychothérapie institutionnelle. « Selon cette conception, ce n'est plus le médecin, ni même l'équipe soignante, qui doit aider les malades, c'est l'institution dans son ensemble. Celle-ci peut être une personne structurée selon un modèle plus ou moins psychanalytique. Elle peut donc être atteinte de « maladies » et s'avérer justiciable, elle aussi, de « traitements » » (Amado in Capul, 1974, p. 8). Le couple éducatif est donc inclus dans un grand ensemble. Il convient de lui faire une place dans le traitement des enfants mais aussi dans l'organisation globale. C'est en se confrontant aux domaines d'exercices des autres professions que les éducateurs vont cerner leurs champs d'action. Ce dernier sera celui de l'accompagnement des enfants au quotidien. Amado cité par Capul souligne la double composante éducative relevant à la fois de la socialisation des enfants et également de leur développement psychique. « [...], On peut s'attendre à ce que les conceptions des groupes rééducatifs soient soumises à une double influence : d'une part, celle selon laquelle la socialisation dans une « bonne » société viendrait corriger l'effet d'une société pervertissante ; d'autre part, celle pour laquelle la personnalité du groupe et celle des éducateurs auraient le

pouvoir de favoriser le développement et l'équilibre des individus. » (Amado in Capul, 1974, p. 8-9). À travers les concepts sous-jacents, les éducateurs de jeunes inadaptés de l'époque oscillent donc entre une dimension sociologique conduisant à la socialisation des sujets et une orientation psychologique permettant une construction identitaire équilibrée pour les enfants accompagnés. En cela, le cadre de suppléance familiale offre un cadre à la fois social mais aussi normatif et sécurisant.

Le support pour l'étude des relations individuelles est le groupe, entre d'une part les enfants entre eux et d'autre part la dimension individuelle de chaque enfant avec l'éducateur ou l'éducatrice. Amado considère que les éducateurs sont dans une position ambiguë. Ils sont à la fois des agents sociaux en même temps que des contestataires de l'ordre établi. Selon lui, les éducateurs doivent se montrer capables simultanément de se référer à un ordre social, à des modèles personnels, tout en sachant d'autre part s'identifier aux enfants perturbés. « C'est encore vivre une situation ambiguë qu'obéir à une vocation pédagogique et devoir accumuler des connaissances, sans cesser pour autant de réfléchir à sa pratique en l'analysant et en la rapportant à des conceptions théoriques. C'est là que surgit un des écueils les plus dangereux de la psychopédagogie consciente : à savoir que l'aspect technique ne doit pas l'emporter sur l'aspect affectif – ce qui aurait pour effet de stériliser l'action, aussi intelligente et élaborée soit-elle. » (Amado in Capul, 1974, p. 9). L'affectif et l'engagement personnel dans les actions éducatives priment sur la technique, qu'elle relève de la psycho-pédagogie ou de la psychothérapie institutionnelle. Ces éléments sont présents pour justifier la création du couple éducatif mais surtout pour rendre concret ses actes du quotidien. En faisant fonction de suppléance familiale et en allant au-delà de la vocation évoquée dans cet extrait, s'il est nécessaire de réfléchir à sa pratique c'est que celle-ci n'est pas naturelle et qu'elle remplit une fonction socialisante révélant une construction sociale de la réalité. Cependant, pour conserver une dimension affective à l'institué, la recherche d'un duo genré de type familial n'est pas une simple composante de l'action, elle est l'action elle-même. C'est sur cette base que s'organisent les techniques d'accompagnement relevant d'autres disciplines. Comme dans la société extérieure le couple et la famille sont les fondements et les déterminants d'une vie sociale classique ou normale car partagés par le plus grand nombre. La différence ici est la place égalitaire des uns et des autres, mais n'est-ce pas la complémentarité dans un cadre commun, qui permet à quelques sujets (les éducateurs spécialisés) de tendre vers l'égalité statutaire et fonctionnelle, là où dans le registre social de cette époque, c'est la complémentarité des statuts

et des fonctions qui est le cadre commun et qui impose les rôles sociaux aux couples hétéronormés ?

Soulignons à nouveau que Maurice Capul a lui-même pratiqué en tant qu'éducateur de jeunes inadaptés, la technique du couple éducatif au Coteau de Vitry. C'est ainsi qu'il définit le groupe rééducatif « On désigne par *groupe rééducatif* un ensemble d'enfants ou d'adolescents caractérisé par le fait de vivre dans une institution (note : par institution, nous entendons ici : 1<sup>e</sup> Le groupe social officiel qu'est l'établissement de rééducation ; 2<sup>e</sup> Les systèmes de normes qui règlent sa vie et son fonctionnement, dans sa totalité et dans ses parties. Mais peut-être conviendrait-il de distinguer institution et établissement (ou service)), sous la conduite d'un ou plusieurs adultes. Ces unités sont parfois appelées groupes de vie ou plus simplement groupes, par opposition à classes, ateliers, clubs, etc., dans différents établissements de rééducation, surtout de type internat ou foyer. » (Capul, (1969), 1974, p.14) La suppléance familiale du couple éducatif s'inscrit donc dans l'accompagnement d'un groupe rééducatif. Les groupes d'enfants sont mixtes. « Ce travail traite essentiellement des groupes rééducatifs de garçons et de filles de 6 à 14 ans, vivant en institution, d'intelligence sensiblement normale, présentant des troubles du comportement. » (Capul, (1969), 1974, p. 15) Il précise que son ouvrage porte sur la rééducation en institution et tout particulièrement sur la psychopédagogie s'inscrivant dans le quotidien des enfants. La vie quotidienne est qualifiée de champ d'action « spécifique » de l'éducateur.

Il existe aussi d'autres critères de rééducation. L'éducation se réfère à des normes qui, elles-mêmes, renvoient de façon implicite ou explicite à des systèmes de valeurs, les références des actes des professionnels en éducation spécialisée se réfèrent à différents registres théoriques : « dans notre étude des groupes rééducatifs nous nous référons principalement aux données psychanalytiques. En effet, la théorie psychanalytique (définie comme ensemble de concepts et d'hypothèses à partir d'une technique et d'une pratique) constitue le fil directeur le plus efficace pour rendre compte de façon cohérente de nombreux faits observés en rééducation, dans la mesure où elle vise à appréhender l'être humain concret dans sa dynamique relationnelle. Mais la réalité éducative est complexe et se situe à des niveaux différents. Le champ rééducatif intéresse aussi la pédagogie générale, la psychiatrie infantile, la psychologie génétique, la psychologie sociale, la sociologie, par exemple. » (Capul, (1969), 1974, p. 18). Capul souligne que le groupe est un moyen de socialisation, donc de réadaptation et qu'il caractérise le



« système sociopédagogique. » Citant Melle Guindon,<sup>39</sup> « L'éducateur spécialisé est thérapeute dans et par l'événement quotidien. » Les attitudes de base des éducateurs de jeunes inadaptes sociaux sont les suivantes.

« En 1964, les éducateurs spécialisés réunis au sein d'un premier Congrès National (ANEJI) se sont interrogés sur leur orientation vers des fonctions de plus en plus diversifiées [...]

La reconnaissance de cet enfant comme une personne qui a besoin d'aide implique, d'après la propre formulation des éducateurs :

*Attitude d'acceptation et de respect* : acceptation de la personne telle qu'elle est, sans jugement de valeur et sans fausse pitié ;

*Attitude de disponibilité et d'écoute* : perception des besoins et réponses à ceux-ci, sans recherche de soi dans les autres ;

*Attitude d'engagement* : acceptation délibérée de vivre avec l'enfant sa réalité quotidienne, ce qui signifie implication et témoignage ;

*Attitude d'évaluation* : rééduquer sans observer ou observer sans agir serait vain puisque répondre aux besoins signifie d'abord évaluer ces besoins ;

*Attitude de continuité* : l'aide apportée doit être régulière pour assurer à l'enfant une sécurité fondamentale.

*Attitude d'authenticité* : le meilleur outil de l'éducateur est sa personnalité. Il agit autant par ce qu'il est que par ce qu'il fait.

À cette énumération descriptive mais non limitative, on peut ajouter quelques remarques :

Ces attitudes sont centrées sur l'enfant considéré avant tout, et bien que vivant en groupe, comme cas singulier ;

Elles supposent que toute personne possède en elle-même des capacités de changement : elles visent à aider chacun à se prendre en charge lui-même en utilisant mieux ses ressources propres et celles de ses milieux. Elles renvoient par là à une conception optimiste de la vie qui, avec des fondements philosophiques différents, a été celle de tous les grands éducateurs, de Pestalozzi à Makarenko, en passant par Aichorn et Redl. [...]

Ces attitudes ne valent en réalité que par la façon dont elles sont intégrées dans la personnalité et vécues dans le travail de l'éducateur ; elles ne s'apprennent pas, mais se découvrent peu à peu dans le travail quotidien ; elles ne constituent un état auquel on arrive mais une perspective dans laquelle on se situe. » (Capul, (1974), p.72-75).

Les composantes de l'action ne s'apprennent pas, ils se vivent en interaction avec les publics.

Il est nécessaire d'offrir un cadre préétabli pour situer les différents acteurs dans cet accompagnement au quotidien.

« Alors ça aussi si tu veux, par rapport au système général, je continue à faire des tas de truc, dans beaucoup de lieux, à mon avis il y a un vrai, vrai problème, quand les gamins ils ont à faire à 6/7 personnes. C'est un jeu qui ne va pas, que je te dis aussi par exemple, héritage des CEMEA et que dans la psychothérapie institutionnelle, il fallait aussi travailler différemment, et on sentait l'esprit, une des grosses trouvailles de Vitry que j'ai repris à Buc avec les optionnelles, (L'éducateur qui parle deviendra formateur, puis directeur de cette école).

C'est que tous les soirs, il y avait un club et tous les éducateurs de service avaient un club. Club qui était choisi de telle sorte que les gosses de leur groupe qui en avaient vraiment besoin pouvaient s'inscrire à leur club. Ce qui fait que pendant des années quand j'avais les petits moi j'ai surtout fait un club de peinture libre méthode Arno Stern. Un truc très précis, qui se faisait dans le lieu habituel, ce qui fait qu'il y a des gosses qui ne voulaient pas décrocher pendant un certain temps et puis ce truc était ouvert par rapport au même constat que dans le monde de la psychothérapie individuelle, il fallait à la fois qu'il y ait des éducateurs qui soient plutôt contenant, affectueux etc etc mais que l'organisation permette de s'en échapper. C'est qu'on puisse en rencontrer d'autres. La rééducation est bloquée, si on voit toujours les mêmes modèles rééducatifs. À l'intérieur de l'institution on ne pouvait pas se barrer. On se barrait qu'en fuyant alors que dans notre système, il y avait des aérations constantes et pourtant, il y avait des lieux qui étaient autour de cette paire d'éducs, un homme et une femme. Avec toujours quand même quelque chose à Vitry qui a joué un énorme rôle, c'est que presque toujours on avait un stagiaire ». (Doc25)

Il y a un regard neuf ou différent sur les actions menées mais là aussi bien souvent les actes se placent dans une dimension de genre, les stagiaires se répartissaient souvent dans une recherche

---

<sup>39</sup> Trouver le prénom de Melle Guindon, que ce soit dans les actes du colloque que j'ai consulté ou chez les auteurs qui s'y réfèrent est impossible, elle reste demoiselle. C'est sans doute une marque de respect mais dans ces mêmes textes, les hommes ont un prénom.

d'équilibre de genre. C'était une institution où il y avait pas mal de stagiaires et dans mon souvenir beaucoup d'ateliers étaient animés par deux personnes un éducateur et une stagiaire ou une éducatrice est un stagiaire. (Doc26)

Les réflexions et les équilibres de genre ne sont pas une anecdote du quotidien éducatif. Il fonde ce quotidien en structurant une dynamique collective. L'éducateur comme l'éducatrice agit dans une attitude d'authenticité, soulignant que le meilleur outil de l'éducateur est sa personnalité. Cette dimension générique de l'appellation « éducateur » masque le genre des protagonistes professionnels de cette action éducative naissante. La mécanique du tandem du couple éducatif s'articule sur deux dimensions. Elle fige l'action dans des registres de genres et dans la même temporalité, elle s'affranchit des codes sociaux attribués à chaque genre sexué, ne serait-ce qu'en donnant une parole égalitaire aux femmes.

Il s'agit de saisir les enjeux politiques des jeux d'acteurs et d'actrices pour affirmer la dimension de genre. Dans une approche qualitative c'est souvent dans les détails d'une dimension microsociologique que se définissent des enjeux macrosociologiques. La dimension politique des actes éducatifs en éducation spécialisée est revendiquée par une auteure, Arlette Mucchielli-Boursier en 1979. Elle souligne dans : *Éducateur ou thérapeute, Une conception nouvelle des rééducations* que l'éducation révèle une dimension politique soulignant des enjeux sociaux. Son analyse des enjeux sociaux autant que celle d'une dimension politique exercée dans un cadre professionnel au travers du quotidien éducatif en internat est pertinente. L'éducation spécialisée comme toute forme d'éducation est politique.

« L'éducation, c'est-à-dire politique :

1. Parce qu'elle transmet les modèles sociaux...
2. Parce qu'elle forme la personnalité selon des normes qui reflètent les réalités sociales et politiques...
3. Parce qu'elle diffuse des idées politiques sur la société, la justice, la liberté, l'égalité...
4. Parce qu'elle est prise en charge par l'école, institution sociale dont l'organisation et le fonctionnement dépendent et des rapports de force sociaux et politiques. » (Mucchielli-Boursier, 1977).

L'éducation est politique et de la même manière que le privé sera politique dans les revendications féministes au moment de mai 1968, la dimension subversive de cette politique passe par la place des femmes dans ce modèle éducatif. Là encore il s'agit d'un impensé des actes mis en avant. Les modèles sociaux mis en avant par les éducateurs à leur origine, traduisent une vision nouvelle des rapports femmes-hommes. Il s'agit pour eux, de socialiser

des enfants selon des normes d'ouverture traduisant des idées de coopérations sexuées, vectrices d'un principe égalitaire entre les sexes. Ces façons de faire par la pratique traduisent une façon de penser et dans une dimension interactionniste, l'inverse est aussi vrai. Je peux souligner, dans une dimension interactionniste que les mutations sociales s'imposent généralement de l'extérieur aux individus sauf si elles sont portées par des enjeux idéologiques. Ici le cas de figure est double. Le couple éducatif s'inscrit dans les dimensions symboliques de la famille mais en modifiant pour les enfants les repères des assignements de genre présentés aux jeunes inadaptés sociaux. Le modèle social sexué mis en place, institué, habité par des acteurs conscientisés est différent des normes sociétales en vigueur dans les années 1950. L'éducation spécialisée est politique et les identités de genre des acteurs en présence et surtout la dynamique portée par la recherche des enjeux d'équilibre de sexe et de genre sont des éléments qui le prouvent.

Pour résumer et poursuivre : La méthode d'équilibre de genre du couple éducatif s'inscrit dans les principes solidaires de la III<sup>e</sup> République. Éduquer par une socialisation mixte situe les actes éducatifs du quotidien en internat, comme les idéologies qui les guident, dans des valeurs solidaires. Le couple éducatif est à l'origine de la profession des éducateurs spécialisés. Son action mise en scène en internat par les professionnels dans un équilibre de genre en interaction, se fonde sur des rapports égalitaires des identités féminines et masculines. Cette dimension moderne des rapports égalitaires de genre a permis aux femmes de s'émanciper par le travail et d'intégrer des fonctions en internat éducatif. La participation féminine dans les actes du quotidien a également permis aux hommes d'éloigner leurs pratiques des logiques de surveillance et de contrôle pour construire ensemble, un mode de socialisation égalitaire des enfants prise en charge au titre de la protection de l'enfance. Le coteau de Vitry a été le lieu de mise en place de cette méthode avant qu'elle ne se diffuse en France. Ce lieu innovant ainsi que la monographie du coteau de Vitry écrite en 1961, ont permis la mise en place d'une action éducative conduite dans la mixité. Cette dimension innovante dans l'immédiate après-guerre a permis de s'éloigner des logiques d'enfermement en développant une atmosphère de type familial. Les dimensions de l'autorité et du soin en internat ont été mis en scène et incarné simultanément par les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux. L'objet premier était de déconditionner des enfants des représentations liées à leur environnement familial d'origine

pour ensuite observer leurs comportements. Cette nouvelle manière de faire définit des attributs nouveaux d'interventions en internat éducatif. Aux sources de ces pratiques se mêlent trois idéologies pour guider les actes éducatifs du quotidien. La psychothérapie institutionnelle cherche à modifier l'atmosphère d'une institution en instituant par le couple éducatif une dimension familiale de type nucléaire hétéronormée. L'objectif est de créer une atmosphère familiale par un équilibre des valeurs égalitaires féminines et masculines afin de socialiser différemment les enfants pris en charge. En 1945, il s'agit d'une évolution sociale majeure dans les pratiques éducatives en protection de l'enfance. La psychopédagogie mise en scène par cette méthode va également guider la conduite des groupes d'enfants en internat. Les actes du quotidien deviennent ainsi des supports pour le développement personnel des enfants. L'accompagnement collectif articulé par la mixité des enfants et par un duo d'adulte femme et homme, traduit une dynamique. Elle a permis d'observer, d'analyser et de traiter les troubles des enfants. L'éducation spécialisée naissante a mis en place dès son origine des statuts et des fonctions égalitaires entre les femmes et les hommes, tout en permettant la mise en scène de rôles non pas complémentaires mais placés en équilibre afin de socialiser différemment les enfants accompagnés. Cette mixité dans les participations comme dans les fonctions des professionnels place le métier d'éducateur spécialisé à part dans les métiers du secteur social et médico-social. La dimension du care inscrite dans le soin est une des composantes de cette profession mais ce n'est pas la seule, les fonctions d'autorité, traduite en internat par une participation active des professionnels des deux sexes, viennent équilibrer l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Le couple éducatif est une méthode instituée porteuse d'une identité singulière pour la profession nouvelle d'éducateur de jeunes inadaptés sociaux. L'éducation spécialisée est politique et les identités de genre des acteurs en présence ainsi que la dynamique portée par la recherche d'une égalité dans ces identités, révèlent des valeurs solidaires.

## Quatrième partie : Les pratiques éducatives des éducateurs spécialisés et la socialisation des enfants placés.

Ces deux chapitres mettent en avant le cadre des pratiques éducatives. Le premier présente la suppléance familiale comme cadre des interventions éducatives des éducateurs spécialisés et le second met en avant les liens entre la socialisation et l'éducation des enfants.

## Chapitre 8 : Le cadre de la pratique.

### 8.1 Les tâches de suppléance familiale et les pratiques éducatives.

La suppléance familiale selon Paul Durning désigne les prises en charge éducatives s'inscrivant dans un hébergement de quelques durées en internat ou dans une famille d'accueil. Il nomme « suppléance familiale » les dispositifs sociaux qui se substituent, pour différentes raisons, au groupe familial (Durning, 2006, p.225). L'action éducative concernée est principalement orchestrée par des professionnels travaillant dans des organisations spécifiques, collective ou non, et relevant dans l'ensemble des pays occidentaux d'un contrôle de l'État (l'ASE en France). La dimension de suppléance fait référence à une absence au moins partielle de la famille. J'adopte pour qualifier les fonctions symboliques du couple éducatif, le cadre et les caractéristiques de la notion de suppléance familiale. Je ne retiendrai pas le terme de « substitution familiale ». Celui-ci s'adresse aux situations de remplacement à l'identique et souvent définitive des relations parentales à fondement biologique par une parentalité adoptive, la famille adoptive dans le cadre légal d'une adoption plénière venant se substituer à la famille d'origine ce qui n'est pas le cadre professionnel d'action éducative des éducateurs spécialisés.

Hayat exprime très clairement l'inscription de ces pratiques dans un registre de suppléance familiale : On a pu travailler sur un modèle identificatoire possible pour des gamins, de suppléance parentale. Voilà, même si ça n'était pas l'objectif mais avec le recul, je me dis, il s'est joué toutes ces choses-là, sur un mode opératoire qui peut nous échapper mais il s'agissait de cela. Ce qui a été très intéressant pour des gamins qui ont connu des dysfonctionnements, je parle de dysfonctionnements familiaux, ça peut être, chacun n'est pas à sa place. Soit parce que les enfants sont « parentifiés » soit parce que les enfants ont été abusés par leurs parents ou l'un de leurs parents. Donc on s'aperçoit que là il y a une faille du point de vue, des générations, ou chacun n'est pas à sa place. On peut dériver du coup sur des choses très graves. Puisqu'à l'époque nous avons beaucoup de gamins qui étaient extrêmement carencés ou maltraités ou abusés sexuellement, on avait quand même cette spécificité-là dans l'accompagnement de ces trois caractéristiques de problématique. À partir de là, le couple éducatif est extrêmement important parce que je pense que l'on amène une cohérence dans les réponses, une bienveillance auprès des enfants, une sécurité. » (Doc40)

Il s'agit ici de saisir les interventions directes (de Robertis, 2007). Celles qui se déroulent dans une relation de face-à-face et dans un cadre éducatif prédéterminé. Ce face-à-face dans un cadre éducatif prédéterminé, celui de l'internat, rejoint d'une certaine manière la notion de parent symbolique décrite par Jean Cartry dans ses expériences psychopédagogiques d'éducateur en famille d'accueil (Cartry, 2012), mais elle s'en distingue également par le fait que les enfants

sont placés en institution. Le fait que ce type d'accompagnement se situe dans un cadre collectif institué permet d'affirmer que ce qui fait institution est considéré comme un cadre de pratique strictement professionnel. C'est en cela que le couple éducatif est une méthode d'encadrement. La notion de symbole s'adresse à des personnes qui incarnent, qui personnifient de façon exemplaire une fonction. C'est la fonction de parent qui est ici exemplaire. Comment rendre exemplaire une fonction qui s'inscrit dans des identités multiples ? En cela, la dimension de suppléance est plus neutre. Elle définit le remplacement temporaire d'une personne, en l'occurrence un parent empêché ou absent. L'échange avec Hayat se poursuit ainsi sur la distinction entre suppléance et substitution. Je retrouve ce même type de point de vue dans quatre entretiens avec des éducateurs spécialisés en fonction. Cet échange-ci à l'avantage d'être le plus concis et le plus explicite.

« Mikaël : quelle différence tu fais entre substitution et suppléance ?

Hayat : C'est tout simplement pour moi, ça participe du respect de là d'où vient l'enfant. De l'union, de ses origines, des parents qui l'ont conçu, de l'amour dont il est né à un moment donné. Et ça, je le leur dis. Donc, je pense que l'on ne peut pas faire sans le préalable qui est le respect d'où vient l'enfant ». (Doc 40)

L'éducateur comme l'éducatrice s'inscrit dans des fonctions professionnelles, le couple éducatif est thérapeutique dans son origine (en se référant à la psychanalyse et la psychiatrie institutionnelle). Dans son évolution, il garde un cadre de soins sans le référer à la psychanalyse, aux transferts ou aux contre-transferts et sans le référer non plus dans cette dimension incarnée par les logiques du care.

(il s'agit de la suite de l'échange, cité plus haut) De ses parents et je pense que c'est parce qu'on lui garantit ça, qu'alors quelque chose d'autre peut advenir dans la construction de cet enfant, qui a peut-être été carencé, qui a peut-être connu des failles, qui n'a peut-être pas connu un de ses parents et que l'on peut faire exister tout de même, puisqu'il est là cet enfant. Il est bien le fruit d'une union et ça, on leur dit, je leur dis, je trouve que c'est fondamental et c'est peut-être après cette garantie de ce préalable, de la reconnaissance de l'enfant, qu'autre chose peut naître. Quelque chose qui va devenir, une construction possible, à partir d'un schéma.... identificatoire qui est celui que nous avons proposé à un moment donné dans ce travail d'accompagnement éducatif. (Doc40)

C'est par le « legein » représentant le dire que s'installe la place d'un parent même n'ayant jamais eu de contact avec un enfant. Le « legein » représente le dire. Il s'inscrit dans le langage et s'exprime par un code de signification. (Castoriadis, 1975.) « Le symbolique présuppose l'imaginaire radical et s'y appuie, cela ne signifie pas que le symbolique n'est globalement que de l'imaginaire effectif dans son contenu. Le symbolique comporte, presque toujours une composante « rationnelle-réelle : ce qui représente le réel ou ce qui est indispensable pour le penser, ou pour l'agir. » (Castoriadis, 1975. p.178). Le positionnement de la professionnelle en question, relève de ce registre de la symbolique. Il faut rappeler à l'enfant le cadre réel de son existence pour que l'imaginaire d'une réalité fictive puisse aussi se construire.

La seconde dimension qui en découle est le « teukhein ». Elle élargit la dimension symbolique du langage à la notion de technique. Il s'agit du faire social, la technique est son code. Le couple éducatif s'inscrit dans ce teukhein parce qu'il fait officiellement et explicitement référence à un autre cadre, celui du couple réel qui a donné la vie et parfois éduqué l'enfant. L'ensemble forme pour l'enfant un tout cohérent, qui se traduit par le fait que c'est lui qui « valide » l'inscription des professionnels dans un registre de suppléances familiales.

Alors ça, c'est avec le recul puisque moi ça fait déjà 15 ans que je ne travaille plus en couple éducatif. Donc ça m'intéresse parce que je travaille maintenant avec d'autres couples éducatifs, les familles d'accueils qui sont aussi des couples éducatifs mais pour l'expérience de protection de l'enfance en MECS, je me suis aperçue que c'étaient les enfants qui nous désignaient comme leurs parents de suppléance.

Mikaël : Alors qu'est ce qui te permet de dire ça ? Comment tu t'en es aperçue ?

Hayat : Alors je m'en suis aperçue grâce à la permanence éducative, grâce à la durée de l'accompagnement des enfants, ce sont des enfants qui restaient, quand même à l'époque où j'y travaillais, c'est peut-être plus le cas aujourd'hui, mais qui était là souvent sur des durées de deux ans renouvelables... Donc il y a des enfants qu'on a pu suivre pendant 6 ans. Alors je m'en suis aperçue lorsque les « gamins » étaient devenus majeurs, lorsqu'on n'avait pas de nouvelles pendant deux, trois ans et qu'ils revenaient cinq ans après, qu'ils nous présentaient ou leur conjointe ou leur compagne, ou qu'ils nous racontaient leur parcours parfois chaotique ou qu'ils revenaient se faire remonter les bretelles ou qu'ils venaient nous dire, ou panser soit des plaies de leurs existences, d'un accompagnement etc.... Nous parler de leurs moments de bonheurs, de leurs moments parfois de dérives et qu'ils avaient besoin d'aller un petit peu raconter à des personnes qui avaient pris sens dans leur vie, à un moment donné de leurs existences lorsqu'ils étaient encore enfants.

Doc40

La durée du placement dans une MECS est longue, contrairement à un centre d'observation comme l'était le Coteau de Vitry. La méthode d'observation basée sur le couple éducatif se voulait efficace et rapide par le déconditionnement des enfants. Ici, nous sommes dans un autre registre celui de la durée. La dimension du couple éducatif ne s'inscrit pas de la même manière dans le vécu des enfants selon le temps de prise en charge. L'une ou l'autre formule s'appuie sur l'identité de genre respectif de ses deux membres. Les identités de genre sont symboliques et permettent aux enfants une dimension identificatoire. C'est en cela que la suppléance familiale correspond d'avantage aux actions des professionnels en internat éducatif, plus que la logique de parent symbolique s'inscrivant elle éventuellement, dans le cadre professionnel des familles d'accueil. Ces éléments, ne sont pas que des nuances linguistiques. Ils délimitent et donc définissent des identités professionnelles, légitimant et permettant de conduire les actes du quotidien auprès des enfants pris en charge.

Les professionnels de l'action sociale ont besoin de cadres de références pour penser leurs actes au quotidien en internat éducatif et également pour se positionner à la fois, dans leurs missions, sous-tendues dans l'exercice de leur mandat mais aussi et surtout, dans une dimension concrète face aux enfants et aux parents de ces derniers.

L'action sociale par le biais du couple éducatif ne cherche pas à fabriquer de futurs bons parents mais des citoyens éclairés et respectueux des égalités de chaque membre de la société dont ils



sont également participants. L'action est bel et bien celle de professionnels. C'est en cela que même si les références à un imaginaire social de parentalité conduisent pour partie les actions éducatives, il existe une évolution dans le temps de cette façon de faire.

À l'origine du couple éducatif, bien qu'il fût possible de distinguer les deux membres de celui-ci, il était perçu comme un tout par le reste de l'équipe pluridisciplinaire. Leurs avis étaient travaillés à deux le lundi matin et exprimé d'une seule voix. Au fur et à mesure du temps, ce que révèlent les entretiens réalisés c'est qu'il est possible de distinguer les deux membres de ce duo. Progressivement, ce sont deux identités singulières qu'il s'agit d'associer en couple et non d'un cadre de parentalité symbolique qu'il s'agit d'incarner. La dimension de parents symboliques est peut-être celle des représentations des enfants accompagnés mais elle n'est pas celles d'une identité professionnelle. Cette dimension est une constante des pratiques que ce soit à l'origine de la profession d'éducateur spécialisé ou actuellement. Le registre évoqué par tous les professionnels de cette enquête est un registre professionnel d'action.

Dominique Fablet, dans *Travailleurs sociaux et professionnels de l'éducation spécialisée* situe ainsi les actions des travailleurs sociaux à leur origine : « Auparavant englobés dans l'ensemble des « professions sanitaires et sociales », les travailleurs sociaux, des femmes pour la plupart, voire quasi exclusivement selon la catégorie professionnelle considérée, exercent dans des secteurs extrêmement diversifiés (pauvreté, handicap, délinquance, protection de l'enfance, aide à domicile...) auprès de populations multiples mais en butte à des difficultés suffisamment sérieuses pour justifier leur intervention. » (Fablet, 2007, p. 15). Le cadre d'analyse des pratiques éducatives questionné dans cette thèse se situe dans le champ de la protection de l'enfance et plus distinctement en internat socio-éducatif. Dominique Fablet situe ainsi le démarrage de la profession d'éducateurs de jeunes inadaptés sociaux. « Au cours de la Seconde Guerre mondiale, le lieu d'exercice des premiers éducateurs, c'est l'internat spécialisé, où ils remplacent « gardiens » et « surveillants » (des asiles, des maisons de corrections, des internats scolaires...). [...] La prise en charge éducative d'un groupe d'enfants ou d'adolescents « inadaptés » s'effectue hors des temps scolaires et des interventions de rééducateurs divers, d'où au départ, une définition « négative » du métier ; » négative « car on commence à définir le métier en le différenciant d'autres, c'est-à-dire en disant d'abord ce que l'éducateur n'est pas, avant d'indiquer les activités qui sont les siennes. » (Fablet, 2007, p. 24). Cette question est primordiale : Quelles sont les activités des éducateurs spécialisés ? La réponse semble simple, ils éduquent. Comment le font-ils ? C'est par la pratique que les identités peuvent s'affirmer là où la pratique du couple éducatif est un cadre de référence majeur dans l'affirmation d'une

méthode. Les façons de faire permettent de penser un exercice éducatif professionnel dans une dimension d'interaction de genre au sein d'un duo éducatif sexué composé en couple. À l'origine de cette profession, se trouve une méthode ou une façon de faire, caractérisée par l'encadrement par un couple éducatif composé d'une femme et d'un homme pour accompagner, éduquer et socialiser un groupe d'enfant dans des centres d'observations et des internats éducatifs. Il existe peu d'analyses des pratiques éducatives chez les éducateurs spécialisés observés par le prisme de l'analyse des identités de genre des professionnels impliqués. Dans l'ensemble des entretiens on constate que les pratiques se discutaient à deux et que face aux enfants, comme face aux parents, il fallait être cohérent et se soutenir mutuellement dans les actes comme dans les paroles. Les propos de Charles se retrouvent dans tous les entretiens réalisés.

C'était, ce que ça pouvait leur renvoyer à eux de se retrouver face à nous. Parce qu'on recevait les jeunes en entretien à deux, et de comment on pouvait les recevoir, comment on leur disait bonjour, de s'asseoir, de se lever, de répondre, Jacqueline pouvait répondre, moi j'avais le droit de répondre, mais je ne répondais pas, ou vice-versa, ou on répondait ensemble tous les deux. En tous les cas ils avaient des réponses qui étaient, euh... Il n'y avait pas de conflit entre nous deux face aux jeunes. On pouvait ne pas être en accord mais ça, on en parlait après. On pouvait ne pas être d'accord devant le jeune mais c'était pour des choses peu importantes. Sur l'essentiel on essayait de répondre de manière cohérente. (Doc32). Il s'agit à la fois d'être cohérent dans la réponse mais aussi d'être structurant et de traduire pour l'enfant une sécurité dans les postures par une complicité affirmée. Il n'y a pas de place désignée dans les échanges. Les identités de genre traduisent une dimension personnelle des identités des individus mais chacun conserve sa personnalité, qui va au-delà des assignations de genre. Le lien entre les deux professionnels joue une fonction importante dans l'identité naissante de cette profession et ce d'autant plus qu'il n'existe pas de référentiels de compétences ou d'attendus en termes de capacités pour identifier ou définir des actions éducatives relevant d'une profession affirmée. Il existe donc un lien entre la personnalité genrée des deux protagonistes éducatifs et le sens qu'ils donnent à leurs actions mais cette dimension n'est pas exclusive dans les identités des acteurs en présence. À l'origine de la profession et donc de cette méthode, les affirmations identitaires de genre sont plus prégnantes. Les questions interstitielles arriveront au cours de l'évolution de cette profession.

Pour Dominique Fablet, « Les premiers éducateurs, censés « remplacer implicitement père et mère de famille momentanément ou définitivement absents » selon une définition du début des années 1950, ils travailleront selon des méthodes empruntant au scoutisme, sous la houlette de psychiatres à l'origine de l'émergence du secteur « enfance inadaptée » sur divers plans :

nosographie, modes d'organisation du secteur, direction d'établissement et de services... » (Fablet, 2007, p. 24). Cette définition du début des années cinquante, est particulièrement intéressante. À travers l'histoire du Coteau de Vitry, l'encadrement de cette méthode par des médecins psychiatres a déjà été évoqué mais ce qui est intéressant c'est l'idée de suppléance familiale dans le cadre d'un « couple éducatif » sans alliance et sans filiation. S'agit-il d'un jeu ? Quel sens donner au mot « jeu » ? La notion de jeu fait écho aux rôles des professionnels. Ce sont bien des conduites sociales qui se jouent dans ce monde professionnel. Elles conduisent à définir et incarner un personnage. Le but et la finalité de ses actions étant d'influencer la personnalité des enfants accompagnés à partir des fonctions que l'on remplit. Il s'agit d'affirmer dans une dimension interactionniste et symbolique (pour les enfants accompagnés dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance) un cadre ou des références égalitaires dans la symbolique des identités du féminin et du masculin.

C'est-à-dire, d'être attentif à la façon dont les professionnels vont assumer et vivre leurs rôles en tenant compte de leurs fonctions définies par une participation dans un projet collectif d'établissement. À l'origine de cette méthode, il s'agit d'affirmer une pratique avec une volonté de créer une identité et un statut à ce métier naissant. Au fur et à mesure de l'évolution de cette pratique la notion de suppléance familiale est conservée mais elle ne prend plus tout à fait le même sens car les individualités du féminin comme du masculin vont progressivement s'affirmer au détriment de la notion d'imaginaire collectif du couple qui relève plus de la recherche de l'affirmation d'un « nous » que de l'addition de deux « je ».

La dimension collective incarnée par ce « nous » permet d'affirmer l'existence d'un métier nouveau. Les enjeux sont grands de changer les fonctions et l'image de surveillants ou de gardiens, dans les fonctions et dans les rôles éducatifs. S'il s'agit d'un jeu, celui-ci est sérieux car l'on parle de protéger des enfants mais surtout de les éduquer et de les socialiser (Boussion, 2013), (Gardet, 2015), (Muel-Dreyfus, 1983), (Tétard, Peyre, 2006). « On ne peut écrire cette histoire du travail social en France sans l'inscrire dans le contexte général dans lequel elle s'est déployée. L'histoire politique, économique, sociale, idéologique et culturelle est une clé indispensable pour comprendre l'évolution du travail social, ses ruptures et ses continuités. » (Pascal, 2014). La dimension du genre est à la fois une constante des identités des professionnels engagés dans l'action et elle traduit également une possible évolution des identités sociales en lien avec l'environnement socio-économique des individus concernés. En cela l'affirmation des composantes féminines et des composantes masculines à l'intérieur d'un

tout, est une évolution sociétale relevant de la montée des individualismes tout autant que de l'affirmation des composantes relevant des identités de genre. L'indifférence aux différences accroît les inégalités.

Dès 1970, Éliane Robineau-Germany souligne en introduction de son mémoire de fin de formation la place de l'éducatrice auprès des adolescents :

« Employer des éducatrices dans des foyers d'adolescents semble poser problème. Pourquoi ? [...] Dans l'histoire de la rééducation, les expériences qui font jour indiquent un net progrès de la place que l'on accorde non seulement à l'éducatrice mais à la femme.

En effet, on a longtemps pensé que la femme ne pouvait amener l'enfant à un stade adulte et que l'éducation était réservée au père, dès que l'on estimait que l'enfant n'avait plus besoin d'être materné. L'histoire des sociétés anciennes illustre bien cette conception de la femme qui la réduisait à un rôle très limité. » (Doc4)

Les années 70, vont être un tournant pour les mutations du genre dans l'action sociale. Si les femmes s'affirment en tant qu'éducatrices mais aussi en tant que femmes, elles peuvent aussi s'affirmer dans des fonctions d'autorité et ne plus se limiter à un registre de maternage.

Éliane Robineau-Germany identifie les fonctions des éducatrices pour les situer avec les besoins supposés des enfants selon leur âge et leur sexe :

La femme n'avait aucune fonction éducative, passé un certain âge de l'enfant, six ou sept ans, du moins en ce qui concernait le garçon. Dans une civilisation où le principe mâle dominait, il s'agissait en effet d'arracher le garçon au gynécée pour le faire entrer dans le monde de la virilité.

On a souvent réduit la femme à sa fonction de mère et pensé que l'éducatrice était davantage à même de travailler auprès d'enfants jeunes, ceci pour répondre à leurs besoins de maternage ou d'affection féminine, ou auprès d'adolescentes, ceci pour neutraliser les questions sexuelles et leur offrir, conformément à leurs besoins un modèle de féminité propre à les aider dans la construction de leur personnalité.

Semblablement, en ce qui concerne les adolescents, la présence d'éducateurs est conforme aux nécessités de leur développement et dans bien des cas, bien que parfois, de manière non explicite on pense que cette présence doit être celle de la fermeté, de la dureté même et cela justifie souvent le stéréotype de l'éducateur à « poigne. »

Toutefois, d'une façon très confuse une équipe d'éducateurs ressent la nécessité d'une « présence féminine. » Certains établissements y répondent en employant des femmes à des fonctions de maîtresse de maison, d'économiste, de cuisinière... Les employées sont en fait une référence pour les jeunes mais elles ne peuvent, faute de formation, tirer profit de la relation qui pourrait s'instaurer et ne sont pas toujours prêtes à assumer des situations difficiles, situations qui sont parfois d'ordre conflictuel. » (DOC4)

Cependant, toutes les structures éducatives ne cherchent pas un cadre social classique pour mettre en place une socialisation des enfants, certaines d'entre elles véhiculent des représentations négatives sur les possibles implications de genre dans l'action. « D'autres centres refusent cette présence d'éducatrice comme devant, a priori, faire naître des conflits, des « complications » dit-on. Il pourrait être intéressant d'analyser en quoi ces affirmations risquent de n'être que des rationalisations défensives chez ceux qui les formulent ». (DOC4)

Historiquement selon la Monographie du Coteau de Vitry (écrite en 1961) l'homme doit être viril et la femme aimante. Une décennie plus tard et en suivant les évolutions du féminisme, les

femmes revendiquent le droit à poser un cadre d'autorité et à dépasser la simple assignation de maternage sur les enfants en bas âge.

Les professionnelles femmes doivent parfois également se faire une place dans un collectif masculin et celle-ci ne doit pas être caricaturale, pour permettre une existence réelle dans le groupe et une fonction éducative pour les enfants. Mais avant d'acquérir une place ou d'en revendiquer une différente, il a d'abord fallu mettre en place des dimensions d'accompagnement mixte. De la même manière, les choses s'inversent si la présence des hommes est trop singulière. Les logiques défendues par Camille dans cet extrait plaident pour un équilibre de genre, à la fois vecteur de sens et surtout producteur d'interaction positive à tous les niveaux de l'action même en lien avec la présence et les actions des professionnels masculins.

Alors avant de faire ma formation, j'ai travaillé dans une institution perdue au fin fond de la haute Loire dans un village minuscule dans les bois qui prenait en charge des petits garçons et là il n'y avait que des hommes. Tous les éducateurs étaient des hommes qui venaient d'écoles d'éducateurs de Lyon, de Clermont ou de Paris et j'étais la seule femme.

Encore avant cela, j'ai fait des colonies de vacances avec des petits garçons et j'ai le souvenir que nous étions 2 femmes au milieu de tous les petits garçons et de tous les moniteurs et ça peut être confortable parce que c'est rigolo, on est un peu des exceptions, dans un ensemble d'hommes quand on est peu de femmes, on est bichonnées, on est soignées et c'est très agréable de travailler dans ces contextes-là.

En même temps ce que j'éprouvais moi, c'est un peu une impression que c'était de la rigolade mais que je ne pouvais pas forcément réagir comme une femme. Je réagissais de manière neutre, comme une responsable des enfants mais sans avoir vraiment une parole de femme.

Alors que quand l'effectif était à parts égales, d'hommes et de femmes, je trouvais que c'était plus proche de ce que serait un vrai échange dans une vraie vie. Doc26

Il ne s'agit pas seulement de permettre la présence des deux sexes en situations professionnelles, il faut également que celle-ci soit à minimum équilibrée pour éviter les caricatures pour les représentants minoritaires de l'autre sexe.

Selon Maurice Capul et Michel Lemay, le secteur socio-éducatif est constitué de deux courants éducatifs différents : « Le premier tend à définir l'éducateur comme un praticien des relations individuelles et collectives en vue d'un mieux-être à apporter à des jeunes en difficulté, les références idéologiques s'appuyant sur des perspectives psychodynamiques, interactionnelles, comportementales et, depuis peu, systémiques ; le deuxième se méfie du terme éducatif, encore plus de celui de thérapeute, et prône le concept élargi de travailleur social, en étayant davantage ses orientations sur des notions sociologiques et économiques. À moins d'être figé dans une position militantiste rigide, chaque intervenant sent que les deux courants sont complémentaires. » (Capul, Lemay, (1996), 2008, p. 136). Le « couple éducatif » à son origine, s'inscrit dans les deux registres cités et affirme une composante non étudiée de cette dimension complémentaire. Il est à la fois un instrument du praticien relevant historiquement de références

théoriques proches des cadres psychanalytiques ayant pour but par les jeux des transferts et des contre-transferts, ou par des approches médico-psychopédagogiques, d'orienter et de guider « scientifiquement » les actions à entreprendre pour accompagner un mieux-être et une meilleure socialisation des enfants. Il relève également d'un cadre d'exercice s'inscrivant dans des dimensions sociologiques car il est le fruit d'un imaginaire social collectif (Castoriadis, 1975) basé sur une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, 2018.).

Historiquement, l'« éducateur est d'abord défini comme étant celui ou celle qui assure sur un mode familial, pour les plus jeunes ou selon les méthodes des mouvements de jeunesse pour les plus âgés, un encadrement continu des enfants et adolescents inadaptés. Mais au centre d'observation et de triage, ce type d'encadrement familialisant est d'abord de type médico-pédagogique, c'est-à-dire surdéterminé par l'objectif « scientifique » d'observation et organisé sous contrôle médical. Cet éducateur-là naît ainsi d'une rupture qualitative dans la tradition éducative, de l'éducation nouvelle comme des mouvements de jeunesse dont il est issu le plus souvent. » (Chauvière, 1980, p.112-113) Progressivement, il va y avoir une continuité dans la symbolique sociale des fonctions attribuées à ce couple mais les idéologies « psy » et avec lui les notions de thérapeutes et de scientificité du travail d'évaluation vont s'atténuer, pour laisser la place à une affirmation plus égalitaire dans les fonctions des éducateurs des deux sexes. Les statuts étaient égalitaires depuis la création de ce métier, l'affirmation des identités féminines et l'élargissement des attributs du genre féminin vont laisser plus de place à des dimensions moins normatives dans les attributs des fonctions. Il est vrai qu'à l'origine de ce concept, les visées sont surdéterminées par des objectifs scientifiques de contrôle médical mais pour les enfants accompagnés dans une dimension interactionniste, ils voient face à eux une femme et un homme accompagnant au quotidien un groupe de quinze enfants souvent de la même tranche d'âge. Ce que l'on nomme un groupe horizontal. Il existe aussi des groupes verticaux ou on mélange différentes tranches d'âges. La scientificité mise en avant cherche à définir le cadre professionnel d'un métier nouveau, celui-ci s'imbrique dans des enjeux sociaux et sociétaux relevant des représentations normatives d'un schéma familial.

Concrètement à la création de cette profession, l'éducateur assume en internat, les tâches suivantes : « L'éducateur assume des *fonctions éducatives* dont certaines relèvent aussi plus ou moins directement de l'institution :

- L'éducateur remplit des fonctions de base : soin et hygiène, surveillance et protection, alimentation, habillement, etc ; Ce qui exige un certain nombre d'apprentissages en rapport avec les aspects psychomoteurs, cognitifs, affectifs, culturels, sociaux, de la personnalité de l'enfant.
- Il remplit une fonction d'autorité : il fait respecter ces règles et protège l'enfant contre ses pulsions.
- Il remplit une fonction d'aide : il écoute, soutient, rassure, valorise, dédramatise, facilite l'expression, etc.
- Il remplit une fonction identificatoire : il constitue une image d'adulte, paternelle virile ou maternelle féminine, donnant à l'enfant des possibilités d'identification.
- Il remplit des fonctions particulières concernant le travail scolaire, la culture et les loisirs de l'enfant.

La *situation* de l'éducateur dans l'institution présente un certain nombre de caractéristiques :

- Il travaille dans les locaux qui « appartiennent » aux groupes dont il s'occupe, mais aussi dans ceux de l'institution tout entière dans la mesure où il participe à son activité totale.
- Il travaille à des moments « familiaux » : lever, repas, veillée, coucher, jeudi, dimanche, vacances.
- Compte tenu de la durée de son travail, il partage la vie des enfants avec qui il est en contact direct et ceci de façon relativement continue.
- Il n'est pas moniteur de Maison d'Enfants mais il exploite tous les actes de la vie quotidienne dans une perspective d'aide rééducative.
- Il n'est pas moniteur d'activités et pourtant il utilise tout ce qu'il peut faire réaliser aux enfants et réaliser avec eux.
- Il n'est pas auxiliaire médical, et bien qu'il sache identifier les comportements « inadaptés » et y répondre.
- Il n'est pas psychothérapeute ; s'il lui arrive de reconnaître des fantasmes, des processus ou mécanismes inconscients et, éventuellement, d'en tenir compte, il ne les nomme pas.
- Il n'est pas psychosociologue, mais il apprend à percevoir et à utiliser les interrelations et les phénomènes de groupes.

Cet ensemble de propositions « négatives » montre bien que son rôle et ses fonctions sont en train peu à peu de se construire, à partir d'une donnée pédagogique de base, mais en constante interaction avec d'autres courants. » (Capul, (1969), 1974, p. 147). Les éléments mentionnés relèvent pour beaucoup de la posture éducative à avoir. Il n'est pas fait de référence aux

implications concrètes dans les actes du quotidien. L'éducateur est un généraliste des fonctions éducatives, il est en capacité d'échanger dans un langage et une compréhension commune avec l'auxiliaire médicale comme avec le psychothérapeute. De la même manière l'emploi générique du mot éducateur, ne distingue pas si certaines postures, comme celle d'autorité, relèvent plus de l'un que de l'une. L'éducateur étant tout autant une éducatrice, ces différentes fonctions contribuent pour l'époque une valorisation des compétences féminines. D'autres éléments sur le cadre collectif sont aussi intéressants. Le couple travaille dans les locaux des enfants car ce sont eux qui y vivent constamment. Ce sont eux qui forment par leur présence la famille. C'est une conception moderne de la notion de famille. Auparavant, dans la société française, l'alliance préfigurait la filiation. Dans une conception contemporaine, comme il est possible d'avoir des enfants hors mariages, c'est bien l'enfant qui fonde la famille dans une dimension de parentalité officielle et classique et non l'alliance qui auparavant présupposait la première étape de la constitution familiale. Ce métier est non seulement moderne dans ses conceptions mais également progressiste dans ses positionnements. C'est par la présence des enfants que se fonde l'espace institué, la dimension de la socialisation de genre des enfants est donc primordiale dans les finalités des actes mis en place par le couple éducatif. Il travaille dans les locaux qui « appartiennent » aux groupes dont il s'occupe, mais aussi dans ceux de l'institution tout entière dans la mesure où il participe à son activité totale. Cette participation fait valoir la dimension de reconnaissance de cette profession dans un registre pluridisciplinaire.

Par ailleurs, l'éducateur remplissant une fonction identificatoire, l'association entre les images paternelles et viriles et celles entre maternelles et féminines a pour objectif de donner aux enfants des possibilités d'identification. Les qualificatifs de genre font aussi office pour les professionnels des deux sexes, de fiches de fonctions. Les attributs du féminin et du masculin, dans leur version caricaturale, sont un guide de conduite. Progressivement, les femmes revendiquant d'autres registres pour leur identité de genre, il deviendra impossible d'écrire aussi ouvertement un positionnement comme celui-ci. Il sera tout aussi difficile de limiter son action à ce seul registre maternant, l'émancipation des éducatrices et des femmes étant passée par là. Les hommes vont aussi progressivement oser s'inscrire dans des fonctions plus maternantes mais en craignant le soupçon de pédophilie ce qui parfois les limite dans leurs actions. Vu qu'ils vont progressivement devenir minoritaires dans l'action sociale, ils pourront plus difficilement utiliser de la même manière la diversité de la palette de leurs rôles éducatifs relevant de la diversité des attributs de genre.



L'extrait de texte en amont révèle les positionnements professionnels en lien avec des fonctions pratiques. La citation est extraite d'un ouvrage de référence, publié en 1969 et réédité en 1974. La version citée est celle de 1974, Maurice Capul a exercé en tant qu'éducateur au Coteau de Vitry, il deviendra le premier directeur de l'école devenue Buc-Ressources (alors École d'Éducateurs Spécialisés de Versailles). L'extrait choisi permet d'appréhender dans une perspective de comparaison, les postures et les attitudes attendues ou exercées, par les premiers éducateurs de jeunes inadaptés sociaux. Cependant, il n'indique pas comment les tâches se répartissent et sont mises en œuvre dans les aspects concrets du travail. L'éducateur n'est pas un animateur mais se sert de techniques d'animation à visée rééducative. Il cherche à modifier les perceptions des enfants d'eux-mêmes et de leur environnement. Il ou elle a des compétences médicales, psychothérapeutiques (en gardant la place d'observateur et non d'ordonnateur). La psychosociologie qu'ils utilisent au quotidien s'inscrit principalement dans la conduite des phénomènes de groupes. Maurice Capul explicite clairement le lien entre un sexe et une identité de genre : « Il remplit une fonction identificatoire : il constitue une image d'adulte, paternelle virile ou maternelle féminine, donnant à l'enfant des possibilités d'identification ». De plus relevons qu'ils inscrivent leurs pratiques dans des moments « familiaux ». Les moments familiaux se caractérisent par une ambiance de type familiale ou chacun à sa place, c'est-à-dire les adultes des deux sexes avec leurs attributs et les enfants avec leurs difficultés. Comment coopèrent-ils ?

## 8.2 La répartition des tâches de suppléance familiale.

Au moment de la création du concept et de la méthode du couple éducatif, en complément des positionnements et attendus engagés des pionniers permettant de définir les fonctions éducatives en présence, il est possible de parfaire l'analyse des entretiens en empruntant à Paul Durning les typologies permettant la classification des instances éducatives. On peut distinguer en fonction de leurs actions auprès des familles, des institutions complémentaires, des institutions d'aide et des institutions de suppléance (Gayet, 2007) et dans ce cadre, chercher dans le discours des professionnels si les deux sexes sont impliqués de la même manière et comment dans les actes du quotidien en internat où s'il existe des registres différents.

Geneviève Bergonnier-Dupuy, Hélène Join-Lambert et Paul Durning dans leur *Traité d'éducation familiale*, qualifient ainsi le processus d'accompagnement. « Les interventions que nous développerons sous cette rubrique sont essentiellement relationnelles, il s'agit pour le

travailleur social d'agir en s'utilisant soi-même comme outil dans l'échange. Ces interventions ont pour objectif de faciliter à l'usager la démarche d'aborder l'institution sociale d'accueil, de lui permettre d'analyser les divers aspects de sa situation (clarification), de restaurer ou d'affermir sa confiance en soi-même, son auto-estime (soutien), et de mieux comprendre son propre fonctionnement dans sa relation avec les autres (connaissance de soi) » (Bergonnier-Dupuy, Join-Lambert, Durning, 2013, p. 203). S'il s'agit pour l'éducateur spécialisé accompagnant des enfants dans le cadre de la protection de l'enfance, de s'utiliser soi-même, afin de faire évoluer les problématiques des publics de référence, la dimension du genre peut être interpellée pour qualifier la dimension relationnelle de l'action. Celle-ci se caractérise par un travail sur autrui afin de faire évoluer positivement le sujet au regard de sa problématique. François Dubet accentue cette réflexion en partant de la place du travail social dans la société et des travailleurs sociaux qu'il nomme « travailleurs sur autrui », dont la mission sociale caractéristique est de permettre à « autrui » de se transformer par la socialisation. Ce travail sur autrui est une articulation de logiques en tension : celles d'une fonction de contrôle, d'une activité de service et d'une relation singulière (Dubet, 2002). Cette socialisation passe par le « faire avec » et s'inscrit pour le couple éducatif dans des fonctions de suppléance familiale. Pour Paul Durning : « La typologie des tâches de suppléance familiale, présentée ci-dessus, permet d'analyser des conflits de frontières concernant les interventions auprès des enfants accueillis. Alors que dans la famille la division des tâches relève de débats au sein du couple, en internat la qualification des personnels intervient fortement. Dans de nombreux établissements, un homme de service ne pourrait pas aller faire une course avec un jeune, échanger avec lui, sinon informellement, sur son avenir. » (Durning, 2006, p. 243). Il est donc nécessaire que ce soit les fonctions éducatives qui s'articulent avec les deux genres et non des fonctions différentes dans un même établissement. La dimension du couple éducatif permet pour l'enfant accompagné d'interagir avec des personnes des deux sexes. L'exemple que prend Paul Durning montre l'importance parfois de solliciter une personne non pas pour les fonctions qu'elle occupe mais pour la dimension sexuée qui est la sienne. Il ne s'agit en rien de sous-entendre que des femmes ou des hommes ne peuvent pas conduire une action éducative porteuse de sens selon leur genre mais plutôt d'affirmer que les apports des deux sexes dans l'accompagnement éducatif offrent une palette d'interventions plus riche.

La question de savoir si j'éduque bien n'est pas seulement valable pour des parents, elle est aussi valable pour des professionnels. Ce questionnement amène aujourd'hui à une réflexion

globale sur les renouvellements des pratiques et des interventions sociales. Y a-t-il continuité ou rupture dans les pratiques, c'est-à-dire dans les façons de faire et dans les idéologies caractérisées par la façon de penser l'action ? La coopération entre chercheurs et professionnels est sollicitée. Le développement des travaux en éducation familiale doit permettre une compréhension plus fine des processus éducatifs, en cela les apports nouveaux des réflexions sur le genre sont une invitation à revisiter les pratiques éducatives mises en interaction. La sociologie permet dans ce cadre, de décroiser les actions mises en place dans les institutions, en les reliant aux évolutions sociétales qui nourrissent et influencent les actions éducatives. Les changements sociaux conduisent-ils à une évolution des méthodologies en travail social ? Ces innovations, s'il y en a, recherchent une transition floue entre la famille d'accueil et l'internat « Ces enjeux interrogent les fondements et les définitions mêmes de la parentalité et de la professionnalité. Pour clarifier ces interrogations, nous montrerons que cette activité éducative doit être saisie dans sa dimension de processus, c'est-à-dire référée simultanément à la position des acteurs, à leurs relations et au cadre dans lequel elles se développent. » (Fablet, 1993). C'est ce raisonnement qui m'occupe. Dans quel registre de genre les processus éducatifs mis en place s'inscrivent-ils ?

La typologie des tâches de suppléance familiale proposée par Paul Durning s'inspire volontairement des représentations traditionnelles de l'éducation d'un enfant dans sa famille. Les différents éléments qu'il met en avant sont parfois sexués, ils s'inscrivent dans une répartition pluridisciplinaire et montrent les différentes fonctions qu'il est possible de trouver dans un internat éducatif.

Ces typologies faisant référence, elles permettent de mesurer si certaines d'entre elles sont attribuées principalement à l'un ou l'autre membre du couple éducatif. Traditionnellement, dans le schéma éducatif comme dans la société globale en général, les actions de l'homme sont tournées vers l'extérieur et celle de la femme s'inscrivent de manière plus importante dans une dimension intérieure du foyer. La délimitation des tâches de suppléance familiale doit permettre de mesurer par les discours des professionnels des deux sexes impliqués dans l'action éducative, s'il y a concordance ou dissonance dans les pratiques éducatives en internat avec des représentations sociétales du féminin et du masculin. Cela permettra également d'identifier les stratégies réfléchies sur la base d'identité de genre pour accompagner et socialiser des enfants placés en internat éducatif.

« Les tâches de suppléances familiales distinguent<sup>40</sup> :

- 1- *Les tâches domestiques.*
- 2- *Les tâches techniques.*
- 3- *Les tâches de gardes.*
- 4- *Les tâches d'élevage (nursing).*
- 5- *Les tâches éducatives.*
- 6- *Les tâches de suivi ou de coordination.*<sup>41</sup>
- 7- Les tâches de référence sociale.

La mise au point de cette typologie ne doit pas faire oublier que l'activité éducative conduit à coordonner ces différentes tâches ainsi quelque peu artificiellement distinguées. Cependant, même en famille, la répartition des tâches varie selon la forme familiale dans laquelle l'enfant est élevé. » (Durning, 2006, p. 232-235). Les tâches présentées par Paul Durning ont l'intérêt de montrer concrètement les actes nécessaires à un accompagnement complet en internat. Il distingue la répartition genrée du ménage ou du jardinage. Tous les éléments de la vie en institution comptent lorsqu'il s'agit de faire interagir la dimension de l'identité de genre des personnes avec les tâches à accomplir. Il ne s'agit pas de mettre en présence des enfants des femmes et des hommes, il s'agit dans le quotidien de leurs donner les mêmes fonctions. Le risque est sinon avec la femme de ménage ou le jardinier de ne pas offrir à l'enfant la possibilité de questionner les rôles sociaux afférant aux identités de genre. Le couple éducatif a l'intérêt d'associer deux genres à une même fonction. C'est par les ressemblances et les différences que l'enfant ou l'adolescent va saisir les nuances des identités de genre.

L'un des premiers éléments à souligner dans le fonctionnement d'un couple éducatif est son rythme. Louis en a déjà parlé dans la répartition égalitaire des genres, historiquement selon Jeanne et Raymond, cela se passait avec ce rythme-là :

Mikael : Vous n'étiez pas constamment ensemble avec le groupe en fait ?

---

<sup>40</sup> L'annexe 5 reprend le détail des tâches de suppléances familiales.

<sup>41</sup> Paul Durning, reprend les termes de *coordination*, proposé par J. Kellerhals (J. Kellerhals, Montandon C. et alii, dans *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social et dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991), pour souligner qu'ici l'activité éducative du parent est en quelque sorte au second degré et se fait en relation plus ou moins étroite, plus ou moins conflictuelles avec d'autres agents de socialisation. Cette activité importante ne présuppose pas une présence continue auprès de l'enfant concerné. Des parents divorcés ne vivant pas avec l'enfant peuvent intervenir dans ce champ d'activités. De même en institution, des cadres n'assurant pas la prise en charge quotidienne des enfants peuvent participer à ces activités de suivi et de coordination. Cette précision est celle de l'auteur.

Jeanne. Non, non, je me souviens qu'on avait deux soirées ensemble, parce qu'on travaillait forcément tous les soirs, un week-end sur deux ou trois, je sais plus. Et le week-end on travaillait tout seul, souvent il y avait des jeunes qui étaient partis, mais la semaine il me semble qu'on travaillait un soir tout seul chacun, et deux soirs ensemble.

Raymond. Et le week-end on se retrouvait de temps en temps ensemble tous les deux, il me semble.

Jeanne. Ah oui, peut-être bien.

Mikaël. Finalement, quand on parle de couple éducatif, chacun est seul sur le groupe, pas toujours, mais...

Jeanne. Oui, mais la référence était là. Il n'y avait pas de travail d'activité ensemble. Ce qu'on faisait c'est qu'on les recevait ; c'était des jeunes qui étaient en studio individuel. (Doc27, Doc28)

Trois éléments sont importants dans cet extrait. Si l'éducateur ou l'éducatrice est souvent seul sur le groupe, il accomplit toutes les tâches du quotidien et ce quel que soit son sexe. Le second élément est que même seul sur le groupe, l'autre est présent par la parole et par la possibilité de décaler une action quand il ou elle, sera de retour et le dernier élément qui est assez logique est que l'âge des enfants va aussi modifier les actes du quotidien.

Raymond indique aussi que le temps de présence de l'éducateur, pour les jours sans école est de 13h30 de présence quotidienne. Le jeudi ils sont deux mais le dimanche, il est seul. À tous les moments. On était impliqué du matin jusqu'au soir. Enfin quand ils partaient à l'école pendant 3 heures on ne les avait pas, l'après-midi pareil. Mais le jeudi par exemple, enfin, à cette époque-là, après c'était le mercredi, euh ou le dimanche, on les avait quand même toute la journée, on les avait pendant 13h30. (Doc 28)

Louis, décrit le couple éducatif comme complémentaire (notamment à propos des possibilités de transfert ou de contre-transfert des enfants), pourtant dans les tâches et la répartition de la vie quotidienne il le décrit comme égalitaire dans les tâches à accomplir. Du fait de ce rythme, femme comme homme s'occupe à la fois des toilettes de l'habillement, des tâches de garde comme des tâches domestiques. Ce qui prime c'est la vie en collectivité plutôt que les assignations de genre. Par exemple, tu étais seul au lever, euh au coucher parfois on était deux mais par exemple le matin avec les tout-petits si tu veux, il fallait les coiffer tous. Un par un, il fallait les aider à faire leur toilette, il fallait attacher toutes leurs chaussures, matériellement c'était un truc assez dingue. (Doc 25)

À l'origine, certains hommes ont semble-t-il du mal à s'y mettre mais le collectif prend le dessus, même dans l'exercice des tâches ménagères. L'éducateur comme l'éducatrice agit avec l'aide, le soutien et la collaboration des enfants. Dans la réalité c'était là encore, s'il y a eu des exemples comme ça, où l'éducateur était plutôt le chef de groupe etc. Mais ça pour le coup, c'était typiquement ce que l'on ne voulait pas. Je pense, on revient sur le problème du rôle, l'éducateur comme l'éducatrice, ils ont exercé la même fonction avec un statut identique, on est bien d'accord. Ils ont un statut identique en revanche leur personnalité va s'exprimer un peu différemment pour faire la même chose. Mais il n'y a pas de répartition fonctionnelle entre les deux. Je vais te donner un exemple par exemple dans notre pavillon, je pense à ça parce que c'est matériel, tous les gamins balayaient leur chambre, c'était des chambres de deux ou trois. Tous les matins les enfants laissaient pour la femme de ménage une chambre propre. Donc c'était très rapide et quand ils avaient fait leurs lits etc. ils balayaient leur chambre et tout ce qu'ils avaient balayé, ils le mettaient dans le couloir et c'était ou l'éducatrice ou moi, qui balayons le couloir. Mais ça, c'était vrai pour l'un ou pour l'autre, que ce soit pour une tâche

qui était véritablement ménagère, que ça soit, ce genre de truc là c'était pareil. Et au passage, je dis quand la vie est partagée, ça ne posait pas de problème qu'ils balayent leurs chambres, le fait qu'ils mettent tout dans le couloir et que dans le couloir ce soit nous qui le balayions symboliquement ça me paraît très fort. (Doc 25 )

Hayat précise, et les propos retenus se répètent dans tous les entretiens, que celui qui agit est celui qui est présent sur le groupe quand une situation se présente, de plus l'objectif étant de modifier les perceptions du rapport femme-homme pour les enfants, tout événement permet de traduire dans les actes du quotidien une volonté d'agir avec bienveillance et ce quelles que soient les tâches et quel que soit aussi son sexe : Moi je me suis aperçue que lorsqu'on fonctionnait en couple éducatif, quand je parle du couple éducatif, je vois quand même homme-femme, hein. Je l'ai moins vu avec mes collègues femmes, mais pourtant ça a existé aussi dans les réponses qui ont été apportées. Pourquoi je le vois plus homme-femme ? C'est parce que, il y a quelque chose du point de vue opératoire, de la transformation, il y a quelque chose qui s'opère chez l'enfant. Lorsque dans sa vie quotidienne, il a quelque chose qui est proposé, d'un fonctionnement aussi, d'une suppléance parentale. De fait, puisque ça touche à tous les moments de la vie quotidienne, ça va être du matin jusqu'au soir, du lever de comment on réveille un enfant, qui va le réveiller, de comment on prépare un petit-déjeuner, comment on le vit, comment on le partage, les devoirs, la classe, les moments de la douche, enfin les jeux, la lecture, enfin bon tout l'accompagnement d'une journée d'une vie quotidienne quand elle est assurée par un couple éducatif homme-femme. Elle vient automatiquement, elle convoque l'enfant à la comparaison avec son couple parental réel. Donc, on voit comment ce processus-là, il est à l'œuvre, puisqu'on voit certaines résistances aussi, « mais t'es pas ma mère, mais t'es pas mon père ». « Ce sont eux qui décident ce n'est pas toi ». « Oui mais là tout de suite c'est moi qui décide mon grand ». « Bien sûr que ton père et ta mère ont un regard sur tout ce qu'on fait là, avec toi mais il n'en demeure pas moins que là, aujourd'hui c'est moi qui suis là et c'est avec moi que tu fais, que tu vis ça ». (Doc 40)

L'âge des enfants compte aussi. Le maternage concerne plus les plus jeunes et la quête d'autonomie, les plus grands. Ce qui est logique. De plus la personnalité des éducateurs modifie aussi parfois leurs façons d'agir et ils n'agissent pas toujours de manière semblable sur le groupe. Les enfants ne s'en offusquent pas toujours. Ils acceptent parfois que la personnalité du sujet prime sur les attendus de son identité de genre. Pour Michel – On était vraiment dans la parité pour la gestion de l'appartement. Par contre ce que j'ai découvert par exemple, c'est que dans la notion d'accueil, la notion d'une fonction, paternelle et bienveillante, de bon père de famille, comme on disait. Je préparais la veille au soir, parce que le lever était échelonné, je préparais la table du petit-déjeuner. C'est-à-dire que je mettais absolument tout la veille au soir, quand les filles étaient couchées. Il y avait les cornflakes, les chocolats, les petits gâteaux, il y avait tout, les bols, le beurre était sur la table pour qu'il soit ramolli. Il n'y avait plus qu'à faire chauffer son bol, sortir le lait, faire, même le café était préparé, il n'y avait plus qu'à mettre en marche. Nous nous sommes rendu compte mais de nombreux mois après, que ma collègue ne préparait rien. Et que les filles vivaient une espèce d'alternance où un jour elles allaient avoir la table et elle trouvait ça bien, mais elles ne contestaient pas non plus le fait de devoir se débrouiller toutes seules, quand rien n'était préparé par ma collègue la veille au soir et donc la première arrivée mettait, faisait individuellement, allait chercher son bol, sortait les cornflakes, mettait le nesquik, le café. Enfin bref, elle chargeait son eau pour son café, la première arrivée après les autres se servait. Moi je pensais, mais parce que j'avais connu ça dans ma vie familiale, bah que je reproduisais quelque chose où le père pouvait aussi participer de cette manière à la vie familiale. Mais jamais nous nous étions confrontés sur cette préparation, et les filles, mais des mois

après, on s'en est rendu compte parce que le chef de service avait posé la question, « bon comment ça se passe le petit-déjeuner », « ah bah avec Michel tout est prêt » à bon et puis avec Causette « rien n'est près ». Mais non ça ne posait pas de problème. (DOC31)

Parfois c'est l'homme qui s'occupe du bricolage et parfois c'est la femme, un autre extrait nous parle de Monique qui appréciait les tâches de menuiserie et avait créé un atelier en ce sens. Notons dans l'extrait suivant que le bricolage ne vise pas à mettre en avant un savoir masculin mais bien à soigner par les détails du quotidien, une ambiance de type familiale. Celle-ci se doit d'être chaleureuse et entretenir le décor, c'est co-construire avec les jeunes un cadre de vie accueillant en cherchant également à faire oublier la dimension de vie collective. Tu vois donc moi j'aimais qu'il y ait un certain confort, un certain ordre ou tout fonctionne. L'ampoule, une prise de courant, la télé, si un fauteuil avait été défoncé, et bien je prenais ma boîte à outils et je réparais moi-même. Je ne faisais pas appel à un homme d'entretien, les décors c'est moi qui les achetais chez IKEA et j'emmenais les filles quand on allait choisir les décors. C'est moi qui changeais la moquette, enfin tu vois. J'ai instauré un esprit de vie familiale euh parce que je pensais que c'était bien. (DOC31)

L'acte éducatif au quotidien nécessite une réponse dans l'immédiateté et même s'il s'agit de porter un acte d'autorité, quel que soit l'éducateur ou l'éducatrice présente à ce moment-là. Il peut même y avoir une collaboration dans l'exécution d'une sanction c'est ça qui fait la force de l'institué dans un cadre collectif. Admettons qu'un événement se passe et puis que la personne ne soit pas là que la journée est passée et que la sanction doit passer le lendemain soir. Et bien, c'est celui qui travaille qui doit l'appliquer pour l'autre. On ne diffère pas son implication, on ne remet pas à deux jours, c'est tout de suite. Donc là, l'un devait se sentir investi, même si c'était, je ne vais pas dire le « sale boulot » parce que voilà mais c'était le boulot à faire en tant qu'autorité, en tant que porteur d'une règle, de loi ou de parent quoi. (DOC31)

Les adultes s'expriment avec leur particularité et leur identité mais les enfants aussi font jouer des rôles aux adultes et ils attendent parfois plus d'une éducatrice que d'un éducateur surtout s'ils sont petits. C'est le cas de la dimension de maternage

Mikaël : Est-ce que la dimension de genre, le fait d'être un homme, une femme, de votre regard d'homme à vous, ça fait une différence sur la manière d'instaurer une relation ?

Gregory : Alors, ça peut faire une différence, notamment auprès des plus petits dans le sens où un enfant de trois ans va être plus à l'aise avec une femme qu'avec un homme. Ça, j'ai pu le constater. L'enfant de trois ans va mettre un peu plus de temps à aller vers l'éducateur homme. Ça, j'ai pu le voir.

Mikael : Là, vous dites trois ans, est-ce que selon vous, un enfant de 12 ans 13 ans va...

Gregory : Non, il n'y a pas trop de difficulté à cet âge-là. (DOC43)

Les rôles que jouent les professionnels sont également fonction de leurs représentations des rôles de genre. Ils se basent sur leur propre vécu ou sur leur idéaux-types pour conduire une action. De ce fait, ils sont aussi parfois dans l'attente que l'autre joue son rôle en complémentarité.

Mikael : Par rapport à cette idée de maternage, est-ce que selon vous, est ce que c'est les enfants qui vous font jouer des rôles où est-ce que vous...

Chloé : Bah c'est le rôle que je joue aussi, c'est oui enfin plus ou moins, mais c'est le rôle que je veux bien accepter aussi et que j'accepte d'avoir largement.

Mikael : Pourquoi ?

Chloé : Parce que c'est le rôle que j'ai connu aussi. Dans ma vie personnelle, si j'avais besoin d'amour, si j'étais triste ou des choses comme ça, c'était toujours, auprès de ma mère que j'allais et pas de mon père. En ayant eu les deux voilà et si j'avais besoin un peu plus de bagarre de tout ça, c'était vers mon père que j'allais. Moi, c'était ancré, forcément, c'est un petit peu inconsciemment ou consciemment je pense, ce que je refais dans ma pratique professionnelle. C'est que pour moi papa a les grosses épaules et la maman a le cœur tendre. (DOC42)

Les professionnels jouent sur leur identité de genre et cherchent la complémentarité entre eux mais ils peuvent être interchangeables si c'est nécessaire, c'est ce que nous indique Nicolas dans cet entretien :

Hier, j'ai secoué tout le monde. Et là nous sommes deux garçons (en fonction des roulements et ici d'un remplacement pour congés maladie), et là Ghislaine me manque par exemple. Hier j'ai secoué les garçons, et j'avais besoin, après avoir entendu ce que j'ai dit, qu'ils n'aillent pas se coucher de cette manière. J'aurais aimé qu'avant d'aller se coucher qu'ils soient apaisés dans leur cœur et surtout dans leur tête. Parce que les nuits pour certains sont très difficiles, compte tenu de leur histoire et compte tenu de ce qu'ils vivent, et puis de certaines angoisses liées à leur futur. Les réprimander et poser certaines sanctions, certes je peux être satisfait de ce que je dis parce que c'est juste et c'est clair, ils le comprennent, mais comme père, je sais que quand je rectifie mes enfants le soir, je vais quand même leur faire un petit bisou, un petit câlin. Et là, j'aurais besoin d'un sas avant qu'ils n'aillent dormir qui aurait été génial, si Ghislaine était là. Faire une petite tisane, rester avec eux, pas pour reprendre les choses, juste pour les apaiser.

Mikaël : Et vous ne pouvez pas le faire, comme vous avez eu l'autre position avant...

- Tout à fait. Il y a des moments où je le fais, parce que je leur montre, ils le savent, je dissocie bien ce qu'ils ont fait de ce qu'ils sont, donc à certains moments je réprimande, mais dans la minute qui suit, on continue, même si la sanction est posée. (DOC39)

Les femmes rencontrées revendiquent l'égalité dans les fonctions mais elles souhaitent aussi parfois que l'homme s'affirme sur le groupe d'enfants pour apporter du calme. Jeanne évoque :

Des qualités de l'homme, qui doit être viril euh, qu'il ait une autorité. Euh la qualité de la femme qui doit être maternante, et aimante [Rire] C'est vrai...

Mikaël -... Et c'est écrit noir sur blanc.

Jeanne - Ce n'était pas aussi stricte[...] Parce qu'il y avait des hommes très maternant.

Il y a eu des hommes, très très maternant ! Et quelques fois, bon moi je sais que je me suis coltinée, enfin pas coltinée, mais je lui disais : « holala bon il faudrait que tu réagisses un peu ! Là, tu, tu fonds. Eh tu réagis un peu ! Tu vois bien que tu te fais avoir ! »....

Mikaël - Et ! Justement comme ça, une attitude, parce que bon il ne faut pas confondre l'attitude maternelle et l'attitude maternante. Mais une attitude maternante, selon vous elle pouvait être portée aussi bien dans le couple par un homme ?

Jeanne - Par un homme ? Ah oui bien sûr ! Doc27

Les éducateurs de la première heure distinguent très facilement les fonctions maternantes et paternantes des identités de sexe des sujets qui peuvent être amenés à les porter. C'est dans l'équilibre du couple que les deux fonctions s'affirment, pas forcément dans un déterminisme de genre. De plus, les éléments sont discutés dans l'extrait précédant comme dans celui qui suit.

La fonction paternante c'est cette fonction qui n'appartient ni à l'homme ni à la femme, ni au père ni à la mère qui a cette capacité à donner des limites, à contenir. Alors que la fonction maternante est une fonction qui paradoxalement est plus ouverte, ça par exemple c'est un truc que l'on a beaucoup travaillé, je te le redis moi j'ai eu une collègue pendant 8 ans la même et une autre collègue pendant 7 ans. (Doc25). Les équilibres se fondent dans le couple autant qu'ils se



déterminent sur des composantes de genre. Le temps de co-construction commune a aussi son importance, pour apporter de la nuance dans les jeux d'acteurs et permettre plus de liberté dans les changements de registre.

Pour reprendre les terminologies des tâches de suppléance familiale de Paul Durning, dans le couple éducatif les tâches domestiques, techniques, de garde même les tâches de nursing si c'est nécessaire, sont effectuées en fonction soit de la personne présente, si elle est seule sur le groupe, soit en fonction de la personnalité de l'éducateur ou de l'éducatrice ou des attendus des enfants ; mais il n'existe pas d'assignations de tâches en fonction d'une identité de genre. Cette dimension est en contraste par rapport au nom de cette méthode qui dans son appellation invite ou laisse planer le soupçon d'une répartition genrée des tâches du quotidien.

Il existe tout de même une nuance à la participation de tous. Dans les entretiens avec des professionnels encore en activité, émerge l'idée qu'il faut protéger les hommes des soupçons de pédophilie avec les plus jeunes et d'abus sexuel avec les enfants accompagnés. En évoquant un travail fait sur l'intimité Nolwenn souligne : c'est une tâche qui est pour les femmes, c'est une protection pour le collègue pour ne pas qu'il soit accusé de quoi que ce soit, qu'il soit accusé d'agression sexuelle. Il y avait aussi de ça, parce qu'une femme va pouvoir travailler avec l'adolescent, on a eu à travailler l'intimité avec un adolescent et ce sont les femmes qui s'y sont mises. (DOC36).

Cependant, il ne faut pas caricaturer les attributs de genre, chez les éducateurs contemporains les tâches se sont étendues et aujourd'hui certains sont plus à l'aise dans les dimensions relevant de la gynécologie par exemple, que certaines femmes. La personnalité du professionnel conduisant l'acte éducatif ainsi que sa relation avec l'enfant compte aussi, c'est ce que nous indique Béatrice.

Je pense que les questions ne sont pas les mêmes, ils ne vont pas s'adresser de la même manière, ce n'est pas une question de sujet en fait. Il y a des filles qui vont pouvoir traiter avec des éducateurs des problèmes de contraception plus qu'avec certaines éducatrices et vice-versa. Ce n'est pas lié au sujet abordé.

Mikaël : pour toi ça part des jeunes ?

Béatrice : ouais, moi je crois, il me semble oui, ce sont les jeunes qui vont faire une demande au niveau des accompagnements, qui vont demander plus à un éducateur ou à une éducatrice. Alors pour les jeunes filles, c'est assez flagrant, dans les accompagnements gynéco, là on en a une qui est enceinte par exemple, et pour des accompagnements sage-femme, faire les échographies, elle a fait la demande d'une éducatrice, autrement son choix se porte sur un éducateur. Par contre, la troisième éducatrice, elle ne veut pas en entendre parler. Elle est un peu plus brutale, et la première elle est maman donc elle sait ce que c'est et je dirais que ça a un lien avec le ressenti du jeune, la relation qu'ils ont avec les éducateurs ou les éducatrices. (Doc34)

Les tâches de suivi ou de coordination se font également en fonction du turn-over des emplois du temps ou des besoins de l'enfant à un moment donné. Même les accompagnements

extérieurs vers une démarche d'emploi pour les plus âgés se font sans distinctions de sexe, c'est la fonction qui prime plus qu'une répartition tournée vers des actes intérieurs et une autre vers des actes extérieurs. On pratiquait comme ça. Euh, tôt le matin, levé tôt. Euh et ça, c'était un travail partagé. Après on accompagnait, c'était celui qui travaillait qui faisait c'est-à-dire qu'on était dans une mission là et non plus dans un quelque chose qui était une identification du masculin/féminin. On allait chercher, présenter à des employeurs. On faisait. Voilà. (DOC31).

Les tâches de référence sociale se font en binôme pour les premiers éducateurs, en est-il de même pour les dimensions plus contemporaines du couple éducatif ? Cette dimension se retrouve dans tous les entretiens. Pour les plus anciens, les deux membres sont co-référents du groupe et donc des enfants qui composent le groupe. Pour ceux qui travaillent actuellement dans une dimension de couple genré, cette particularité a souvent été conservée pour laisser plus de latitude à l'enfant de solliciter l'un ou l'autre en fonction de ses besoins ou de ses envies. Cela correspond également à une dimension de disponibilité au quotidien, de par les emplois du temps, cela offre une présence de l'un ou de l'autre sur le groupe. De plus, dans les méthodes actuelles, les institutions privilégient la co-référence pour avoir un double regard sur une situation et une permanence plus grande selon l'alternance des emplois du temps. L'avantage d'avoir un duo genré dans une co-référence est aussi une plus-value de cette méthode. Tant dans le double regard porté sur une situation que sur la possibilité pour un enfant de solliciter une personne parfois pour son identité de genre.

Paul Durning souligne qu'une revalorisation des fonctions premières de suppléance familiale peut aider un meilleur fonctionnement, y compris au plan relationnel, au sein des institutions (Durning, 2006). Le travail social est parfois montré comme étant en perte de repères dans ses actions comme dans ses finalités. Il existe une plus-value des actions engagées en tenant compte du genre des acteurs professionnels impliqués en internat éducatif comme dans le quotidien des enfants. Cette dimension doit être mise en avant afin de souligner l'aspect bénéfique de cet équilibre. Au-delà de la socialisation des enfants, lorsque les deux sexes sont en présence cette dimension permet plus de jeux d'acteurs, soit pour satisfaire aux attendus de son identité de genre, soit à l'inverse s'en défaire, pour apporter une contextualisation différente aux actes mis en place.

Les placements des enfants se font dans les situations où la famille n'est pas en mesure d'assurer une prise en charge éducative. Les enfants ont là des carences de représentations des actes du quotidien ou de l'implication de leurs parents dans les différents registres détaillés par Paul

Durning. La conduite d'une action éducative dans un duo genré est indéniablement une plus-value des fonctions mises en place pour satisfaire les besoins d'un enfant.

C'est avec ces profils d'enfants carencés que la mixité des genres dans l'attribution et la mise en place des fonctions éducatives est la plus nécessaire afin de satisfaire à une évolution positive de l'égalité de genre dans les critères de cohésion sociale. Actuellement de nouveaux publics sont apparus massivement depuis deux décennies, les Mineurs Non Accompagnés. Ils ont souvent vécu une socialisation primaire où la place de la femme dans leur société d'origine était moins égalitaire que celle des femmes en France. La socialisation des enfants est un élément clé des fonctions éducatives, la sensibilisation à l'égalité des genres est un enjeu majeur des évolutions sociétales modernes, l'interaction entre ces deux éléments justifie que l'on s'y attarde.

## Chapitre 9 : Les finalités de l'action éducative : la socialisation.

Mon hypothèse principale est que le couple éducatif, mettant en scène un équilibre genré alliant le féminin et le masculin permet à des enfants accompagnés par l'aide sociale à l'enfance, une socialisation plus respectueuse des identités de genre. Socialiser, c'est susciter ou développer les rapports sociaux entre individus. Si la socialisation primaire continue à être le fait d'une forme de transmission de normes et de valeurs familiales, qui s'en charge principalement ? L'un des deux parents, parfois les deux aidés et accompagnés du reste de la parenté. Les enfants accueillis et accompagnés dans le cadre de la protection de l'enfance manquent parfois d'une transmission de normes et de valeurs positives, notamment dans les représentations associées à la place des femmes et des hommes dans un environnement socio-économique. Le « couple éducatif » avait à son origine, l'objectif d'offrir aux enfants un modèle éducatif basé sur un équilibre harmonieux dans une relation femme-homme, cette dimension reste une constante dans les pratiques. Cependant, elle n'est plus structurée dans un ensemble plus vaste relevant de l'organisation globale de l'institution et institué par sa formalisation dans un projet éducatif explicite. Il n'en demeure pas moins que l'idéal affirmé est celui d'une famille apaisante et apaisée. C'est en cela que la problématique de cette recherche fait écho à la socialisation des enfants accompagnés par l'ASE en cherchant à définir, quelle(s) approche(s) éducatives(s)

seraient pertinentes pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance ?

### 9.1 La socialisation en général et celle de genre en particulier, structure les identités des enfants.

La définition d'une notion renvoie aux dimensions élémentaires de connaissance de cette dernière. Si la société est un regroupement d'individualités, structurées par des liens de dépendances réciproques, et évoluant selon des schémas réglés, comment ces dernières structurent-elles et définissent-elles l'identité des acteurs ?

La socialisation, c'est-à-dire "Le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome » (Dubet, Martuccelli, 1996), constitue l'une des principales finalités des actions éducatives du couple éducatif. Il est important de situer l'évolution sociologique de ce concept en lien avec les mutations du genre dans l'action sociale, afin non pas de mesurer la dynamique du couple éducatif mais sa finalité. De plus, il est intéressant de faire le lien entre la socialisation des enfants et les normes et les valeurs mises en avant pour le faire selon les époques observées. La dimension du genre structure les actions éducatives, celles-ci se fondent sur une volonté des acteurs de traduire des valeurs par leurs actes du quotidien. Le « couple éducatif » agit dans un équilibre de genre afin d'offrir aux enfants un cadre éducatif susceptible de faire évoluer leurs représentations sur la place des femmes et des hommes dans la société. Pour ce faire à son origine, le couple éducatif recherche une atmosphère de type familial pour apaiser les enfants et les guider vers l'autonomie : le titre de la partie du mémoire que je vais citer est « *Comment l'un renvoie à l'autre* ». Il s'agit dans le cas présent, de structurer une dynamique positive dans le groupe d'enfants sur la base de l'équilibre et de l'harmonie dans le couple éducatif.

Nous avons constaté durant cette année combien il était important pour les garçons qu'ils sentent une harmonie, une entente entre les deux membres du couple éducatif. Cette entente conditionne le climat de sécurité qui existe dans le groupe.

L'équilibre du couple est sans cesse mis en balance. Il est primordial que la relation qui s'établit : éducateur-enfant, éducatrice-enfant, soit une relation où un troisième membre devienne présent.

Chaque membre du groupe doit introduire l'action de l'autre, ceci est possible surtout lorsque les deux membres du couple éducatif travaillent ensemble, il ne faut pas oublier que l'autre est présent.

L'enfant doit sentir que la relation parfois intense qu'il vit, soit avec l'éducateur, soit avec l'éducatrice, ne met pas en cause l'unité du couple. Lorsqu'ils travaillent ensemble, l'éducateur et l'éducatrice doivent pouvoir se ménager un temps où ils peuvent discuter entre eux et prendre du recul par rapport au groupe. Les garçons qui le veulent peuvent avoir l'occasion d'entrer en relation avec le couple éducatif, cela peut permettre aussi de laisser au groupe la possibilité de s'organiser seul. Nous avons à plusieurs reprises laissé le groupe quitter la salle à manger seul, pour aller au pavillon (là les garçons devaient prendre un livre et se mettre au lit). (DOC 1 p.18)

Le phénomène de socialisation crée des lois sociales. La question est ici de comprendre par quel processus les individus vont acquérir des normes et des valeurs et ainsi intérioriser les codes sociaux d'une société (Durkheim, (1893), 2004). L'intention de créer une atmosphère de type familial vise à la fois, à sécuriser l'enfant, à l'apaiser et à lui permettre de se développer. L'enfant sans être un être asocial a tout de même la nécessité qu'on lui inculque des modes de penser, de sentir et d'agir. Le but est de stabiliser les dispositions du comportement ainsi acquis. Il est vraisemblablement possible d'effectuer des actes éducatifs sans une dimension d'équilibre de genre mais s'il s'agit de faire vivre une atmosphère de type familial relevant d'un imaginaire social collectif ; l'inscription des actes éducatifs dans un équilibre de genre facilite la tâche. L'identité sexuée des personnes et les codes sociaux inclus dans les rapports sociaux de genre sont à la base des dimensions interactionnistes des équilibres de genre contenus dans l'identité structurelle et structurante du « couple éducatif ».

Dans une société en mouvement cette question est-elle durable ? Si la tradition, la coutume ou le droit ont façonné des lois sociales, un nouvel ordre social va-t-il tout remettre en cause ? Aujourd'hui, une question sociale contemporaine est de savoir si un couple homosexuel quel que soit son sexe, mettant en avant les attributs du féminin et du masculin, peut de la même manière remplir cette fonction d'équilibre que des acteurs placés dans une complémentarité d'identité sexuée ? Une femme masculine et une femme féminine, ou la même chose avec des hommes peut-elle permettre de sécuriser les enfants de la même manière ? Qu'est-ce qui prime, le sexe des personnes ou la construction sociale de leur identité de genre ? Les réponses divergent si le positionnement de la réponse est progressiste ou conservateur. Au début du XXe siècle, c'est une certitude, l'élément primordial est l'équilibre sexué placé de surcroît en complémentarité des fonctions.

Émile Durkheim met en avant le concept de socialisation primaire et de socialisation secondaire pour expliquer cet apprentissage des normes sociales propres à chaque culture. Pour lui, la socialisation primaire ce sont les normes, les valeurs, les sentiments et les représentations collectives acquises par un individu donné au sein de la cellule familiale simple ou élargie. Au cours du processus de socialisation secondaire, l'individu confronte ses acquis au groupe de pairs. À son époque, la première rencontre avec le collectif se passait souvent vers 7 ou 8 ans et se faisait par le biais de la scolarisation. L'individu peut ainsi vérifier les normes et valeurs acquises au sein du groupe primaire et les ajuster, les compléter ou les amender. La confrontation des acquis de l'individu se poursuit au cours de sa vie et se confronte aux

institutions véhiculant nos représentations collectives : la famille, l'école, l'armée, l'État, la religion, le droit. L'ensemble formant pour l'individu un consensus qui donne sens à ses actes et à ses pensées. (Durkheim, (1922), 2013). Maria Calvez dans son mémoire de DSTS, évoquant un chapitre sur le fonctionnement de l'équipe cite un compte rendu des propos tenus par le Docteur Amado en réunion générale le 12 mars 1961 « Le climat général d'une institution est fonction de ceux qui y travaillent et de leurs rapports. Une atmosphère générale plus libérale permet des tentatives pédagogiques les plus diverses.» (DOC24 p.23). L'objet est bien de faire des tentatives pédagogiques. Ces pionniers-là avaient clairement en tête une volonté d'éducation expérimentale basée sur un équilibre de genre incluse dans des idéologies de psychiatrie infantile, de psycho pédagogie et de conduite de dynamique de groupe.

Le couple éducatif à ses débuts dans les années 1950, accompagne des enfants placés en institution. La dimension collective de la socialisation rejoint celle décrite par Durkheim. La dynamique des groupes pédagogiques inscrite dans le quotidien institutionnel va chercher à faire évoluer les normes et les valeurs des enfants accompagnés. La dimension du genre est un élément clef des composantes de la socialisation des enfants. S'il s'agit de définir une dynamique de groupe, il s'agit aussi de retenir une ambiance de socialisation. Une atmosphère sociale qui se fonde sur la construction sociale d'une réalité familiale. L'enjeu est de taille, il s'agit de socialiser des enfants dans la découverte et le respect des deux sexes. D'autant plus que s'il y a placement, c'est qu'une carence ou une défaillance familiale a conduit à cette mission éducative confiée par l'État. Il paraît donc important de proposer aux enfants des modèles identificatoires des deux sexes en présence mais aussi en interactions apaisées.

L'extrait qui suit est explicite, le couple est la base des actions éducatives et s'il y a un troisième en l'occurrence ici un troisième homme, sa fonction est définie comme une personne faisant tiers dans le groupe. L'éducatrice qui s'exprime valorise la personnalité sans doute virile sans être patriarcale de l'éducateur référent. Elle semble se placer en complémentarité de ces actions. De plus, il est à noter que quand elle ne travaille pas avec l'éducateur référent du groupe, elle est associée à un autre homme. La dimension d'équilibre de genre dans la conduite du groupe est un mode de fonctionnement recherché :

J.M.V. m'avait donc dès le début proposé de travailler en couple éducatif, insistant dans sa proposition et dans sa présentation aux enfants sur notre rôle en tant que personne sexuée. Nous étions bien sûr, éducateur, éducatrice, mais avant tout un homme et une femme en situation de relations avec eux, garçons et filles doutant pour la plupart de leur propre identité personnelle et sexuelle.

Nous étions trois adultes dans chaque club : J.M.V. Educateur titulaire, Un stagiaire éducateur et moi-même. Pour tous enfants et stagiaires, J.M.V. était la référence. C'était lui, le garant du bon fonctionnement du groupe, celui qui définit et rappelle les règles, qui propose et oriente le déroulement du club. Notre entente étant bonne et sa confiance nous étant acquise d'une part et la relation que nous avons établie avec les enfants d'autre part, nous, ont permis également

d'assurer une partie de ce rôle au fur et à mesure du stage. J.M.V. restait un personnage central et une image masculine très forte pour les enfants ce qui a amené le stagiaire homme à se définir de manière un peu différente et à jouer un rôle particulier (cf. Le rôle de la tierce personne).

J'ai donc travaillé principalement avec J.M.V. en couple éducatif mais également dans de nombreuses occasions avec Yves ou Patrick (stagiaires), cela se fait en fonction de la situation, de la demande du jeune et du désir des adultes de travailler ensemble.

Le rôle de la tierce personne est de faciliter la communication et les liens dans le groupe. (DOC20 p.39).

Les propos tenus le sont en 1977, aujourd'hui en 2020, le foyer départemental du Finistère conserve ce mode de fonctionnement. Trois éducateurs et trois éducatrices encadrent douze jeunes en associant dans le quotidien, une femme et un homme, en assurant un roulement en fonction des plannings, congés et autres éléments relevant du droit du travail. Ce ne sont pas toujours les mêmes duos mais l'équilibre de genre est maintenu pour créer une ambiance de type familial. Ce modèle est assez peu courant et j'ai eu du mal à trouver des structures éducatives qui le pratiquaient actuellement. Toutes les structures rencontrées pour ce travail de recherche maintiennent une dynamique de genre dans l'accompagnement, mais une seule fait encore référence au cadre relevant du dispositif de la psychiatrie infantile. Cette structure basée à Rambouillet est aussi la seule à avoir un médecin psychiatre dans son équipe pluridisciplinaire.

## 9.2 L'éducation morale relève de la socialisation.

Piaget trace un lien entre la psychologie et la sociologie par l'acquisition de la morale à travers les formes de socialisations de l'enfant. Il fait référence à *l'éducation morale* de Durkheim, dans le chapitre IV, « les deux morales de l'enfant et les types de relations sociales ». Dans son ouvrage *Le jugement moral chez l'enfant*, il fait référence à la théorie du crime énoncée par Durkheim, Piaget relève que « Toutes sociétés consistent principalement en un ensemble de croyances et de sentiments solidaires qu'il s'agit de sauvegarder. » (Piaget, (1932) 1973, p. 263).

La morale est au centre des débats dans cette nouvelle société moderne, pour Durkheim cité par Piaget, « on ne saurait expliquer le passage du conformisme obligatoire des sociétés « segmentaires » à la solidarité, « organique » des sociétés différenciées sans invoquer ce facteur psychologique essentiel qu'est la diminution de la surveillance exercée par le groupe sur les individus. » (Piaget, (1932) 1973, p.269). La socialisation passe en partie par l'acquisition de ses normes et conventions sociales. La dimension groupale est un vecteur de socialisation. En internat, les jeunes vivent une vie collective et les interactions entre eux

comptent autant que le lien qu'ils établissent avec les éducateurs. La place des femmes et des hommes dans ce collectif compte également.

Pour chaque sujet, la socialisation se traduit par deux dimensions, l'obligation et le devoir, or la contrainte sociale est transmise par une personne digne de confiance, un sujet accepte de l'assimiler parce qu'il respecte le transmetteur avant de les incorporer dans son habitus. Est-ce que l'adulte, par la contrainte, le bon sens ou la séduction, transmet automatiquement ses normes et ses valeurs à un enfant ou à une personne extérieure à sa culture ? [...] un deuxième point qui me paraît tout aussi essentiel est de remettre sans cesse ce qui se passe dans la relation éducative dans le contexte historique, familial, social et culturel dans lequel vit l'enfant. Il est important de créer des liens privilégiés où l'enfant puisse être lui-même, retrouver son identité, construire d'autres relations plus gratifiantes avec des adultes et des enfants mais il est tout aussi important de réfléchir à toutes les causes de ses carences dont il souffre et qui ne sont pas uniquement réductible à des pathologies familiales mais à tout un système et un ensemble de conditions de vie, qui empêchent les individus de s'épanouir et d'exister en tant que personne à part entière. Il importe que les institutions et les éducateurs témoins de toutes ses formes d'inadaptation, prennent les moyens de réagir sur un plan humain et politique. (DOC20 p.65). Ces propos sont tenus en 1977, par Françoise Heliot, dans un mémoire intitulé : « Vécu en club de préadolescents : jeux de rôles et couple éducatif ». Plusieurs éléments sont pertinents dans cet extrait, il s'agit d'abord de créer une relation privilégiée et de contextualiser cette relation dans le cadre des références sociales de l'enfant. De plus, s'il s'agit de réagir sur un plan humain et politique, le titre du mémoire invite à jouer des rôles dans un registre de couple éducatif. Il s'agit concrètement d'une construction sociale du réel à des fins d'éducation de genre (Berger, Luckmann 2018.). Les professionnels jouent des rôles sociaux basés sur leurs identités de genre et en 1977 cette éducatrice considère que cette dimension est politique.

### 9.3 Des modèles nouveaux de socialisation de genre.

Depuis les années 1950, il existe une prédominance d'un modèle économique productiviste emportant dans son sillage des repères familiaux, moraux ou sociaux. (Parsons, 1955). La dimension de la famille comme la composante du couple qui l'accompagne s'inscrit dans cette composante. La famille est à la fois un cadre social se définissant aujourd'hui de façon plurielle et dans le même temps elle conserve dans nos sociétés judéo-chrétiennes, un cadre idéalisé très normatif dans ces attributions de genre. Ce sont ces représentations sociales qui ont mis sous tension et clivé la société au moment des débats sur le mariage pour tous. Il existe à la fois une famille qui mute par le droit dans ces critères d'alliance et de filiation, ouvrant des droits aux



couples de mêmes sexes et dans le même temps, un imaginaire social basé sur la complémentarité des sexes dans une vision traditionnelle et complémentaire qui s'affirme socialement. Les deux éléments s'affirment de manière simultanée dans la même temporalité. L'évolution du droit transformera peut-être les représentations sociales des professionnels de l'action sociale ainsi que celles des enfants pris en charge. Il semble y avoir une évolution chez les professionnels. Les évolutions sociétales, impactent les personnes dans leur vie privée et de fait se traduisent dans leurs représentations et dans leurs pratiques professionnelles. C'est ce que nous indique Michel qui a pratiqué le couple éducatif jusqu'en 1988. — « Moi, j'ai toujours pensé que ce qui marchait c'était d'être soi-même, c'est-à-dire l'authenticité. Voilà, ce qui ne veut pas dire que cette identité n'évolue pas, elle évolue forcément avec le contexte avec le lieu, la pensée, les rencontres. Le modèle sur lequel on se reposait, on le réinterroge et puis les événements nous font comprendre que finalement on a besoin à un moment donné de certaines choses comme des certitudes mais que l'on doit continuellement les réinterroger. » (DOC31). Il s'agit ici d'une posture d'ouverture. Plus loin dans l'entretien, il évoque les bouleversements qui sont actuellement les siens.

C'est-à-dire que dans l'évènement qui m'a le plus troublé ces dernières années et qui m'interroge le plus par rapport à toutes les réactions que j'entends, c'est un couple d'homosexuel canadien qui a adopté un garçon et qui est le premier couple homosexuel canadien à qui l'adoption a été autorisée. J'ai passé un jour de l'an avec eux, chez eux avec cet enfant et avec d'autres amis. J'étais, nous étions invités, c'était exceptionnel pour moi de rencontrer cette situation, ces gens et en même temps ça venait complètement là. Du coup on interrogeait mes valeurs sur le couple, sur la famille. Et je voyais un garçon de 8 ans, je voyais d'abord des hommes épanouis, des pères qui tous les deux se faisaient appeler « Papa ». Je leur demandais mais comment ça se passe à la sortie de l'école quand vous allez chercher votre fils, comment ça se passe ? Ça ne semblait pas poser de problème, là où ils avaient eu des problèmes, c'est avec la justice et avec l'opinion publique, les manières des journaux, les amplificateurs, mais dans la vie locale, ça semblait peu. À leur récit je ne vais pas, je n'ai pas passé plus de 24h avec eux mais ça, c'est ce qui interrogeait mes modèles et représentations sur : qu'est ce qui est bien, pas bien, c'est la notion de « morale. » (DOC31). Les choses évoluent lentement. La morale relève souvent des dimensions majoritaires d'un cadre sociétal et il s'agit de contribuer au bonheur d'un enfant dans un cadre éducatif collectif. L'expérience vécue par Michel est encore singulière. Interroger les mutations du genre dans l'action sociale dans une vingtaine d'années peut montrer des nouvelles ruptures sociales et sociétales. En 2020, le cadre familial homoparental existe dans le droit mais n'est pas totalement effectif dans l'imaginaire social des personnes qui éduquent et encore moins dans celui des enfants carencés en déficit de repères sociaux. Cela peut évoluer.

#### 9.4 Les différentes formes de socialisation.

Ferdinand Tönnies (Tönnies, (1887), (2010)) est à l'origine d'une distinction entre les modes de socialisations acquis au sein d'une communauté et ceux acquis en société. Il établit en 1887

une distinction dans les modes de socialisation des individus. Selon lui, certains se fondent en une totalité en adhérant aux règles sociales du groupe communautaire et d'autres se distinguent dans une société où ce sont les intérêts personnels qui orientent les conduites et les comportements (Tönnies, (1887), 2010). Max Weber va à la suite distinguer la « socialisation associative » par accord volontaire et la « socialisation institutionnelle » par l'imposition de règles et d'une volonté de domination du pouvoir légitime. Il ne va pas opposer les deux modes de socialisation. Pour lui « la grande majorité des relations sociales ont, en partie, le caractère d'une « socialisation communautaire » et en partie celui d'une « socialisation sociétaire » (Dubar, 2015). Il cherche les liens lui permettant d'identifier les deux processus dynamiques d'instauration de relations sociales et surtout les mécanismes qui les structurent. La socialisation perçue au travers de sa dimension professionnelle est en mesure d'éclairer la construction des identités sociales et professionnelles (Dubar, 2015.) En internat éducatif la socialisation s'élabore à différents niveaux. Elle concerne autant les professionnels pour édifier une identité professionnelle que celles des enfants pour acquérir des normes sociales. L'extension du registre des droits de la communauté LGBTQ traduit une dimension moderne de l'affirmation et de l'extension des droits individuels des personnes dans une inscription moderne de la société. La recherche pour un individu de son authenticité est un point important de la modernité, elle se traduit par l'affirmation d'un registre de liberté dans un cadre collectif parfois contraignant (Gauchet, 1985). L'État social moderne reconnaît les droits humains comme une affirmation identitaire. Dans les faits, l'évolution des repères normatifs en matière de conceptions familiales ne s'inscrivent pas dans une transformation radicale de la société mais dans une évolution progressive. Plus les minorités visibles s'affirment et plus la majorité hétéronormée doute de ses bases structurelles, historiquement naturalisantes pour un couple hétéronormé. Les questionnements de Michel dans l'extrait précédent traduisent cette dimension d'évolution sociale mais en l'état, l'action sociale n'est pas encore massivement touchée par ces questionnements. Si dans les années cinquante, l'action sociale était innovante et progressiste par la participation et les réflexions des femmes à la co-construction de son identité professionnelle, elle est aujourd'hui plus conservatrice et moins progressiste. Ceci s'explique aussi par le fait que les évolutions identitaires liées au genre ne sont plus seulement articulées avec une émancipation féminine mais s'affirment également par la valorisation et la reconnaissance des droits des personnes homosexuelles. Or l'homosexualité relève de l'identité privée des personnes. Elle s'affiche et s'affirme très peu dans un cadre professionnel, là où une identité sexuée féminine n'a pas besoin de s'énoncer, elle est juste présente et dans le secteur

social et médico-social, elle est même majoritaire en nombre. Les valeurs et les normes sociales d'un groupe évoluent par la participation et parfois par les revendications de ses membres. Les femmes ont joué un rôle primordial dans l'identité progressiste de la fonction d'éducateur à son origine. Elles représentaient à l'époque au minimum la moitié des professionnels, les personnes homosexuelles sont minoritaires dans la société comme dans l'action professionnelle, c'est donc un autre processus qui est à l'œuvre. Le couple éducatif a permis par son équilibre de genre, une mutation de l'intérieur des schémas égalitaires. Pour la reconnaissance et surtout l'acquisition de représentations positives des personnes homosexuelles la mutation ne peut qu'être externe aux groupes de professionnels en activités. Une reconnaissance des droits, puis une réalité sociale va progressivement exister pour ensuite sans doute graduellement exister dans l'action sociale mais ceci est un présupposé. La volonté d'ouverture des professionnels pour socialiser les enfants dans le respect de toutes les formes d'expressions de genre est primordiale. Éviter le sexisme comme l'homophobie est un enjeu de socialisation important actuellement mais cela prendra forcément une autre forme que celle de la participation égalitaire de genre dans une action co-construite.

Soulignons tout de même, chez Weber que l'intention des acteurs à poser un acte l'emporte sur l'acte lui-même, de ce fait la socialisation qu'elle soit sociétaire ou communautaire, souligne surtout les efforts de socialisation par l'assimilation des codes sociaux coutumiers ou traditionnels, que font certains acteurs pour intégrer telle ou telle forme de normes sociales. Pour lui, ce qui prime c'est la rationalisation sociale des individus à intégrer la sphère économique, sociale ou relationnelle avec comme prisme un intérêt mutuel pour le sujet mais aussi pour l'entité qui le socialise en son sein (Weber, (1919),1990). La socialisation du sujet est sans doute présentée de manière moins linéaire que chez Durkheim. L'acteur a sa marge d'autonomie pour se rapprocher ou s'éloigner d'une forme de socialisation communautaire ou de celle plus commune dans une société donnée. Les débats contemporains sur la crainte du repli communautaire traduisent et actualisent à mon sens la pensée wébérienne. Il s'agit aussi de la crainte pour certains membres de la société que la communauté LGBTQ impose une conception des relations sociales fondées sur la reconnaissance de leurs droits fondamentaux (alliance et filiation). Ils en omettent pourtant un aspect essentiel, la notion de complémentarité dans les deux approches plus que d'opposition. Dans un monde globalisé, avec une société inscrite dans des rapports marchands et productivistes, l'appartenance socialisatrice à une communauté n'est en rien incompatible avec le fait de vivre harmonieusement dans une société

aux valeurs plus large. La socialisation du sujet est ici double, il n'y a sans doute pas que des personnes homosexuelles ou transsexuelles qui participent et revendiquent des droits égaux dans une gay pride. L'action éducative et sociale n'est pas extérieure à ces questionnements contemporains. En février 2020, j'ai été amené à faire une formation sur l'identité de genre à la PJJ de Dijon. La demande émanait d'une structure éducative ayant connu des actes homophobes graves entre des adolescents d'un foyer, relevant d'une dimension criminelle en cours de jugement. Les éducateurs ont pour projet éducatif de contraindre les adolescents à participer à la prochaine gay pride dans leur ville. Pour ce faire, ils travaillent depuis déjà six mois les notions d'égalité sur les critères de lutte contre le sexisme, l'homophobie et également le racisme pour signifier aux jeunes accompagnés que le droit à la différence n'est pas une menace pour l'équilibre global de la société. En cela, ils se forment et cherchent des idées pour transmettre aux jeunes accompagnés des notions de justice, d'égalité et de respect de toutes les différences. La lutte contre l'homophobie fait aussi partie des mutations du genre dans l'action sociale mais cette forme de lutte contre les discriminations prend une autre forme que celle transmise par le faire avec du couple éducatif.

#### 9.5 Les points de convergences des différentes formes de socialisation.

Il est possible d'imaginer plusieurs pistes pour traduire les mutations du genre dans l'action sociale. Il me semble que l'on oppose parfois Durkheim à Weber par une volonté de ramification originelle, là où il y a bien souvent communauté d'approche au moins dans le questionnement. En l'occurrence, la socialisation est une notion permettant de faire des ponts entre les différents cadres d'analyses proposés. Il s'opère un mouvement par lequel la société façonne un individu vivant en son sein, certaines règles sociales peuvent s'additionner plus que s'opposer. Il me semble que c'est le cas du féminin et du masculin lorsqu'il s'agit de socialiser un enfant. Durkheim s'est intéressé à la famille et à l'école comme vecteur de transmission des normes et des valeurs sociales, Weber lui a plus analysé le contexte économique, moral et religieux pour comprendre notamment l'émergence d'un modèle économique et son influence sur les modes de socialisation des personnes. L'un des ponts entre la sociologie de Durkheim et celle de Weber en matière de socialisation peut sans doute être fait par Georges Herbert Mead. Pour lui dans *L'esprit, le soi et la société* : « Le comportement de tous les organismes vivants présente un aspect fondamentalement social » (Mead, 2006, p. 284) Ceci est une

évidence, mais la suite de son raisonnement se distingue d'un simple comportement de stimuli/réponse, car pour Mead le comportement social est une réaction significative au geste d'autrui. La dimension significative montre que le sujet donne sens aux actes d'autrui car ils lui sont mutuellement compréhensibles et c'est sur cette base qu'il va lui-même ajuster son positionnement. C'est ce qu'il appelle l'autrui généralisé, compris comme un jeu social, cet « autrui » fait le lien entre des pensées abstraites, l'attitude souhaitée par la communauté et le contrôle social de l'individu par lui-même et bien souvent sûr lui-même. Ici le système ne socialise pas l'individu, pas plus que le sujet inspire sa matrice sociale, c'est le contact par un mouvement interactionniste qui façonne l'un en conditionnant l'autre et inversement (Mead, 2006). C'est cette dynamique qui est à l'œuvre dans le quotidien en internat. Le couple éducatif permet que cette socialisation douce par le partage d'un espace-temps se fasse sans que l'enfant soit constamment rappelé par un discours à des règles sociales, les gestes et les actes du quotidien façonnent l'équilibre de genre.

Lorsque l'on parle de quotidien, les éléments de la vie commune mettent parfois en avant des aptitudes renforçant parfois une identité de genre préexistante. Il ne s'agit pas toujours de dégenrer son identité parfois le quotidien renforce des représentations de genre. Il s'agit là aussi d'un équilibre à trouver dans le duo. Dans le quotidien parfois l'homme est fort, même dans l'ouverture d'un pot de confiture.

Je pense qu'à partir du moment où il n'y a pas de rivalité, ça se passe correctement. J'ai eu des collègues avec qui ce travail n'a jamais été possible parce qu'il y avait de la rivalité. À partir du moment où il n'y a pas d'enjeu, les choses finissent par se décider. Ce n'est pas qu'une histoire de déterminer : « tiens, tu auras tel rôle », je pense que tout ce qui est éprouvé, ça prend du temps, ça ne se décide pas comme ça. Ça se décide par la rencontre, les échanges, et après on prend conscience de ce qu'on donne comme représentation auprès des jeunes. Et ensuite on tire des ficelles pour développer des stratégies éducatives, des manières de faire. [...] Parce qu'il faut accepter certaines choses pour jouer ces rôles, pour prendre de la hauteur. Par exemple, une collègue que j'ai eue n'était pas là-dedans. Un jour, un gamin n'arrivait pas à ouvrir un pot de confiture. Donc, il a voulu me le passer, mais comme j'étais à l'autre bout de la table et elle juste à côté du gamin, elle lui a dit « Donne-moi le pot, je peux le faire aussi bien que Jean ». Mais elle essaie, elle force, sans y arriver. J'essaie à mon tour, et je fais juste « clic » et ça s'ouvre, ils avaient tellement forcé tous les deux... Et là, c'était insupportable pour elle. Et ça, les gamins le voient, le sentent. Ça crée une tension peu constructive. Mais voilà, elle avait des choses à régler vis-à-vis du passé, ce n'était pas du tout facile d'accepter. Moi dans ma vie personnelle, avec ma femme, on est dans cette complémentarité. Elle n'essaie pas d'être un mec, je n'essaie pas d'être une femme, chacun son rôle. Je vis comme ça. Du coup, c'est assez naturel de l'être aussi au travail. Ce n'est pas une question de stéréotypes. Non, je ne suis pas attaché à cette question. Chez moi je fais la cuisine, etc. Mais j'ai été élevé aussi d'une façon assez traditionnelle. Mon père n'a jamais cuisiné, ma mère est un vrai cordon-bleu. Mais ce que je veux dire par-là, c'est que la question de sa propre éducation joue. (Doc41) Il se joue effectivement la question de sa propre éducation, à laquelle vient s'ajouter celles des représentations actuelles de son identité de genre, avec en plus en surplomb une stratégie d'acteur à jouer auprès des enfants. La question

de la socialisation est aussi celle de la socialisation des professionnels en charge de conduire les actions éducatives. Parfois se joue un rôle préalablement intériorisé et parfois il s'agit d'un jeu d'acteur mais la constante reste que l'action se fonde sur une mise en scène des dimensions de genre. Peter Berger et Thomas Luckmann ont fait du social une création permanente, ils se sont interrogés sur les fonctions des connaissances et des croyances pour qu'un sujet puisse définir une réalité et ainsi trouver une place pour se situer dans celle-ci (Berger, Luckmann, 2018). Certains éléments sociaux définissent le sujet et d'autres cherchent à convaincre les individus de leur identité. La dimension des identités de genre dans l'éducation spécialisée est une constante des participations humaines collectives.

Je ne sais pas, si la question du genre s'est posée à nous. Elle était là de fait, les enfants avaient affaire à un homme à une femme, donc la question était là, elle ne se posait pas. Ça, c'était une réalité de genres qui travaillaient ensemble, de deux personnes, d'un homme et une femme qui travaillaient ensemble, qui allaient les accompagner, qui vivaient des moments très joyeux, très conflictuels avec les enfants dans la vie quotidienne, qui leur apportaient la sécurité aussi, l'écoute et j'ai le souvenir de ce travail de couple éducatif avec les enfants. Il a pu se faire, je pense parce qu'il était inscrit dans la durée parce qu'il y avait une cohésion dans les réponses, il y avait une complémentarité mais il y avait quand même une vue commune et une relation de confiance qui s'est instaurée certainement. (Doc 40)

Berger et Luckmann vont poursuivre les réflexions de Mead en abordant la construction sociale de la réalité, accentuant leurs réflexions sur la socialisation secondaire comme vecteur d'évolution permanente. Cette dimension est intéressante et pertinente car les personnes sont de plus en plus mobiles dans le monde. De fait les codes culturels se construisent, se déconstruisent et parfois se reconstruisent. Il existe tout de même des constantes de socialisation, notamment la domination du genre masculin dans les systèmes familiaux et de parentés (Godelier, 2004). Ces codes culturels ont socialisé un nombre important de sujets dans différentes cultures. La notion de couple et de famille relève de ce rapport de domination. Les axes de socialisation basés sur des enjeux égalitaires de représentations sont donc une dimension qu'il faut avoir en tête lorsque l'on conduit une action éducative en action sociale. Le fait d'éduquer un enfant en faisant interagir les deux dimensions du genre, le féminin et le masculin, offre pour des enfants en déficit de repères sociaux, une tentative d'équilibre modélisant. La pratique de ce concept normatif porte sur des enfants placés en internat à l'aide sociale à l'enfance dans le cadre de la protection de l'enfance. Ces derniers ont bien souvent besoin de repères sociaux affirmés avec une plus grande intensité pour construire leur propre habitus (Bourdieu, Passeron, 1964) surtout si leur modèle de socialisation initiale est très arrêté sur les assignations de genre de chaque sexe. L'exemple qui suit se retrouve dans plusieurs entretiens concernant une phase d'adaptation de jeunes mineurs non accompagnés d'origine

étrangère ayant des repères de genre différents de la culture dans laquelle ils sont actuellement immergés. Les gamins arrivent avec leurs représentations. J'avais un petit gamin qui arrivait du Maroc, qui parlait à peine le français. Et le premier jour, premier repas, il me dit « c'est toi le chef ici ». J'étais encore éduqué à l'époque. « Pourquoi tu dis ça ? » « Bah tu es l'homme ». Je n'avais que des collègues féminines. « Je lui dit non, on est tous au même niveau, après il y a un chef de service et un directeur, ce sont eux les chefs, pas moi ». Et lui « Si, c'est toi le chef ». Et tout le long de son placement, il a été dans cette représentation. C'était avec moi qu'il venait interroger par exemple les questions de la religion. Un jour, dans le trafic, j'avais acheté des casse-dalles, mais dans le sien il y avait du porc. Donc je lui propose d'échanger, dans le mien il n'y en avait pas. Il commence son sandwich, et il me dit « mon père me dit que si on mange du porc, on meurt. Tu en manges toi du porc, et tu ne meurs pas ? ». Il cherchait à comprendre la vérité de ce que pouvait lui dire son père. Et il est venu chercher de mon côté. Il ne pouvait pas aller du côté féminin, il ne connaissait pas sa mère, donc ça n'était pas possible pour lui. D'où l'intérêt aussi de la mixité des équipes, parce que là, il avait besoin d'aller puiser du côté d'un homme. (DOC41) Les mineurs non accompagnés sont en constante augmentation depuis vingt ans dans les structures éducatives. Ils ont souvent une autre vision de la femme et de l'équilibre égalitaire de genre, cela engendre des problèmes relationnels dans les institutions uniquement composées d'un personnel féminin.

Une autre extension possible de la notion de socialisation, est celle de la seconde école de Chicago, Erving Goffman, dans *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps* offre une classification possible des attributs qui étiquettent de façon négative les personnes (Goffman, 1975, p.14). Les stigmates font directement référence aux représentations sociales d'un groupe donné voire d'une société. Les critères énoncés sont évolutifs et s'inscrivent dans un contexte et aussi dans une époque. C'est en 1963 que Goffman publie aux États-Unis son étude, il est intéressant de constater qu'en plein Maccarthysme (chasse aux communistes dans l'Amérique de cette époque), il incorpore le fait d'être communiste comme un stigmate caché de la personne. Cet élément permet de relativiser cette classification, cependant le processus décrit reste valable et très pertinent. La personne stigmatisée ressent un sentiment négatif marqué à l'égard d'elle-même et éprouve, dans un premier temps, des sentiments qui s'apparentent à de la honte. Dans un second temps, elle peut développer des sentiments de victimisation qui vont construire et amplifier son sentiment de mise à l'écart. La personne va progressivement se priver de rapports sociaux pour ne pas se trouver confrontée à la part de son image qui est déviante ou présumée comme telle par elle-même. La personne stigmatisée cherchera alors à dissimuler ses signes distinctifs. Son monde se divisera entre les personnes qu'elle va considérer comme normales et auprès desquels elle va jouer un personnage qui n'est pas elle-même mais composé d'une identité qu'elle rend conforme aux attentes du groupe et un autre monde, celui des stigmatisés auprès desquels elle cherchera soutien et compréhension. Cette

situation conduit à un mal-être car la personne ne peut exister à partir de ses caractéristiques propres. Elle existe à partir d'une image basée sur un « faux self ». Pour Goffman, les normes sont considérées comme un « guide » de l'action commune, une manière de pouvoir se situer dans un ensemble. Si d'emblée la personne n'est pas reconnue pour ce qu'elle est, elle risque de ne pas se reconnaître dans les valeurs globales du groupe. La dimension normative n'est alors plus vectrice de cohésion sociale mais d'exclusion des personnes jugées différentes.

Les identités de genre s'inscrivent parfois dans un registre stigmatisant pour les personnes accompagnées. Par exemple, la dimension sociale de l'homosexualité est encore actuellement difficile à traiter dans un cadre éducatif collectif surtout dans la période de l'adolescence. La personne camouflant ce qu'elle est réellement, renforce ainsi le sentiment du groupe qu'il s'agit d'une dimension honteuse vu qu'il est nécessaire de la dissimuler. Le sujet peut à terme perdre son équilibre et avoir honte de lui-même. Il peut alors se ranger du côté de l'idéologie dominante des oppresseurs et renforcer ainsi les préjugés dont il est par ailleurs victime. C'est aussi pour cela que l'identité de genre d'un ou d'une éducatrice homosexuelle est assez compliquée à articuler avec des adolescents. Le point commun des identités de genre de l'ensemble de la communauté LGBTQ est mis en avant par Didier Eribon dans *Réflexions sur la question gay* (Eribon, 1999) : il s'agit de l'insulte. L'autre composante commune est qu'ils et elles ne peuvent pas se reproduire naturellement. La première partie de son ouvrage recense « un monde d'injure » : de la famille, au travail en passant par la subjectivité de la vie privée, les perturbations et le suicide ou encore l'identité irréalisable. Le point commun des membres de la communauté LGBTQ est de servir de défouloir, à toutes les craintes et à tous les fantasmes d'une société qui serait apparemment en perte de repères. Cette dimension est renforcée dans les structures éducatives qui ne pratiquent pas la mixité surtout pour celles qui accueillent des adolescents masculins. Là encore la mixité d'un point de vue social est une plus-value dans les schémas de socialisation. Certaines institutions craignent encore qu'en mixant les publics il y ait des risques de grossesses liés aux relations sexuelles internes entre les adolescents. N'y a-t-il pas un plus grand bénéfice social à la mixité ? Si l'action sociale veut faire évoluer socialement les questions du sexisme, des violences faites aux femmes et du respect des différentes formes d'identités de genre, la mixité dans la socialisation des enfants et des adolescents est une piste à explorer. Il y a une dynamique sociale à inverser pour éviter la mise en garde formulée par Herbert Blumer, un des fondateurs de la seconde École de Chicago qui affirme que « les individus ne subissent pas les faits sociaux, ils ne cessent à l'inverse de les



produire. » L'action sociale doit cesser de produire des représentations inégalitaires dans les équilibres de genre.

Loin des déterminismes de Pierre Bourdieu, Goffman à la suite de Mead, montre combien le contrôle social exercé par le sujet lui-même sur lui-même est raisonné et ne répond pas à des lignes sociales imaginaires préétablies. Les apports de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron (Bourdieu, Passeron, 1964) permettent d'organiser les capitaux qui composent la dynamique identitaire d'une personne. Ces derniers, placés en interactions, structurent l'identité d'un sujet. L'action sociale peut renforcer le capital culturel des enfants pris en charge tout en permettant aux enfants un positionnement réfléchi sur leur propre conduite. Les socialisations permettent de construire une personnalité. Il s'agit de ce que Pierre Bourdieu nomme l'habitus (Bourdieu, Wacquant, 1992, p.91-116). Ce concept recoupe les normes et les valeurs acquises et intériorisées par une personne aux cours des processus de socialisation évoqués en amont par Durkheim, ceux-ci définissent l'ensemble de ses pratiques sociales. Ce phénomène de socialisation est le fruit d'un déterminisme socialisateur. Pierre Bourdieu fait référence à la théorie des capitaux pour structurer sa pensée (Bourdieu et Passeron, 1964). Dans la socialisation relevant du couple éducatif, les capitaux symboliques et économiques ne sont pas sollicités dans la compréhension des interactions en jeux. Par contre, les capitaux sociaux et surtout le capital culturel pour la partie relevant de la construction de l'habitus d'un enfant sont clairement mis en avant comme dans l'extrait de l'enfant d'origine marocaine qui considérait l'éducateur homme comme le chef. La mixité peut se mettre en débat avec les jeunes eux-mêmes. C'est ce qu'indique Ambroise Charleroy en 1973, dans un mémoire intitulé : *Différence de comportement des garçons et des filles dans un foyer de semi-liberté, le logis, Annecy, pendant les temps libres* :

« Depuis 1968, a débuté une expérience de mixité qui a du mal à se mettre en place à cause des règlements de l'administration, certaines habitudes ou normes ségrégationnistes qui dominent les éthiques de l'action éducative en général.

Au cours d'un dîner débat qui a eu lieu au logis sur la mixité, une fille à qui l'on demandait son avis sur le thème disait : « je ne veux pas vivre avec des filles ! » ce qu'elle ne voulait pas, c'est cette société homosexuelle (un seul sexe) que des pédagogues, des hommes et des femmes qui avaient besoin de mener à terme certains de leurs projets ont inventée, remaniée, adaptée au cours des âges. Mais on sait que dans une société normale, les hommes et les femmes ne sont pas séparés. Cette vie en commun demande une connaissance réciproque, qui ne peut être acquise que par une co-éducation. Autrement dit à aucun moment de leur vie, hommes et femmes ne devraient se retrouver dans des communautés unisexes pour y apprendre ou faire quelque chose. Ayant pris conscience très tôt de la nécessité de la vie commune des sexes et ce dans tous les domaines (travail, scolarité, vie domestique, loisirs, engagement) et son corollaire qu'est la co-éducation, nous avons été très intéressés par ce qui se faisait au logis dans ce domaine. Le sujet en lui-même est très vaste.

Nous voulions rester dans le cadre de l'évolution actuelle des rapports hommes-femmes Qui montre que ces dernières sont appelées à participer à égalité, de plus en plus dans tous les secteurs de la vie. (Doc 15, p.3).

En 1973, les repères de socialisation changent et cela a une incidence évidente sur le capital culturel d'un enfant contribuant à bâtir son habitus. Ces capitaux doivent être intégrés dans une théorie plus globale qui est celle de la domination. Plus une personne est détentrice des différents capitaux, plus sa capacité d'intégration est forte. Chaque nouvelle acquisition de capitaux renforce les autres. Cette dynamique construit le sujet. Il existe un rapport étroit entre la distribution des capitaux et la reproduction des inégalités. L'incidence des classes sociales des parents offre à un enfant des capitaux différents. La vie commune des sexes permet une co-éducation en la matière comme le souligne cet extrait qui date de près de cinquante ans. Le système éducatif spécialisé doit plus que d'autres intégrer cette composante de mixité comme un élément majeur d'une socialisation égalitaire.

D'autant plus que s'il s'agit d'un système éducatif, existe-t-il des fonctions institutionnelles ayant pour but de socialiser ? Talcott Parsons et les fonctionnalistes abordent eux aussi la question de la socialisation du côté des systèmes plus que des sujets. Si des institutions perdurent c'est qu'elles remplissent avec succès une fonction sociale collective. En cela il est très éloquent de voir comment on nomme encore les structures d'accueil des enfants placés à l'ASE : foyer éducatif ou encore maison d'enfants à caractère social. Du « foyer » à la « maison », les références à un cadre familial sont explicites. Ces foyers et ces maisons doivent conserver un caractère humain où la mixité est une composante fonctionnelle de cette dimension sociale collective.

L'impact du genre dans la socialisation d'une personne et son inscription par un partage collectif de vécu mérite un développement conséquent pour saisir l'évolution des genres en lien avec les formes de solidarité de Durkheim, afin notamment de distinguer les images des femmes et non celle caricaturale de la femme. La dimension de la modernité se situe également dans la diversification des figures féminines. En effet, le religieux n'organise plus la vie collective et ce faisant, les dimensions de statuts hiérarchisés entre les personnes ne sont plus présentes structurellement dans la société (Gauchet, 1985). Olympe de Gouges par sa déclaration de la citoyenne invitait déjà à réfléchir à l'application des droits humains à l'ensemble du corps social, c'est-à-dire le féminin comme le masculin. L'avènement des droits et la montée des individualismes, ont développé dans la 3e vague du féminisme des revendications catégorielles et plurielles. Socialiser différemment des enfants, c'est partir de leur représentation normative de la place de la femme comme de celle de l'homme dans une société, pour les conduire à plus de diversité dans l'expression des identités. Pour les enfants issus d'une autre culture, il faut leur expliquer que dans une société laïque et moderne, la foi personnelle continue à exister mais

ce n'est plus cette organisation d'inspiration religieuse des personnes qui structure la vie collective. Les éléments sociaux du sexe biologique renforcent l'identité sociale attribuée à l'un des deux sexes. Il s'agit donc non plus de simplement reconnaître la construction sociale de l'identité féminine et de son inscription progressiste depuis un siècle, dans le monde social et du travail mais de le valoriser aux yeux des enfants comme une fonction normale relevant du quotidien. L'objectif éducatif dans l'action sociale est de faire évoluer les habitus des enfants accompagnés.

#### 9.6 Les liens entre la socialisation et l'éducation.

Tout est affaire d'éducation en action sociale, les différentes interactions assurent le développement d'un être humain. Émile Durkheim, dans *Éducation et sociologie* pose le cadre de ce qui permet d'éduquer : « Afin de définir une éducation, il nous faut donc considérer les systèmes éducatifs existant ou qui ont existé, les rapprocher, dégager les caractères qui leur sont communs. La réunion de ces caractères constituera la définition que nous cherchons. Nous avons déjà déterminé, chemin faisant, deux éléments. Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Il nous reste à définir la nature de cette action ? » (Durkheim, 1922, 2013, p.47). Cette définition permet de mesurer en quoi les actions liées à la dimension du genre des éducatrices et des éducateurs spécialisés ont une incidence sur la socialisation des enfants. Il s'agit également de placer ces éléments en lien avec l'évolution structurale de la société pour établir et caractériser les mutations du genre dans l'action sociale. Il est nécessaire de saisir à la fois les motivations des professionnels pour poser des actes éducatifs mais aussi s'ils remarquent une évolution dans les perceptions de genre des enfants dont ils ont la charge éducative. Après un cheminement nuancé sur la portée historique de l'éducation à travers le temps et en tenant compte des différences de cultures entre les civilisations, Émile Durkheim aboutit à la définition suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (Durkheim, 1922, 2013, p.51).

L'éducation consiste donc en une socialisation méthodique de la jeune génération. La transformation d'une situation ne passe pas par un décret mais par la patience éducative permettant par petites touches, à une norme d'évoluer dans le respect de tous. Rééquilibrer des pouvoirs entre le féminin et le masculin est un vecteur de justice sociale. C'est ce qu'exprime clairement Marie-Claude Béréziat, en juin 1968. Elle cherche la « résonance qu'ont nos attitudes à l'intérieur de l'enfant. Les images qu'ils ont de l'homme et de la femme sont en grande partie conditionnées par tout ce qu'ils ont vécu dans leur passé. Pour nous, notre rôle sera de modifier ces images et dans un deuxième temps d'analyser nos réactions en fonction de la manière dont les garçons nous perçoivent » (Doc1 p.16.) Cette dimension de transformation des représentations des enfants est un projet politique en cela qu'il est relatif à l'organisation de la vie sociale et donc de la cité, il a également pour visé d'éduquer des enfants au respect des égalités de genre.

Pour Durkheim, « Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. » (Durkheim, 1922, 2013, p.101). La dimension éducative est holistique et éduquer un enfant c'est aussi transformer la société. Marie-Claude Bereziat dans son mémoire, de manière très concrète explique : « Durant toute cette année Éric a profité de la présence d'un homme et d'une femme sur le groupe. Cela lui a permis de se situer par rapport à un homme et une femme qui mènent une action commune. Ses difficultés de relations avec la femme ont tout de suite été mises en évidence, une évolution positive dans les relations qu'il établit avec moi s'amorce, l'image idéale qu'il a de la femme (il idéalise sa vraie mère décédée) d'une part, les relations que dans la réalité il établit avec sa belle-mère ne lui permettent pas d'accepter les frustrations venant de la part d'une femme. La présence de l'éducateur lui a permis d'être rassuré sur une image d'homme solide et sécurisante. (DOC 1 p37-38). Elle évoque ici à la fois, l'évolution de l'enfant dans sa représentation de la femme et appuie également cette évolution sur la composition équilibrée et sécurisante du « couple éducatif » pour l'enfant.

Durkheim exprime que la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une homogénéité suffisante (Durkheim, 1922, 2013). C'est en cela qu'il est important de chercher à voir dans les pratiques éducatives comment l'incidence du genre et celui de la domination masculine, se mettent en place dans les pratiques éducatives. Il ne s'agit pas que de valoriser la place de la femme mais aussi de déconstruire la place hégémonique de l'homme. Cette double dynamique ne peut s'orchestrer que dans une dimension de mixité réelle et effective pour permettre à l'éducation de faire évoluer par la socialisation mixte des enfants les représentations accordées au féminin comme au masculin.

9.7 Socialiser différemment les garçons est actuellement un enjeu majeur de la modernité.

Durkheim a signifié la complémentarité entre la socialisation issue de la famille et celle développée par l'école, en liant la socialisation primaire et la socialisation secondaire (Durkheim, 1922, 2013). L'enquête de Sylvie Ayrat sur les sanctions et le genre au collège met en avant la socialisation de genre dans le système scolaire (Ayrat, 2011). La socialisation des garçons est un enjeu important de l'action sociale et de la société en générale. Il est nécessaire de concevoir cette évolution dans une approche globale incluant les filles et les femmes pour éviter une stigmatisation des garçons, voire une approche catégorielle factice qui conduirait à des effets pervers du renforcement de l'identité masculine. L'enjeu est de cesser la fabrique des garçons avec des normes d'affirmation de la virilité.

Cette question souligne également une mutation des questionnements liés au genre dans l'action sociale. En 1950 à la conception de ce modèle éducatif, ce n'est pas un enjeu c'est même l'inverse qui est affirmé dans la monographie du Coteau de Vitry. La posture masculine s'incarne dans le caractère viril de son identité. Cependant, ne tombons pas dans le piège de la caricature, les entretiens avec des hommes ne révèlent pas une dimension d'affirmation sans nuance, bien au contraire. Les éducateurs sont aussi conscients à la fois du rôle à jouer et du rôle à déjouer. La question est contemporaine mais elle émerge déjà dans les valeurs d'après 1968. L'extrait suivant témoigne des réflexions d'un homme en 1973, Jean-Pierre Vatrelet, dans son mémoire intitulé : *Une expérience de travail en couple éducatif*. Il évoque à la fois sa perception de la vie du groupe et son intégration dans celui-ci tout en apportant sa perception du rôle de l'éducatrice.

« Avant de travailler ensemble, nous avons discuté du travail que Danièle faisait, mais nous n'avions défini aucun rôle que j'aurais pu éventuellement avoir, pensant que celui-ci se définirait en fonction de ma relation avec les enfants et Danièle. [...] Travaillant avec ce groupe depuis sa création, Danièle symbolisait la mère toute-puissante, Le groupe était construit autour d'elle. [...] Danièle craignait aussi que je ne m'adapte point à la forme du travail : en effet, il pourrait paraître puéril pour un homme d'assurer certaines activités convenant à des enfants en bas âge : Jouer dans le sable, aux petites voitures, donner le biberon, etc. Cette crainte était d'autant plus motivée que nous n'avions jamais abordé le sujet de mes motivations à venir travailler avec des enfants si jeunes. C'est pourtant cette forme de travail qui m'avait attiré, n'ayant jamais travaillé avec de jeunes enfants, ni dans la perspective d'un travail en couple éducatif. [...]

D'ailleurs, je percevais une certaine inquiétude de la part de Danièle en ce qui concerne le sens de mes interventions : En effet, si nous n'avions pas eu une optique éducative très proche l'une de l'autre, le problème de la discordance de nos interventions se serait posé, et certainement, nous n'aurions pu travailler ensemble sans dommage pour les enfants. [...]

D'autre part, Danièle ayant des attitudes très maternantes et gratifiantes, j'ai perçu la possibilité d'une erreur que je ne devais pas commettre : celle de tomber dans des attitudes inverse de celle de Danièle, ce qui aurait consisté, d'une manière générale, à avoir des attitudes exagérément viriles, à se contenter de vivre avec les enfants sans aborder leurs problèmes plus en profondeur, Danièle remplissant déjà ce rôle. »(Doc14 p.24 )

Jean-Pierre évoque les besoins des enfants, notamment leurs besoins d'affection et d'amour.

C'est par le jeu qu'il entre en relation avec les enfants

« Beaucoup d'enfants cherchent à utiliser leurs nouveaux éducateurs. [...] le fait que Danièle et moi ayons agi dans le même sens l'a sécurisé, et lui a donné confiance en lui-même. » (Doc14 p.31)

Il écrit ensuite en évoquant l' « *esquisse d'une image de couple* ».

« Cette représentation du couple varie suivant chaque enfant, et elle est très liée aux premières réactions des enfants à mon arrivée. Nous verrons que très vite, Michel nous a investis comme couple uni. Lors d'une fête des enfants, il place les deux éducateurs ensemble pour danser, l'ensemble du groupe participe à la farandole. (Doc14 p.22)

S'en suivent d'autres exemples où les enfants associent l'un à l'autre ou cherchent à ce que les activités comme la douche soient faites avec les deux. L'ensemble du mémoire ne témoigne que de jeux autour d'une socialisation des enfants où l'éducateur comme l'éducatrice font les mêmes activités avec les enfants. Il en conclut que les enfants acceptent de façons indifférentes les actes des deux membres du couple éducatif sans que cela bouscule son image masculine ou empiète sur la dimension maternante de Danielle.

Il ne s'agit pas seulement d'éviter de sanctionner les garçons dans un cadre collectif comme le suggère Sylvie Ayral quand elle évoque les processus de socialisation et notamment les rites de passage. Le couple éducatif permet à l'enfant un schéma de comparaison conduisant ses perceptions à envisager par exemple des perspectives identitaires plus nuancées sur le caractère viril d'un homme et sur la participation des femmes dans les actes d'autorité.

Sylvie Ayral souligne que la sanction révèle des enjeux sur la dimension culturelle des implications de genre. Du côté de l'homme qui sanctionne, comme du côté du garçon qui est sanctionné, il existe une forme de socialisation par transmission de genre qui impacte forcément la place de la dimension masculine dans les identités de genre. Les filles sont peu sanctionnées par l'institution scolaire. Le schéma d'opposition entre un genre à dominer et une institution totale s'applique essentiellement aux garçons. Des pédagogues estiment qu'habituer l'enfant à se contrôler assez tôt lui permet de ne plus développer de phénomènes d'opposition systématique. (Ayral, 2011). Un autre élément mis en avant par Sylvie Ayral, c'est pour elle la nécessité d'observer les garçons entre eux et les filles entre elles. D'un point de vue méthodologique selon l'auteure, cela permet d'éviter de figer les places des unes et des autres. Elle souligne d'ailleurs que : « La socialisation des garçons dessine deux groupes bien distincts : ceux qui arrivent à montrer leur force, à être les premiers, à être les plus forts, les plus virils ; et les autres, ceux qui sont sages, ceux qui pleurent, qui ont peur et se retrouvent ainsi déclassés dans la catégorie des sous-hommes, c'est-à-dire des faibles et des *pédés* » (Ayral, 2011, p.143) Elle ajoute que « dans tous les collèges enquêtés, les relations entre

garçons sont marquées par l'agressivité, la violence, les humiliations sexuelles et l'homophobie » (Ayrat, 2011, p.143). Ce point est intéressant, pourquoi ne pas observer les filles et les garçons entre eux mais il ne faut pas les séparer dans la sphère sociale même pour un temps d'observation. Des structures éducatives séparent encore les garçons et les filles dans une dimension éducative non-mixte. Or, les personnes interrogées dans cette recherche, quelle que soit leur époque d'exercice professionnel, affirme que la mixité est un vecteur de socialisation égalitaire de genre important pour les enfants. La mixité des publics comme celle des encadrants est un enjeu majeur des volontés de socialisation de genre dans l'action sociale. Cette dimension ne traduit pas une rupture mais une continuité à la fois dans les techniques de mixité comme dans les attendus de présenter une figure féminine et une figure masculine en duo apaisé à des enfants qui pour certains découvrent ainsi une forme d'harmonie entre les sexes et les identités de genre qui s'y réfèrent. Éduquer des enfants dans l'altérité des deux sexes offre une perspective différente. Le fait que cela se fasse dans un cadre professionnel institué montre une volonté consciente de bâtir un cadre éducatif susceptible de faire évoluer la construction sociale identitaire des enfants accompagnés. La mise en place du « couple éducatif, s'est aussi accompagnée de la mise en place de la mixité des enfants accompagnés. Auparavant les filles étaient éduquées entre elles et les garçons entre eux. La mixité permet une socialisation de genre différente. C'est ce que l'on retrouve dans l'ensemble des entretiens comme dans les mémoires de fin de formation consultés. Rejoignons Sylvie Ayrat lorsqu'elle énonce que : « Lutter contre les inégalités sexuées c'est d'abord reconnaître leur existence puis mettre en place des dispositifs, notamment institutionnels, pour les corriger. » (Ayrat, 2011, p.185). La mixité fait partie de ces dispositifs.

#### 9.8 Le couple éducatif s'inscrit dans une dimension égalitaire de la socialisation de genre.

Le « couple-éducatif » structure une coopération entre les identités de genre des acteurs qui le mettent en scène. Les entretiens révèlent que chaque membre du couple est conscient du rôle qu'il doit jouer et des nuances et des contres rôles qu'il doit apporter à celui-ci pour permettre une socialisation différente des enfants accompagnés. En cela, il peut être considéré comme une méthode éducative inscrite dans une volonté d'égalité des représentations de genre auprès des enfants placés en internat éducatif. De plus, le dialogue structure la dynamique de ce duo professionnel qui peut ainsi en fonction des éléments du partenaire ajuster sa posture et mettre

en scène socialement des rapports de genre pour offrir aux enfants un équilibre entre les logiques de soins et celles d'autorités. Cet ajustement se base sur la double identité de chaque professionnel : une identité réelle (ce que je suis) et une identité virtuelle (ce que je donne à voir) (Goffman, 1975). Cette dynamique correspond à une construction sociale du réel lui-même inscrit dans un imaginaire social collectif qu'il convient de faire évoluer dans une dimension plus égalitaire des rapports de sexe. La socialisation reste le fait de développer des relations sociales, de s'adapter et de s'intégrer à la vie sociale. La construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés des deux sexes permet d'interroger les motivations des acteurs concernés à socialiser de telle ou telle manière. Dans une forme d'extension, il s'agit également de saisir les compétences, structurant et définissant une identité professionnelle. Ces origines culturelles sont peut-être issues d'une dimension d'attendus de genre présentés comme naturels au niveau de l'institué mais les entretiens révèlent qu'ils sont vécus sur des registres culturels en fonction des acteurs et des actrices concernées. Les femmes étant les garantes d'une liberté individuelle conduisant au fait que si la place qu'on leur accorde est caricaturale, elles ne s'inscriront pas dans la dynamique de ce couple genré. C'est ce que nous indique Ghislaine dans l'entretien qui suit. La participation des femmes sous certaines conditions est une constante des entretiens effectués. Ghislaine a quitté ses fonctions de cheffe d'établissement dans un collège pour s'investir avec son mari éducateur dans un projet associatif revendiquant la pratique du couple éducatif. L'association salarie parfois des couples mariés à la ville (ce qui est son cas) parfois un duo mixte qui ne se connaît pas.

Ghislaine : donc qu'est-ce que ça apporte... ? C'est amusant parce que nous quand on est arrivés je me suis dit mais je venais d'un poste de cheffe d'établissement, donc j'avais des responsabilités, ce n'était pas facile de se remettre en position basse car j'avais un directeur là, avant je n'avais personne au-dessus de moi. Enfin, j'avais du monde au-dessus de moi mais bon j'étais tranquille. Et je me retrouve en réunion, à ne pas mener la réunion, à ruer dans les brancards, apprendre à me taire.... Enfin, voilà quoi et puis en plus je me retrouve à tenir cette maison et je me dis mais je ne suis pas éducatrice là. On me donne aucune mission enfin, on ne me considère pas comme éducatrice. J'ai l'impression d'être maîtresse de maison. Je ne suis pas venue pour faire la popote, le linge... et la vaisselle. Je suis venue comme éducatrice. Et en fait, je pense que ça bouge, par ce qu'on fait bouger mais la représentation, moi quand je l'ai pris en pleine figure, quand je l'ai dit à mon mari. Ce n'était pas lui, mais c'était l'environnement dans l'association même. Je pense que comme c'est une vieille association qui date des années cinquante et qu'au départ c'était la débrouille au début, et il y avait ces couples qui ont été accueillis, mais ce n'était pas du tout formalisé. La femme était sur l'image de femme au foyer, elle s'occupait que de la maison et le discours éducatif c'était l'homme qui le tenait. Alors que nous quand on est arrivés on est venues à égalité en tant qu'éducateurs, moi je ne venais pas en tant que maîtresse de maison, assistante de mon mari éducateur ; et en fait dans les représentations c'était encore très marqué : Que la femme était plutôt la maîtresse de maison.

Et ça change, ça change parce que je pense que par les femmes qui sont là, maintenant dans les maisons dans un couple éducatif, pas toutes on ne peut pas généraliser mais en tout cas pour ce qui est de nous, j'aime réfléchir sur l'éducatif. Donc en réunion, j'apporte mes réflexions, je questionne... donc on ne peut pas considérer que je ne fais que la vaisselle. On ne peut plus considérer ça, par ce que l'on apporte personnellement, sinon la représentation n'est pas tout à fait la même. (Doc38).

Il s'agit ici, d'un positionnement réfléchi et discuté entre les deux membres du couple éducatif.

Dans une perspective interactionniste Danilo Martuccelli indique que : « Puisque la vie sociale



repose sur des significations communes, il est nécessaire de comprendre et d'étudier comment elles sont acquises lors des processus de socialisation. » (Martuccelli, in Berger, Luckmann, (1966),1996, p.19). La notion de socialisation primaire ayant évolué depuis l'énoncé de ce concept par Durkheim, pour se situer aujourd'hui dans l'enfance et elle se termine quand le concept d'autrui généralisé est établi dans sa conscience. C'est-à-dire lorsque l'acteur prend acte du caractère généralisé de certaines règles et les intègre en les détachant de la personne qui les énonce. Ensuite, l'acteur va inscrire sa socialisation secondaire dans un ensemble ininterrompu de socialisation tout au long de la vie en intégrant des sous mondes institutionnels. La socialisation est donc la manière dont les phénomènes culturels se transmettent dans la conscience et sont intériorisés par les sujets.

Lors du processus de socialisation, les acteurs ne font pas qu'intérioriser des normes et des valeurs, ils deviennent humains par la capacité de se percevoir dans un ensemble et donc de percevoir les autres. Un quotidien institutionnalisé souligne l'importance des significations partagées entre les acteurs dans la vie de l'internat. La participation des professionnels en équilibre de genre est nécessaire pour permettre cette évolution sociale des enfants. L'action sociale, depuis plus d'une décennie subit la raréfaction des hommes dans ce champ d'activité et plus particulièrement dans le champ de la protection de l'enfance comme dans celui de la petite enfance. Il est nécessaire de sensibiliser les professionnels des deux sexes à l'intérêt de cette participation commune à des fins d'éducation égalitaire dans les registres de genre. De plus, dans la continuité des actes éducatifs il est nécessaire de reconnaître une continuité dans l'engagement et les valeurs de non-sexisme des professionnels.

Les ruptures dans les pratiques éducatives des éducateurs de jeunes inadaptes depuis l'origine de ce métier jusqu'à aujourd'hui se situent notamment dans la perte du caractère institué de cette méthode. Il s'agit également de constater la perte de la référence explicite au caractère de couple. Les fonctions socialisantes actuelles se sont progressivement orientées vers une dimension individuelle du schéma égalitaire entre la femme et l'homme et moins dans une dimension de modèle identificatoire sur un registre d'alliance possible entre des personnes de sexes opposés. L'individualisation des identités de genre, du féminin et du masculin, a progressivement brisé le lien de couple entre les deux acteurs en présence, traduisant ainsi l'affirmation d'une mutation moderne des identités de genre en action sociale.

La référence à la conscience commune traduite par des méthodes se référant à la psychiatrie infantile ou la psycho pédagogie s'est également perdue à partir des années 1970 pour rester aujourd'hui anecdotique dans certaines institutions. De plus, les volontés de socialisation d'un groupe d'enfants par des techniques collectives sont également moins présentes dans les discours des professionnels. L'accent est mis actuellement sur la mise en avant de projet individualisé ou personnalisé ou la mise en place d'un parcours individualisé sans rupture. Cette dimension suit l'évolution individualiste et moderne du secteur social et médico-social en privilégiant les droits des sujets au détriment d'une mise en avant d'une socialisation collective.

Il est à noter dans les pratiques une difficulté à étendre la dimension égalitaire à tous les registres du genre en se bornant à un rapport égalitaire entre les femmes et les hommes. Soit les éducateurs en poste ne voient pas l'intérêt d'étendre la notion d'égalité aux identités de genre dans leur ensemble, soit ils ne savent pas comment le faire. Le modèle du couple éducatif ne s'appliquant pas à des registres relevant de l'affirmation égalitaire des minorités sexuelles. Une des pistes est de postuler qu'en formant les professionnels à situer les identités de genre et leurs enjeux dans la recherche d'une société plus égalitaire de tous et de chacun, les formes éducatives pourraient évoluer. Ces formations initiales et continues devront s'axer sur les origines à la fois du féminisme, son histoire et par extension la prise en considération de toutes les identités de genre. Ces réflexions doivent s'incarner dans des pratiques éducatives visant à respecter toutes les dimensions égalitaires du genre.

Pour résumer et poursuivre : La socialisation des enfants est une des finalités principales de l'action éducative en internat. Les éducateurs spécialisés inscrivent leurs actes éducatifs dans des fonctions de suppléance familiale, qu'ils exercent en alternance ou simultanément dans des fonctions quotidiennes. Cette suppléance est mise en place dans un rapport égalitaire entre l'autorité et le soin et peut être portée par l'éducateur comme par l'éducatrice, selon les situations ou les besoins des enfants. La dimension égalitaire du couple éducatif dans ses pratiques éducatives permet une socialisation différente des enfants accompagnés. Cette socialisation structure les identités des enfants. Une attention particulière est portée par les professionnels à la socialisation des adolescents pour éviter les représentations négatives qu'ils attribuent parfois à l'identité féminine. Les identités de genre sont symboliquement mises en scène et permettent aux enfants une dimension identificatoire. C'est par la pratique que les

identités professionnelles peuvent s'affirmer, la dimension collective de ce duo a créé par tâtonnement un nouveau métier. Basé sur un imaginaire social collectif de type familial, les professionnels des deux sexes vont interagir pour bâtir une construction sociale de la réalité moderne et progressiste.

## Cinquième partie : Les mutations du genre dans l'action sociale.

Il s'agit de comprendre dans le premier chapitre, les liens pour l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés entre l'histoire féminine du travail social, les références d'identité de genre et la dimension du care. Dans une dimension interactionnisme, le care connote à la fois les pratiques et les attentes et les fonctions éducatives du métier d'éducateur spécialisé. Ces attributs attirent ou repoussent, des femmes et des hommes, vers cette profession. L'étendue des représentations liées au care se place dans un registre symbolique féminin, là où il est possible voire souhaitable de référer la dimension de soin à un référentiel humaniste plus large. Le second chapitre cherche à comprendre si le couple éducatif révèle une construction de l'identité professionnelle ou personnelle des éducateurs spécialisés. Les années 1966 et 1968 vont signifier une rupture dans la mise en place et le développement de cette méthode. La première rupture est liée à l'évolution du droit du travail et la seconde se place en écho avec les représentations de la famille liée aux mouvements sociaux de mai 68.

## Chapitre 10 : Les identités professionnelles et les mutations du genre dans l'action sociale.

### 10.1 Le travail social serait-il historiquement féminin ?

Le travail social qu'il soit d'assistance ou éducatif est souvent considéré comme étant une affaire de femmes. Cette dimension s'explique entre autres, par le fait que sous la III<sup>e</sup> République et l'avènement de la révolution industrielle, l'exode rural a conduit les villes à se densifier d'ouvriers et ouvrières. Cette paupérisation de masse de la classe ouvrière entraînant le mouvement hygiéniste, lui-même étant en partie basé sur les œuvres de charité. Ces mouvements ont montré les faiblesses du bénévolat et la nécessité pour les bénévoles de se former, entraînant la professionnalisation des personnes investies. Ces personnes étaient souvent des dames patronnesses inscrites dans des œuvres de charité. (Knibielher, 1981). La III<sup>e</sup> République étant le socle des valeurs solidaristes qui ont structuré la naissance de l'action sociale. Ces éléments font aussi écho aux mouvements d'émancipation féminine par le fait que ce sont principalement des femmes qui se sont professionnalisées. L'assistance aux pauvres et aux familles en détresse est fondée sur le soin, l'écoute, l'aide et le conseil, autant d'attributs qualifiés de féminin. Le travail social a ainsi été perçu comme un prolongement de l'amour maternel dans une dimension sociale plus élargie (Bessin, 2005). Hors du foyer familial, les qualités féminines dites « naturelles » trouvaient un écho auprès des plus vulnérables.

Les hommes produisaient les richesses en construisant l'économie industrielle, les femmes devaient veiller sur les enfants et les plus vulnérables. (Knibielher, 1981 ; Bouquet 2007). La séparation de l'Église et de l'État a conduit les « dames d'œuvres » à se professionnaliser en définissant à partir des actes posés des compétences conduisant à la naissance d'une profession (Rater-Garcette, 1996). Cette construction sociale avec ces femmes agentes sociales est également une manière pour l'État de couper le lien entre le travail et le patronage de leur employeur. Les droits sociaux, logements et parfois chauffage (charbon) étaient délivrés par l'employeur à son salarié et ses ayants droit légitimes. L'État reprend la main sur le clergé et sa charité chrétienne et sur le patronat et ses logiques de patronage par le biais de droits sociaux universels s'adressant à tous et toutes par principe et non par des visées d'appartenance à une religion ou à une société marchande. (Chauvière, Sassier, Bouquet, Allard, Ribes, 2000). Cette

histoire du travail social précède l'histoire de la construction de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés (E.S.). L'histoire de cette profession éducative débute par la suppléance familiale en internat éducatif. Le couple éducatif est une composante originelle de l'histoire de cette profession, inscrivant ainsi l'équilibre de genre dans les pratiques des E.S.

## 10.2 Le dispositif du couple éducatif relève des études de genre.

À l'instar de Laure Bereni et de Mathieu Trachman, le genre se définit comme : *Un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées*. Il existe d'autres façons de concevoir le genre en dehors de cette bicatégorisation. La dimension queer (Préciado 2003) (Bourcier 2001) par exemple, s'extrait de cette façon de situer la question. Pour appréhender mon objet d'étude et surtout pour ne pas faire d'impair sociohistorique en posant un cadre d'analyse contemporain sur des faits plus anciens, je retiens la dimension binaire en interaction comme cadre d'analyse lorsque j'évoque la question du genre. L'action sociale ayant déjà du mal à aborder la question des LGBTQ dans ses pratiques, choisir un cadre d'analyse queer soulèverait des difficultés d'articulation avec les fonctions éducatives et surtout avec les identités des acteurs en charge de conduire l'action. Les articulations professionnelles mentionnées dans la monographie du Coteau-de-Vitry relèvent d'un cadre interactif en duo sexué, il s'agit de la base du raisonnement de cette pratique. La dimension queer d'une action éducative sera peut-être le lot des mutations futures du genre dans l'action sociale mais en l'état ce cadre d'analyse n'est pas pertinent pour analyser les mutations du genre dans l'action sociale.

Le modèle mis en place au Coteau-de-Vitry ayant été transposé dans d'autres lieux éducatifs, il s'agit d'un mouvement de pensée se référant à un cadre de pratique prescrite. Cette question est non seulement sociale mais aussi sociétale. Il s'agit de saisir ce qu'était ce modèle éducatif référé à la dimension symbolique de la famille. La dimension révélée par l'imaginaire social collectif (Castoriadis, 1975) permet de traiter cette question en la plaçant en interaction avec des jeux d'acteurs relevant d'une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, (2018). En 1956 est créé le *Code de la famille et de l'aide sociale*<sup>42</sup>. Il s'agit d'une extension du décret-loi du 29 juillet 1939<sup>43</sup> relatif à la famille et à la politique nataliste de la France. L'association

---

<sup>42</sup> Décret n°56-149 du 24 janvier 1956 portant codification des textes législatifs concernant la famille et l'aide sociale.

<sup>43</sup> Décret-loi du 29 juillet 1939 relatif à la famille et à la natalité française.

des deux termes en 1956, commençant par la famille montre d'une certaine façon qui doit servir qui par ordre de priorité. De plus, le fait d'employer le singulier pour qualifier la famille, sous-tend par cette appellation l'affirmation d'un universel familial. Le cadre de référence est ici le schéma normatif du modèle familial classique situant la place du père, de la mère et des enfants dans un cadre social normatif, figé et idéalisé. D'autant plus que ce code était communément appelé, « Code de la famille ».

L'action sociale étant subordonnée, voire légitimée par ce mode de fonctionnement social de type familial. Par un ensemble de dispositions législatives et réglementaires, ce code organise pour une grande part les solidarités républicaines en direction de la sphère familiale de l'époque. En 2000, il prend son appellation actuelle, *Code de l'action sociale et des familles*<sup>44</sup>. La notion de famille du singulier est devenue plurielle. L'évolution de l'appellation de ce code souligne la reconnaissance des modèles familiaux différents et pourtant est-ce que la dimension symbolique mettant en scène une famille classique et idéale, composée d'une femme, d'un homme et d'un ou plusieurs enfants ne reste pas la valeur symbolique dominante des actions éducatives orchestrées ? Ce questionnement est souligné par Louise qui fait le lien entre l'évolution du Code et l'évolution des pratiques en action sociale. Elles-mêmes se référant à un cadre sociétal en évolution :

Le fait de passer du Code de l'aide sociale et de la famille au Code de l'Action sociale et des familles, ça veut dire que notre société évolue lentement mais j'espère sûrement, sur la considération des familles recomposées, monoparentales, homoparentales etc.. Ça veut dire : « qu'est-ce que ça représente dans une institution de continuer à se dire il y a le modèle du couple traditionnel » alors que dans la vraie vie les enfants sont confrontés à des familles monoparentales ou à des familles recomposées ou aussi maintenant à des familles avec deux mères ou deux pères. »

Moi je me demande comment ça a correspondu à un modèle sociétal, et qu'est-ce qu'on démontre maintenant comme représentations à des enfants quand on parle de « couple éducatif ». Ça me va très bien, je l'ai vécu le « couple traditionnel » mais il n'y a pas que ça. Je croise des gens, et j'ai dans mon entourage des personnes qui ont des compositions familiales qui correspondent au code « des familles » pas de « la famille ». Donc ma question est : qu'est-ce qu'on veut démontrer quand on dit actuellement « couple éducatif homme/femme » ?

Mikaël : Et alors à ton avis, qu'est-ce qu'on veut démontrer ?

Louise : eh bien on veut continuer à démontrer que les vrais repères se jouent comme ça.

Peut-être que c'est vrai mais je n'en suis pas si sûre, pour moi ce sont des vraies questions, je me dis qu'on aura du recul peut-être dans 15 ou 20 ans. Ces familles recomposées, et dans mon entourage il y en a des tonnes, avant d'être recomposées elles ont été décomposées, et qu'est-ce qu'on a fait de ce travail-là, pour que ça puisse se recomposer. Ce n'est déjà pas si simple alors comment on le joue, comment on le met au travail avec des enfants fragilisés par ces décompositions et ces recompositions ? En leur montrant un modèle bien construit et bien historique ? Peut-être, mais je ne sais pas si c'est ça qui se met au travail. Doc30

Les questions de Louise sont également les miennes. La dimension du couple s'estompe à partir de 1970 mais l'affirmation des identités féminines et masculines reste un vecteur de sens pour la socialisation des enfants. Le nouveau code de l'Action sociale et des familles est le guide orchestrant les actions de l'éducation spécialisée, il reprend l'essentiel des textes légaux du

---

<sup>44</sup> Ordonnance n°2000-1249 du 21 décembre 2000 relative à la partie Législative du Code de l'action sociale et des familles.

précédent code mais les présente différemment. Par exemple, la partie consacrée à la famille est traitée dans le livre II (le code compte 3 livres) sous l'intitulé des « formes d'aide ». Il n'existe plus de hiérarchie, ni de prédominance de la thématique familiale, on trouve dans cette même partie, un chapitre sur l'enfance, les personnes âgées, les personnes handicapées, la pauvreté ou encore les exclusions. La famille n'est plus l'élément central des finalités de l'action sociale. Elle en reste une composante importante mais s'inscrit dans un ensemble d'aides plus vastes. Le dispositif du couple éducatif reste cependant un symbole opérant.

10.3 La notion de « care » est-elle un outil pour penser les interactions dans un « couple éducatif » ?

Le couple éducatif, objet et sujet de cette recherche inscrit-il ses interactions professionnelles dans une dimension relevant du care ? Ce registre d'analyse des pratiques permet-il de mesurer une rupture ou une continuité des actes éducatifs et des idéologies mises en scène chez les éducateurs spécialisés des deux sexes ?

Pour saisir les composantes structurelles de la dimension de care, il est nécessaire de remonter aux origines de cette notion. Les réflexions sur le care débutent aux États-Unis dans les années 1980. La psychosociologue Carole Gilligan (Gilligan, 2008) utilise une mise en situation par une vignette clinique autour d'un personnage, Heinz, cherchant dans une pharmacie à s'approprier pour son épouse, un médicament vital et très cher. Cette vignette clinique est soumise selon Gilligan, à un garçon de onze ans, Jake, dont la pensée est extériorisée. La vignette est ensuite présentée à une jeune fille du même âge, Amy. Elle est hors des logiques déductives impliquant un calcul des bénéfices/coûts. Sa pensée se situe dans la communication et l'implication personnalisée des sujets en présence. Jake met en avant l'acquisition par un vol en pharmacie pour sauver la femme de Heinz qui est malade. Il situe l'action dans un principe de justice sociale, dont la fin justifie les moyens même si ceux-ci sont illégaux. Jake imagine voler le médicament inabordable financièrement mais pouvant sauver la vie de la femme de Heintz. S'il ne se fait pas prendre la femme de Heinz est sauvée. S'il se fait prendre, il imagine pouvoir expliquer son geste et chercher par le raisonnement à justifier ses choix pour susciter la clémence d'un tribunal. Jake situe son raisonnement en individu autonome et indépendant dont les rapports sont régis par des systèmes de règles. Il ne s'agit donc pas de convaincre le



pharmacien mais d'agir sur la base des éléments en présence et ensuite de mesurer un savant calcul des risques encourus sur la base des joies et des peines.

Amy définit par son raisonnement « féminin » ce qui deviendra les principes du care, comme une narration de rapports humains dont les effets se prolongent dans le temps. Concrètement, selon Gilligan, pour Amy, sa vision du monde étant constituée de relations humaines qui se tissent et dont la trame forme un tout cohérent, en argumentant sans cesse on peut obtenir ce que l'on souhaite par un schéma de collaboration basée sur la rencontre et une volonté empathique de situer le problème. Les deux enfants reconnaissent la nécessité d'agir mais lui, souhaite le faire de façon impersonnelle par les intermédiaires de la logique et de la Loi, tandis qu'elle, partant du principe que si Heinz se fait prendre, il ira en prison et ne pourra pas sauver sa femme, elle souhaite convaincre le pharmacien par une implication personnelle des sentiments, grâce à la communication et à la responsabilisation des sujets dans les rapports humains. La définition initiale du care met en avant des paroles et des actions différentes dans l'interprétation des vignettes cliniques selon les genres.

Mais est-ce que tous les hommes réfléchissent de cette façon ? Est-ce qu'un homme efféminé, qualifié socialement de « garçon sensible » (ce qui est un synonyme poli et condescendant, pour homosexuel), relève de ce cadre de figure basé sur des assignations de genre ? Les garçons sensibles ont-ils les mêmes raisonnements que la sensibilité mise en avant par Amy ? L'universel interprétatif est sans doute une erreur, de plus figer les raisonnements sur la base d'une forme de socialisation genrée conduisant les femmes et les hommes à agir différemment prend aussi le risque d'étiqueter et dans un second temps de donner une vision caricaturale des attributs de chaque sexe. La thèse de Carole Gilligan place une association entre les femmes et une éthique relationnelle, c'est l'avènement du care sans que celui-ci s'en trouve défini et qualifié.

Sur la base du raisonnement de Carole Gilligan, Joan Tronto va proposer une définition du Care s'éloignant des dispositions psychologiques féminines impliquant le développement psychoaffectif des femmes pour se baser sur une série d'expériences ou d'activités. Ces expériences et ces activités sont celles consistant à apporter une réponse concrète aux besoins des autres. Par ce biais, elle dénaturalise le care de son sujet en s'éloignant des attributs présentés comme féminin ou masculin. Elle met en avant des activités subalternes exercées dans les services du bien-être aux autres. Ces activités sont selon elle, réservées aux pauvres, aux immigrés et aux femmes (Fischer, Tronto, 2009, p.143). Cependant, dans des

représentations collectives, les logiques et les dimensions concrètes du care renvoient à des perceptions féminisées de l'action. Prendre soin des autres revient à inscrire ses actes dans une posture ou une attitude que l'on va du coup qualifier de féminine.

S'agissant d'une activité visant à prendre soin des autres, et compte tenu de la dimension maternante attribuée aux femmes, il est simple d'imaginer que ce souci de l'autre s'applique à la filiation. L'alliance peut aussi en bénéficier, conduisant la femme à compléter l'action de son mari par une attention désintéressée proche de la sollicitude. Les liens entre la sphère privée d'une personne et la sphère publique paraissent logiques et allant de soi, les tendances « naturelles » du care peuvent aussi s'exercer « sans grand effort » vu qu'il s'agit pour une femme d'adapter les principes de son habitus à un cadre extérieur. La division des attributs se fait donc entre le féminin et le masculin en se centrant entre les caractéristiques attribuées à la femme et celles attribuées à l'homme. Ces logiques font écho à la valence différentielle des sexes mis en avant par François Héritier (Héritier, 1996, 2002). La dimension du care me paraît réductrice dans la manière dont elle catégorise les attributs du féminin et du masculin. De plus si l'on se réfère aux travaux de Joan Tronto, que fait-on des pauvres et des migrants qui relevaient eux aussi des dimensions d'exercices pratiques du care. Faut-il seulement reconnaître les femmes pauvres et les migrantes ? Le care soulève tout autant une question économique en reprenant à son compte la structure patriarcale d'une société, qu'il ne reflète une composante fonctionnelle. Le mot care se traduit par « se soucier de » et est généralement interprété comme soulignant la composante féminine d'une action.

Il me semble que la dimension du care, actuellement floue et mettant en exergue une approche essentialiste et maternaliste n'est pas un cadre possible pour qualifier les actes dans l'action sociale. Le risque est de figer les identités et de mettre en avant des qualités essentialistes féminines pour conduire l'action. Le collectif PARTAGE souligne l'importance de la mixité dans la conduite des actions éducatives. Les entretiens de cette recherche vont également dans ce sens. Par ailleurs, le soin selon L'organisation mondiale de la santé (OMS) ce n'est pas seulement faire écho à une dimension médicale de traitement d'une maladie. Il s'agit de la recherche d'un bien-être physique, psychique et social. Dans *le soin est un humanisme*, Cynthia Fleury, souligne que « la santé comme l'éducation, est ce haut lieu de la construction et de la protection de la personne » (Fleury, 2019 p .12). Pour elle, « le soin est la seule manière d'habiter le monde. » (Fleury, 2019 p .15). Je rejoins pleinement cette conception que le soin, prendre soin de l'autre, relève de l'attention aux êtres et au monde, cette conception est

humaniste. Le concept du care ne me semble pas apporter une plus-value, l'humanisme est neutre et ne fait pas référence à une conception de genre, elle place la personne humaine et son épanouissement au-dessus de toutes les autres valeurs.

Le care me paraît un outil pertinent pour interroger la superstructure sociale notamment par le fait que l'on valorise très peu financièrement les métiers relevant de l'aide à la personne. Ils ne créent pas de valeurs ajoutées. La super structure sociale comme le définissait Karl Marx apporte un coefficient très faible entre le nombre de personnes en charge de conduire l'action et la valeur ajoutée des actes réalisés. Karl Marx a basé son raisonnement économique sur le mode de production et son incidence sur la structuration des liens sociaux. Son analyse est axée sur les moyens de production (machines, matières premières) et le second niveau d'analyse est la prise en compte des véritables outils de production qui interviennent dans le « procès travail », c'est-à-dire les ouvriers représentés par leur force de travail. Leur salaire représente le prix accordé à la force de travail que cherche à acquérir le capital. La finalité de la réflexion est, et demeure encore aujourd'hui dans un schéma d'analyse marxiste, la nature du lien social qui permet de comprendre et de structurer la société. La relation entre les individus et leurs rapports sociaux de production définit ce que Marx qualifie de « super structure sociale ». Les réflexions sur le care relèvent de cette « super structure sociale » qui comprend les institutions politiques et juridiques ainsi que l'ensemble des idées philosophiques, religieuses, morales et politiques. Il s'agit des rapports des êtres humains entre eux. Celle-ci est influencée par la structure économique qui définit la « forme de la conscience sociale » selon Karl Marx et Friedrich Engels (Marx, Hegel, 1847). La dimension du care ne relève-t-elle pas tout autant de ce cadre d'analyse que d'une assignation de genre dans les fonctions mettant en avant une présumée sensibilité, qualifiée presque d'essentialiste ?

D'autres pistes s'inscrivent dans les réflexions formulées autour de la dimension de care. Nel Noddings publie *Caring* en 1984, ouvrant ainsi la voie à une association de la relation mère/enfant pour caractériser le care. Elle revendique la notion du soin comme relevant d'une éthique féminine ce qui conduit selon elle à une éducation morale. Elle attribue à l'éthique féminine une préférence pour la réflexion morale face à face qui se produit en temps réel et l'appréciation de l'unicité de chaque relation de soins. Le point de vue maternel de Noddings situe l'existence et la conscience humaines sur la relation soignante. La relation implique de fait la personne « soignante » et celle « soignée ». Sur cette base les deux parties ont une certaine forme d'obligation de se préoccuper réciproquement l'un de l'autre ce qui fonde une rencontre morale.

(Noddings, 2002). La notion de care s'approche dans ce cas de figure des fonctions maternantes. Bien que celles-ci puissent être portées par une femme comme par un homme, elles font référence dans les représentations collectives à une dimension relevant du féminin et d'une caractéristique située dans une forme d'éthique féministe.

Virginia Held décrit l'éthique féministe comme engagée dans l'expérience réelle, en mettant l'accent sur la raison et l'émotion (Held, 2006, 2006). Pour elle, la tâche la plus importante dans une vie est l'épanouissement des enfants et la création des relations humaines. Enfanter, prendre soin et élever un enfant est forcément une expérience qui transforme le sujet féminin. Cependant, cette dimension est très subjective dans une dimension personnelle et il est sans doute possible d'y trouver des déterminants d'intensités différents. Entre la volonté de principe et la situation de cette pensée dans une réalité économique, il est possible que certaines femmes comme éventuellement certains hommes, travaillent pour subsister. Ce faisant, est-ce que toutes ont réellement le choix de s'inscrire dans cette dimension « primordiale de l'épanouissement de soi dans et par l'élevage d'un enfant » ? De plus, par la GPA ou l'accès aujourd'hui des couples d'hommes aux fonctions parentales, hormis l'enfantement, est-ce que le reste des transformations n'est pas aussi valable dans d'autres contextes ? Cependant, dans *The Ethics of Care* (Held, 2006), l'auteure explore le pouvoir transformateur de créer de nouveaux types de personnes par une transformation avant tout personnelle liée à une expérience réelle. Socialiser un sujet transforme par interaction les deux parties. Lorsqu'il s'agit de transmettre des valeurs, le transmetteur doit aussi s'interroger sur ce qu'il transmet. La socialisation sollicite des dimensions sociologiques comme une source de transmission de valeurs dans et hors du care. Virginia Held inscrit l'éthique des soins dans une perspective politique et sociale en concevant les soins comme un ensemble de pratiques et de valeurs. Elle décrit une personne soignante comme une personne qui a des motivations appropriées pour s'occuper d'autrui et qui participe habilement à des pratiques de soins efficaces. Est-ce que ces caractéristiques identitaires sont des synonymes de féminin ? Prendre soin de l'autre dans une perspective éducative n'est-ce pas également offrir la possibilité au sujet d'évoluer dans sa situation, d'être plus autonome ? La notion de prendre soin fait écho à la définition de l'organisation mondiale de la santé qui ne limite pas la dimension de soin à une absence de maladie ou d'infirmité. La notion de santé est placée dans une dimension globale et est associée à la notion de bien-être. Là, encore dans une dimension de prise en compte globale de la personne, il me semble que les actions éducatives peuvent se placer dans une logique plus large de justice sociale au sens où l'entend John Rawls

(Rawls, (1971) 2009). C'est-à-dire dans une logique qui tend vers l'équité. L'équité consiste à donner plus à celui qui a le moins et moins à celui qui a le plus. En ce sens l'éducateur est un régulateur d'injustice tout autant qu'un transmetteur de valeurs par une socialisation parfois genrée. Les positions de libéralisme égalitaire, apportées par Rawls, renvoient à des notions éthiques du juste et de l'injuste, ces notions pour ce qui relève du cadre éthique de l'action éducative, ne sont pas uniquement ou exclusivement insérées dans le champ du care, lui-même inscrit dans un registre de valeurs féminines.

Sara Ruddick (Ruddick, 1998), situe pour le concept du care trois orientations aux frontières floues : une éthique définie par opposition à la justice, une catégorisation par le travail de par sa nature portée sur le soin, et enfin une relation particulière. Joan Tronto et Bérénice Fischer offrent une définition du care plus complète. Il s'agit d'« une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de constituer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (selves) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage qui soutient la vie. ». Soulignons qu'il n'existe pas de consensus sur le sens du mot care et que soutenir la vie n'est pas seulement l'apanage d'un registre biologique ou essentialiste.

En soulignant une dimension éthique du care, Pascale Molinier, Sandra Laugier et Patricia Paperman estiment que la réflexion sur le care n'ouvre pas tant sur de nouvelles approches de l'éthique mais sur une transformation du statut même de l'éthique (Molinier, Laugier, Paperman, 2009, p. 21). Elles soulignent la capacité à changer de point de vue si l'on se place du côté masculin ou du côté féminin, complexifiant les choses en exprimant qu'une même situation peut être interprétée par deux raisonnements genrés différents et que l'expérience antérieure du sujet par l'importance du contexte pas seulement présent mais passé, conduit à un cadre de perceptions différentes.

Le care recoupe également pour les féministes radicales comme Caroline De Hass et « Osez le féminisme » une revendication autour du travail domestique qui n'est pas salarié et rend parfois la femme dépendante et vulnérable du soutien financier de son partenaire masculin. En cela, elle réchauffe une analyse de Christine Delphy datant de 1998, *L'ennemi principal* (Tome 1) : *économie politique du patriarcat*, (Delphy, (1998), 2009).

D'autres approches plus nuancées portent attention sur la construction du réel autour des contrats sociaux de sexe, mettant en scène le pacte de solidarité professionnel, familial et

civique, en soulignant par exemple le congé parental, qui lie les deux parents en France (Nicole-Drancourt, 2014). La question n'est pas forcément d'opposer et de culpabiliser comme dans l'exemple précédent mais de chercher comment coopèrent les deux genres dans ce souci de prendre soin de l'autre.

Il y a des disparités et des éléments à rééquilibrer dans les rapports sociaux genrés entre la sphère publique et la sphère privée. Les approches pour le souligner diffèrent. Pour les uns et les unes il s'agit de dénoncer, pour les autres il s'agit de chercher à comprendre comment les unes et les autres coopèrent dans un souci de mieux-être et de bonheur recherchés pour les deux parties genrées. Le care est souvent appréhendé comme un support de production de la vie. De la naissance à la mort, le soin aux autres est présent. De la socialisation en passant par l'éducation, l'instruction, la formation, les soins médicaux, la prise en charge des personnes dépendantes, les questions soulevées par le care cherchent les éléments relevant de l'assignation sociale et ceux relevant d'une dimension sociétale plus globale (Bertaux 2014), (Molinier 2013). Le « souci des autres » serait le centre d'une pensée articulée autour du care. La responsabilité féminine et la sensibilité elle aussi féminine, compléteraient ce tableau en contextualisant cette approche centrée sur des attributs féminins.

L'épistémologie de ce concept reste naturalisante et ses représentations collectives renvoient souvent les logiques du care à un registre de composantes qualifiées de féminines. Je n'ai pas souhaité prendre ce cadre d'analyse pour interpréter les entretiens semi-directifs de ce travail de recherche. Il me semble que le risque est grand d'attribuer des notions d'assignation de genre à des personnes. Questionner ce point est ici primordial. Comment chercher à définir des critères fondant la relation, si l'on attribue des données naturalisantes aux personnes en situations ? Ces dimensions existent, elles sont le fruit des socialisations genrées des sujets féminins comme masculins mais elles ne sont pas uniques dans l'affirmation identitaire d'un sujet. Il me semble que cette approche comme cadre d'analyse, limite la possibilité d'interagir avec la dimension du travail ou même les notions d'acteurs stratégiques. D'autant plus qu'il me semble que les métiers de l'aide à la personne relèvent tout autant d'une dimension économique inscrite dans la super structure sociale que d'une dimension d'assignation de genre. La notion de care me paraît limiter la portée des interactions entre les deux composantes du genre : le féminin et le masculin. De plus l'analyse des discours et des actes doit se faire sur la base des interactions entre les sujets et non par une analyse des discours des sujets sortis de leur contexte interactionniste.

Cependant, les métiers du secteur social et médico-social sont souvent caractérisés comme étant des métiers du care. Ces professions sont centrées sur le fait de prendre soin des autres, de plus les différentes fonctions dans ce champ sont majoritairement occupées par des femmes. Ceci conduit concrètement dans le langage courant à féminiser certaines professions : infirmières, assistantes sociales, éducatrices de jeune enfant, etc. alors que le métier d'éducateur spécialisé reste au masculin. La présence du concept du couple éducatif à l'origine de la profession des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux a construit un imaginaire social d'équilibre de genre dans les représentations de cette profession. Le couple éducatif nécessitant la présence des femmes et des hommes, l'identité professionnelle qui en a résulté ne peut donc se circonscrire aux seules composantes des identités d'un seul genre.

Dans cette optique les représentations liées au masculin comme au féminin sont également interpellées. Marie-Dominique Wilpert dans *Père, mère, des fonctions incertaines* relate l'exemple d'un homme, éducateur de jeunes enfants exerçant les fonctions de responsable de crèche et affirmant : « Socialement, je suis une femme. » (Neyrand, Wilpert, Tort (2013). p.53). J'ai trouvé dans les entretiens le même positionnement chez un professionnel travaillant avec des enfants de trois à six ans, il se présente socialement comme étant une « maman ». Il existe aussi une hiérarchie interne aux différents genres dans les métiers présentés comme étant ceux du care, la dimension du masculin et du féminin n'est pas la seule à retenir. Les hiérarchies se basent malheureusement sur la figure masculine hétérosexuelle stéréotypée comme norme dominante de référence en distinguant ceux et celles qui s'en éloignent.

Cette question de la hiérarchie des genres mérite aujourd'hui d'être étendue à d'autres catégorisations notamment celles, relevant de la hiérarchie statutaire dans une profession. La profession de médecin est, elle aussi, très féminisée et le moins que l'on puisse dire, est que cette profession relève du soin aux autres, et pourtant son genre reste masculin. Le care renvoie donc tout autant à un cadre de précarité économique qu'à celui d'un référencement automatique entre le soin et une identité féminine sexuée.

Le métier d'éducateur spécialisé tient une place à part dans « les métiers du care ». Les éducatrices spécialisées comme les éducateurs spécialisés ont à leur origine, éprouvé concrètement un mouvement de pensée et co-construit ensemble un dispositif d'accompagnement éducatif, nommé le couple éducatif. Cette dynamique collaborative et interactionniste, va créer un métier différent ne s'inscrivant pas pleinement et uniquement dans les dimensions du soin. Le soin y est dégenré et l'identité professionnelle mixte les attributs du

masculin et du féminin pour définir l'action éducative, cette perspective est humaniste (Fleury, 2019).

#### 10.4 : Le couple éducatif et les identités de genre.

Les prémices de la construction de la profession des éducateurs de jeunes inadaptés se réfèrent à une dimension d'équilibre des identités de genre en présence pour conduire les actions éducatives en internat relevant de la protection de l'enfance. Pour Dominique Fablet, la conception d'une profession renvoie à des groupes d'acteurs sociaux partageant un modèle professionnel à trois composantes, des compétences techniques et scientifiques fondées, un code éthique réglant l'activité professionnelle et le groupement dans des associations spécifiques contrôlant selon des modalités diverses les deux précédents critères (Fablet, 2005, p.167). Le premier point attire l'attention, quelles sont les compétences techniques et scientifiques mobilisées et mobilisables pour éduquer un enfant ?

« À partir des années soixante, avec l'apparition de la psychanalyse, l'éducateur spécialisé jusqu'ici plutôt centré sur le groupe (éducateur-moniteur) est désormais centré sur la personne (éducateur-psychologue). Ses préoccupations sont plus d'ordre thérapeutique et il marque des différences individuelles de personnalité. » (Chapon, 2002). La définition donnée par l'Association Internationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés (AIEJI) avant l'institution du diplôme d'État est la suivante : l'éducateur spécialisé a pour fonction de « favoriser le développement de la personnalité et de la maturation sociale des jeunes inadaptés à travers diverses situations spontanées ou suscitées, vécues dans un cadre naturel ou institutionnel. » (Jaeger, 2017) Aux prémices de la construction de cette profession, les actrices et les acteurs exerçant ce métier cherchent à travers « diverses situations » à stimuler, cadrer et transmettre.

C'est dans ce cadre qu'une façon de faire basée sur les identités de genre, va émerger. Pour Jean Cartry « dans l'improvisation des débuts de l'immédiate après-guerre, le « vivre avec » et la générosité constituait l'essentiel d'un projet pédagogique » (Cartry, 2012, p. 92). La générosité mise en avant se traduit autant dans des registres féminins que masculins. La dimension du genre à l'origine de la profession des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux s'inscrit dans un registre de genre très normatif. L'objet est de recréer la symbolique des rapports femme-homme comme à l'intérieur d'un couple marital et hétéronormé. L'idéologie



se fonde sur des représentations sociétales d'un couple hétérosexuel de cette époque, cependant les acteurs ont des motivations professionnelles pour opérer de la sorte. Marie-Claude Béréziat, en juin 1968, dans son mémoire : *Réflexions à partir d'une expérience de travail en couple éducatif sur un groupe de garçons caractériels âgés de 10 à 12 ans*, expose clairement les motivations des acteurs de l'époque à agir ainsi : « Mais ce sont surtout des raisons psychologiques qui ont amené la création de couples éducatifs travaillant sur un groupe. Le couple éducatif reproduit artificiellement les images du couple parental, il permet une identification du jeune soit au père « viril », soit à la « bonne mère » ou à la femme. Le travail de l'éducateur ou de l'éducatrice peut favoriser la mise en évidence de certains problèmes de l'enfant vis-à-vis du père ou de la mère, la relation enfant – éducateur étant transférentielle. Le travail du couple sera de faire évoluer cette relation qui au départ est perturbée. » (Doc 1).

Cette pédagogie spécialisée est adossée à une clinique, c'est-à-dire à un savoir bâti par l'observation directe du sujet accompagné et qui nécessite un traitement, au moins social des difficultés rencontrées par un enfant. Le savoir en question va situer cette clinique dans la culture environnementale de l'aidant comme de l'aidé. Cependant, la clinique mise en avant souligne que le père est viril c'est son identité de genre, la mère est soit bonne ou alors elle est femme. Elle précise aussi qu'il s'agit d'un travail. Les attendus éducatifs s'inscrivent dans un registre normatif du féminin comme du masculin.

Gilles Lipovsky souligne la fixité des rôles sociaux dans les assignations de genre des deux membres du couple. « Le temps n'est pas si lointain où les rôles dévolus à l'un et l'autre sexe au sein du couple ne faisaient guère problème. Jusqu'aux années 50, le mari, en principe, a charge de fournir les revenus du foyer et assure la direction de la famille. L'épouse, elle, est responsable de la cohésion affective du groupe domestique et s'occupe de la maison et des enfants. L'un est préposé aux tâches de l'extérieur, l'autre à celles de l'intérieur ; l'un aux rôles instrumentaux, l'autre aux rôles expressifs. La répartition des rôles est tranchée et exclusive : seule la femme se consacre aux tâches domestiques tant il est déshonorant pour le mari de pouponner ou de s'occuper de la maison. Reconnu par la loi, « chef de famille », l'homme, doté de prérogatives et de responsabilité étendues, exerce l'autorité aussi bien sur ses enfants que sur sa femme. » (Lipovetsky, 1997, p.231). Le cadre social des assignations de genre ainsi posé, il convient de mesurer si l'on retrouve cette répartition stricte des fonctions sociales dans ce binôme professionnel.

Deux ans plus tard, en 1970, Éliane Robineau-Germany, dans son mémoire de fin de formation : *place de l'éducatrice auprès des adolescents*, indique les orientations professionnelles de la méthode en complétant le fait qu'il s'agit d'offrir une construction sociale de la réalité mettant

en avant un couple femme-homme pour modifier les représentations des enfants : « Les adolescents n'ont pas toujours connu un milieu familial équilibrant et la première image qu'ils trouveront peut-être dans le centre de rééducation sera peut-être une image parentale. L'adolescent cherchera à reproduire les mêmes situations qu'il aura connues dans son milieu précédent. » (Doc4) L'image parentale dégradée est une constante des publics accueillis en protection de l'enfance, les conditions du placement relevant de violences physiques, psychologiques ou sexuelles ou de l'absence des parents, notamment actuellement dans l'accueil des Mineurs Non Accompagnés. La défaillance du cadre familial est une constante des publics accueillis en protection de l'Enfance, c'est même ce qui motive l'existence de ce secteur social et médico-social. C'est aussi ce qui explique la quête de critères normatifs pour transmettre des codes sociaux aux enfants au sortir de la Seconde Guerre mondiale. La dimension du couple hétéronormé sert à poser des principes de coopération égalitaire.

Moi je pense que le fait que ça soit un homme et une femme, de mon point de vue c'était aidant, ça favorisait des transferts divers ; mais ce qui est important, c'était surtout qu'ils avaient en face d'eux, un couple uni. C'est-à-dire des gens qui pouvaient être unis et en même temps qui pouvaient ne pas avoir le même point de vue. Et ça, c'est tout un jeu et en même temps c'est un vrai travail. Je voudrais qu'on le voie, et du coup moi ou elle, on était peut-être sévère tu vois c'était tout un jeu, ce n'est pas une coalition contre le gamin mais il y a, à la fois une unité et en même temps, c'est un jeu, le vrai jeu de la vie. (Doc25)

Ce qui se joue c'est l'affirmation d'une identité de genre relevant du féminin et du masculin que les professionnels vont chercher à placer en complémentarité. La dimension de mise en scène est clairement exprimée dans l'extrait qui suit. La complémentarité des fonctions éducatives se situe explicitement dans un registre de rôle à tenir dans le cadre d'une mise en scène familiale dont les enfants sont à la fois les spectateurs et aussi les bénéficiaires. Jean : Alors, la première chose que ça évoque chez moi, c'est la question de la complémentarité. [...]. Le couple éducatif permettait de mettre en scène, pour moi, cette idée des différences qui se complètent pour pouvoir se mettre en scène devant les enfants. L'idée du couple éducatif, dans le travail que j'ai pu effectuer, c'était vraiment d'être dans quelque chose de l'ordre de la complémentarité (Doc41).

La dimension de jeu et de rôle renvoie à la création sociale de la réalité déjà soulignée (Berger, Luckmann 2018). La création de rôles est forcément interactionniste, car pour jouer il faut un public, avec des attentes, ce qui permet aux acteurs d'affirmer les composantes de leur jeu d'acteur. On joue surtout pour produire des émotions chez l'autre et en interaction un peu chez soi également. On joue dans le cas présent au couple hétéronormé en soulignant la complémentarité complice de la collaboration sexuée.

Il s'agit donc à l'origine, de créer un jeu d'acteurs mettant en scène un miroir déformant ou plutôt formant dans des représentations stéréotypées, du couple parental basé sur une dimension d'interactions positives et cherchant à offrir aux enfants des représentations sociales différentes,

à la fois de la place de la femme, de celle de l'homme et également du couple placé en interaction.

Mais s'agit-il de reproduire un couple à l'identique de celui que l'on trouve dans la société de cette époque. La répartition des tâches est-elle tranchée et exclusive comme le décrit Gilles Lipovetsky dans l'extrait précédent ? Y a-t-il un parallèle à faire entre le couple professionnel et le couple à la ville ? « Le modèle du couple d'éducateurs, voyez, n'existe que par référence avec la distance de la réalité du couple parentale. [...] Et bien justement, c'est un petit peu, comment dirais-je, un parallèle entre, le véritable couple parental, c'est-à-dire, qu'on a voulu, que l'enfant ait des images d'hommes et de femmes et que l'éducation se fasse, je veux dire à travers l'éducatrice et l'éducateur. Et que ces deux-là, soient en complémentarité et aussi puissent renvoyer, par rapport aux enfants : comment prendre en charge leurs problèmes. Parce que ce n'est pas toujours évident de travailler en couple. Déjà ce n'est pas évident d'être parents alors le couple éducatif... Il faut d'abord prendre une certaine distance, on n'est pas les parents, de toute façon ! Donc on essaye d'analyser un petit peu, ce qui se joue dans ses relations. Doc27

Il s'agit donc bien d'une méthode relevant d'une dimension culturelle et non d'une reproduction de mimétisme présupposé naturel. On joue à éduquer dans un couple éducatif qui relève d'une construction sociale se référant à un modèle social de type familial, est-ce que pour autant on joue au papa et à la maman dans un cadre professionnel ?

#### 10.4.1 La reproduction du couple parental.

Les éducateurs ne jouent pas au papa et à la maman mais les enfants ont parfois besoin de ce cadre de représentations pour se situer. Dans une perspective interactionniste, on joue des rôles et ces rôles changent les représentations des enfants. Dans les années cinquante, il n'y a pas d'autre modèle éducatif que la famille nucléaire.

Pour les garçons de 10/12 ans l'éducatrice représente encore la mère. La demande qui lui est faite est très importante : les garçons sont d'autant plus exigeants avec elle que les demandes de leur petite enfance n'ont pas été satisfaites.

Il s'agit à la fois d'incarner un rôle mais aussi de le faire évoluer dans les représentations des enfants car les représentations de l'identité féminine sont parfois dévalorisantes et négatives. Éric alors que je servais dit à l'éducateur : "C'est Marie-Claude qui fait à manger ! ».

Les jeunes dont on a la charge ont une image très dévalorisée de la femme : elle est pour eux « la faible femme » que l'on dédaigne, c'est la « bonne à tout faire » ou bien celle à qui l'on fait la cour. Le cinéma, une certaine presse, les affiches publicitaires présentent la femme sous les aspects suivants : tout d'abord la femme est séduisante qui est un objet de désirs avec qui on joue : celle qui rivalise avec l'homme et qui veut devenir son égal à tous les niveaux. Il subsiste encore l'image de la femme qui reste chez elle étant au service des siens. Comment nos garçons peuvent-ils s'y retrouver ?

J'ai constaté cependant que les garçons étaient très sensibles à la manière dont je m'habille et me coiffe, les premiers temps ils acceptaient très mal lorsque le jeudi après-midi je mettais un pantalon pour aller en forêt (Doc1,p.16-17).

L'identité de l'éducatrice spécialisée s'inscrit à la fois dans les registres normatifs de l'imaginaire social collectif relevant de la famille (Castoriadis, 1975) mais elle s'en défausse

aussi et elle remarque que les enfants le distinguent. Il s'agit de faire vivre dans un cadre professionnel, une transposition d'un cadre sociétal classique en matière de complémentarité de genre. Le social est une création permanente (Berger, Luckmann, 1988). Un sujet peut définir une réalité et sur cette base inscrire ses pratiques dans celle-ci. Dans une perspective interactionniste, certains éléments sociaux définissent le sujet et d'autres cherchent à convaincre les individus de leur identité. La réalité sociale étant une construction permanente, d'où le nom de constructivisme de ce courant de pensée.

Cette dimension de la construction de la réalité sociale est une constante du modèle genré du couple éducatif. Nolvonn nous indique qu'actuellement la structure où elle travaille relève de ce registre. Après, c'est vrai que le fait d'avoir un modèle homme-femme qui travaillent au quotidien dans une structure qui plus est une maison familiale c'est montrer un peu comment cela peut se passer euh dans une famille classique. DOC36

Dans ce modèle classique, il s'agit d'observer comment les éléments en présence interagissent. Éric en 1968, est un cas d'école pour Marie-Claude, il l'est également pour ce travail de thèse. L'enfant a besoin de sécurité et le couple éducatif lui offre un temps d'apaisement pour que dans un cadre imaginaire sécurisant, il puisse poser ses maux. L'échange situe la construction commune de cette dynamique de type familial où chacun à sa place préalablement définie dans l'imaginaire de chacun.

Fin octobre au cours d'un repas Éric (10 ans) me demande : « Qu'est-ce vous faites pendant qu'on est en classe ? »  
Je lui réponds : « Cela dépend, soit je travaille pour le groupe soit je suis libre et je fais ce que je veux. »  
Éric me dit alors : « Alain (l'éducateur) il monte le train électrique mais vous, vous ne faites rien » ;  
Je lui dis : « qui s'occupe de votre linge ? »  
Éric me dit alors : « Ah oui, c'est comme le papa et la maman. »  
De façon très claire, Éric nous a expliqué que nous représentions pour lui le couple parental. Depuis le mois de janvier, Éric va trouver l'éducateur pour jouer avec lui et il l'appelle papa. Nous suivrons plus loin l'évolution d'Éric durant toute cette année, nous verrons comment cette situation transférentielle a pu être exploitée (Doc 1).

Les professionnels vont expliquer progressivement à l'enfant que l'on peut s'occuper de lui avec amour mais pas pour autant être un vrai papa ou une vraie maman. Il existe un parallèle clair entre la dimension sociale du couple dans un cadre classique et sa réalité ici vécue par les représentations d'un enfant de 10 ans. Si l'enfant y croit c'est que les acteurs professionnels transforment sa réalité sociale.

La référence par les enfants à la dimension de famille classique est également une constante des pratiques éducatives relevant du genre. Lorsque j'ai demandé à Chloé qui exerce en 2018 dans un foyer de l'enfance : *quelle est selon vous la perception des enfants de ce modèle ?*

sa réponse a été : Dans la fratrie qu'on accompagne, je me souviens qu'au tout début qu'ils sont arrivés, puisqu'ils sont arrivés 2 semaines après moi, la plus grande a dit : c'est comme une famille, ça, elle l'a dit. (Doc42)

Les enfants ont un imaginaire et lorsque les éléments de celui-ci s'incarnent, les choses sont ensuite plus simples pour accepter sans s'en rendre compte, des modifications dans les comportements. Cette dimension se nomme une conduite éducative et c'est le propre de l'éducation spécialisée d'inscrire des actes en internat par le « faire avec ». Nous sommes à la fête et Daniel (11 ans) vient me chercher et me dit en parlant de l'éducateur : « Votre fiancé vous appelle ». Très souvent les garçons du groupe nous ont demandé si on était fiancés (nous sommes tous les deux célibataires). Nous avons dû leur expliquer à plusieurs reprises que nous n'étions pas fiancés mais que nous aimions bien travailler ensemble. » (Doc 1)

Le couple éducatif est formé artificiellement par l'institution. Les professionnels ne se choisissent pas, ils sont associés en fonction de leur identité sexuée. S'ils font vivre avec harmonie cette dimension technique ce sont les enfants et leur imaginaire qui lui donnent une réalité effective. D'autant plus que si la psychologie offre des stades de développement de l'enfant, c'est bien souvent pour reconnaître que les enfants accompagnés en protection de l'enfance sont en décalage négatif avec les stades attendus. Il s'agit donc de sécuriser l'enfant pour ensuite le faire progresser dans ces capacités sociales et cognitives.

C'est ce qu'indique avec justesse Damien Poulain en 1970 dans son mémoire de fin d'étude intitulé : *la carence familiale, cause d'inadaptation* : Si pour des raisons de clarté, on divise la vie de l'enfant en étapes appelées stades de développement, il paraît difficile de le faire dans une optique pédagogique. [...] Tous les enfants que nous recevons sont en situation difficile quant à leurs possibilités de développement. C'est cela la raison de leur placement. Le rôle de l'éducateur spécialisé auprès d'eux, est le même que celui de tous les éducateurs naturels (les parents) : aider les enfants à acquérir cette maturité nécessaire, et leur faciliter l'acquisition des dispositions de toutes sortes qui leur permettront d'assurer leur devenir d'adulte. (Doc 7). Cet extrait conforte le caractère de suppléance familiale des fonctions professionnelles de l'éducateur spécialisé.

Les critères des années 1970 pour affirmer la normalité et la déviance sont parfois moins politiquement corrects que les discours relevant du mieux-être de la personne accompagnée dans les années 2020. Monique Roland en 1970, dans un mémoire intitulé : *influence du passé de la mère célibataire dans la relation avec son enfant*, intitule un de ses chapitres : *rappels du Rôle et de la structure familiale traditionnelle*. On y lit, qu'il est donc indispensable pour le bon développement de l'enfant qu'il vive dans une famille saine, unie et bien constituée, il se sent aimé, accepté. À l'opposé, le déséquilibre de la famille : absence d'un élément de la famille, inversement des rôles ou dissociation des parents. Tous ces éléments se répercutent sur l'enfant et en font des êtres instables, des ratés. Doc 8. Si l'on veut donc éviter de faire des ratés socialement, il semble nécessaire de pallier l'absence d'un membre de la famille et de définir une action en s'inscrivant dans des fonctions relevant de la structure familiale traditionnelle. L'étudiante traitant de la mère célibataire, il manquerait donc un élément à cet

équilibre familial traditionnel, en l'occurrence le père. Rappelons la stigmatisation des mères célibataires qui étaient qualifiées de « fille-mère ». Soulignant ainsi que le caractère et la reconnaissance du statut de femme se font par l'alliance précédant la filiation et non par la filiation sans alliance. Tout est dans le nom, le mari, et la femme du mari, son épouse, sa femme. Le fait d'enfanter sans un homme à ses côtés infantilise socialement et on associe à la fille le caractère de mère. On pourrait d'ailleurs poursuivre sur les registres stigmatisants de la fille pourtant devenue adulte, de la mauvaise fille à la fille de joie, le registre des stigmates imposés aux femmes sans homme est assez large et dévalorisant. La femme dans l'immédiate après-guerre, se construit socialement dans son statut d'épouse et donc de femme de son conjoint légalement marié.

Avant d'inscrire la méthode du couple éducatif dans des intentions, le premier niveau d'action est de former un couple associant un homme et une femme. Il s'agit pour l'enfant de trouver un ou ce qu'il n'avait pas chez lui : un couple uni et présent. (DOC14). Il ne s'agit pas d'une invitation pour les professionnels à travailler en harmonie mais d'une injonction de le faire. Le mariage ou du moins le couple constitué par le mariage n'a pas qu'une fonction symbolique. Il a également une fonction très concrète, le mariage est un instrument nominal (Berger, Luckmann, 2018). En effet, le mariage possède un sens privilégié dans les relations significatives en s'inscrivant dans la Loi, il structure ainsi une appartenance administrative et citoyenne en interdépendance mais il est également le symbole d'une complicité et d'un partage socialement affirmé. Le dialogue entre deux sexes opposés est une des dimensions pouvant inspirer une méthode de participation dans le registre de cette association relevant de la norme sociale. Par le dialogue constant dans le couple, celui-ci renforce l'estime de soi des deux parties constituantes de ce duo et modifie les composantes de nouvelles sphères de la socialisation secondaire des sujets (Ségalen, Martial 2013). Le couple éducatif se fonde sur cette dimension d'échanges.

La présence au quotidien de couple professionnel prend des formes différentes en fonction de l'âge des enfants. L'imaginaire et la symbolique parentale sont à l'œuvre dans un registre institutionnel par son caractère officiellement porté par un projet d'établissement relevant d'une dimension régulative. La symbolique parentale est également présente dans un registre opératif en structurant à la fois les actions et en situant les places des uns et des autres. Et enfin, la dimension interactionniste de l'action met en jeu à la fois les positions des professionnels et les attendus des enfants. C'est dans ce cadre que les caractères masculin et féminin des professionnels sont sollicités par les enfants pour caractériser les actions. C'est ce qu'indique

Françoise Heliot, en 1977 dans son mémoire intitulé : *Vécu en club de préadolescents : jeux de rôles et couple éducatif*.

Et dès cette première rencontre au club du jeudi, je constatai que nous étions choisis par Alain comme image parentale : Je jouais sa mère, J.M.V. jouait son père.

Pendant un autre club, Éliane propose une scène avec des parents et leurs filles celles-ci cassent toutes la vaisselle. La mère se fâche et fait intervenir le père qui punit. Il les envoie au lit sans manger et leur supprime la télévision.

Si les plus jeunes expriment facilement la réalité symbolique du couple : « tu serais mon papa et toi tu serais ma maman », les pré-adolescents la transposent de manière un peu moins simple. L'homme est souvent le représentant de la loi : Police, directeur, Général, père. À la femme on demande de jouer : la cuisinière, la mère, une femme jeune ou vieille dans la rue que l'on agresse ou qui protège, la professeure bafouée que l'on écarte. Ainsi Sabine dans une scène met en place une caissière de banque (elle-même) et un bandit (J.M.V.) qui vient faire un hold-up. Elle appelle par un bouton une autre caissière (moi-même) et je prévient la police qui arrive et arrête le malfaiteur. La femme la protège contre l'agression de l'homme.

La notion de couple éducatif s'élabore à la fois à partir du désir des adultes et à la fois à partir du désir des enfants. D'emblée, il faut assumer ce transfert qui paraît inévitable. L'enfant nous fait jouer de façon inconsciente le rôle des figures parentales aimées ou craintes que ce soit en situation d'expression dramatique où le jeu de rôle facilite ce mode de relation ou en dehors pendant les temps de jeux et de discussion. Il est très important que nous soyons sensibilisés à ce que l'enfant peut vivre à travers nous et que nous puissions en partie le contrôler. (Doc20)

Les conceptions psychanalytiques guident les réflexions des professionnels soulignant un lien privilégié entre la mère et l'enfant, l'homme étant dans ce cas de figure le tiers dans un schéma de triangulation. L'extrait souligne que les professionnels ont conscientisé les fonctions de suppléances parentales et qu'ils en jouent pour faire évoluer l'enfant dans ses représentations. Cependant, le fait qu'il s'agit « en partie de contrôler » ces jeux de rôles signifie aussi que la partie non contrôlée appartient à l'enfant, à son imaginaire, à ses pulsions, à ses envies et sans doute à sa vie tout simplement.

Par cette méthode les professionnels de l'époque se réclament également de la quête, d'un équilibre psychologique chez l'enfant. Cette dimension se base sur des repères psychanalytiques. Le père intervenant comme troisième pôle permet la triangulation. C'est lui qui fait entrer l'enfant dans « l'ordre de la castration » : il introduit la loi fondamentale, la loi de l'inceste auprès de la mère et de l'enfant : « tu ne réintégreras pas ta mère, ton enfant ne te réintégrera pas ». Cette loi permet à l'enfant de devenir sujet et de pouvoir s'identifier à l'autre sans craindre de se faire dévorer. C'est dans et par cette triangulation que peuvent se vivre ces processus de castration et d'identification qui permettent à l'enfant de grandir et d'être autonome. (Doc20) L'autonomie du sujet est ici garantie dans un registre social tout autant que dans des repères intérieurs pour se mouvoir dans des sphères inconnues. Il s'agit de permettre à l'enfant de vivre artificiellement les mouvements de transfert et ce parfois dans un registre réellement symbolique notamment dans le cadre d'enfant issue de famille monoparentale.

L'éducatrice évoque que chez les adolescents « qui viennent au club, on constate un déséquilibre à l'intérieur de cette relation triangulaire, marqué par une absence corporelle relationnelle du père et une présence très forte de la mère selon des modes différents. » (Doc20). Que ce soit par l'absence du père dans le cas de famille monoparentale ou comme on les appelait à l'époque « famille dont le chef n'a pas de conjoint » ou encore dans le cas d'un positionnement considéré comme déplacé du chef en question, il s'agit de corriger

les manques par un modèle de genre en équilibre. Dans le cas d'un couple hétéronormé, l'homme ne peut se situer sans la femme et inversement. Le cadre théorique des liens développés par Irène Théry est en cela vecteur de sens pour le couple éducatif. En évoquant le fait qu'il y a une distinction de sexe et non une différence de sexe, elle considère qu'il y a un trait d'union entre le féminin et le masculin pour penser les rapports de genre et que ceux-ci ne sont pas des catégories universelles. Elle souligne également que la question des sexes est au cœur d'une tension entre une figure idéale close sur elle-même et l'individu réel considéré dans ses liens d'indépendance sociale. Le genre n'est pas qu'un caractère interne au sujet, il est tout autant le fruit de relations sociales normatives et également relatives. (Théry, 2007). Il ne s'agit pas de reproduire systématiquement des identités de genre mais de jouer sur celles-ci en conscience, afin de modifier les représentations des enfants. C'est ce que nous confirme Michel dans un extrait d'entretien. L'éducateur spécialisé avant et après 1968, ne joue pas au chef de famille de type patriarcale. « Et du coup, les collègues féminines que j'ai eues, elles aussi nourries d'un certain, je vais dire, anticlassicisme, me laissaient des tâches, qu'on dévolue dans la société plus facilement, soit dans l'organisation, la responsabilité, enfin ça dépend, il y a des actions qu'on dévolue plus facilement à un homme euh qu'à une femme (Doc31). Il participait à toutes les tâches du quotidien, ce point a déjà été évoqué en amont de cette analyse.

Les femmes comme les hommes impliqués dans le couple éducatif jouent des rôles parfois classiques dans la répartition des tâches domestiques ou éducatives en fonction des rôles et parfois décalés dans leurs assignations de genre. L'un comme l'autre, ont conscientisé les identités de genre également normatives qu'il s'agit d'incarner pour poser des repères sociaux aux enfants et à d'autres moments de les bousculer. Le couple éducatif transmet des modèles identificatoires aux enfants mais dans un registre un peu décalé des normes classiques des fonctions attribuées à la femme et à l'homme dans un équilibre de couple sociétal. Cette dimension est valable dans tous les éléments de collectes.

#### 10.4.2 Les Modèles identificatoires féminins et masculins.

L'identification est 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. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. (Laplanche, Pontalis, 1973). Il s'agit d'offrir à l'enfant une identité sexuée et également d'affirmer le respect de l'identité de genre de l'autre sexe. L'identité participe d'un double



mouvement. L'identité vient du latin *idem* (le même), cette notion indique les valeurs et les normes dans lesquelles chaque personne se reconnaît en tant que sujet. Elle désigne également ce qui permet aux autres de le reconnaître. L'identité s'affirme toujours par des signes extérieurs. En cela, elle permet une prise de position singulière et une ressemblance avec les membres du groupe identitaire. La personne est, à la fois, identique, c'est-à-dire appartenant au genre humain, et singulière, car chaque être humain est différent de son semblable. Cette double dynamique permet à une personne de se définir socialement et aussi de s'insérer dans un tissu relationnel.

« Pour l'enfant, il ne s'agit donc pas de modèle éducatif au sens où des éducateurs l'entendent mais plutôt de modèle identificatoire. En effet, pour lui les éducateurs sont des personnes auxquelles il peut s'identifier et par développement de ce processus avoir progressivement une meilleure image de lui-même. Ce processus lui est permis à la fois par la continuité de présence les éducateurs, par la représentation tour à tour négative et positive, qu'il s'en fait à travers la relation qu'il entretient avec eux. [...] » (Doc24, p.43)

Évoquant les enfants dans son mémoire de DSTS, Maria Calvez souligne que :

« L'enfant sait très bien au fond, que les éducateurs responsables du groupe auquel il appartient ne sont pas mariés entre eux, même s'il peut bien lui arriver de les marier dans son imaginaire, de même que cet enfant de mon groupe qui m'appelle maman, ajoute aussitôt « ça ne t'embête pas M. que je t'ai dit ça ? »

L'essentiel pour l'enfant est de se construire à partir des identifications multiples qu'il est amené à faire avec ses éducateurs, et le but final pour les éducateurs est de faire s'améliorer l'image que l'enfant a de lui-même, c'est en cela que la validité du modèle éducatif prend tout son sens. Il est bien entendu que les résultats de ce travail ne sont pas uniquement dus à la seule action des éducateurs. La problématique des modèles éducatifs s'inscrivant dans un travail plus large avec la participation de tous les techniciens de l'institution dans ce qu'on peut appeler la perspective thérapeutique. » (Doc24 p.43)

La référence ici est celle de la psychothérapie institutionnelle mais dans l'imaginaire social de ce couple éducatif, tout le monde joue, comme dans un jeu de rôle, même et surtout les enfants.

Les fonctions éducatives étant souvent qualifiées de féminine. Les femmes professionnelles veulent exister dans un monde éducatif qui parfois les invisibilise. C'est la reconnaissance de ces identités multiples que Gilles Lipovetsky nomme la troisième femme « Ce qui se déploie concrétise au plus profond une rupture historique dans la manière dont se construit l'identité féminine ainsi que les rapports entre les sexes. Notre époque a enclenché un bouleversement sans précédent dans le mode de socialisation et d'individualisation du féminin, une généralisation du principe de libre gouvernement de soi-même, une nouvelle économie des pouvoirs féminins : ce nouveau modèle historique nous l'appelons la troisième femme. » (Lipovetsky, 1997 p.231). Être soi-même et l'affirmer pour une femme relève d'une rupture sociale dans les années soixante-dix. C'est ce qu'indique Éliane Robineau-Germany en 1970 en parlant de sa propre action. Aux adolescents, elle proposera une image de la femme à travers la relation éducative. Elle sera pour eux une référence ; dans la mesure où elle aura su trouver sa place dans l'équipe. Elle ne se masculinise pas en se laissant prendre à l'ambiance du milieu. Dans ses attitudes, elle marquera la différence d'avec l'éducateur. Elle cherchera

au-delà de sa propre personne les motivations des comportements des garçons et apportera une vision différente de chacun à l'équipe. Soulignons que son statut social est un élément qui peut mieux l'aider à affirmer sa personnalité. (DOC 4). Il s'agit bien d'une troisième femme qui s'inscrit dans les registres du féminisme de la deuxième vague. De plus, on apprend dans cet extrait que l'ambiance du milieu est plutôt masculine. Cet élément renforce et conforte le fait que le métier d'éducateur spécialisé ne s'inscrit pas dans les mêmes registres relevant des métiers du care que les autres professions du travail social. En effet, une ambiance masculine se caractérise souvent dans un registre régulateur plus que dans une dimension de prise en compte des besoins de la personne accompagnée dans un registre de soin. L'objet du couple éducatif est d'équilibrer et de réguler ces deux tendances. L'atmosphère masculine et virile de l'action éducative décrite a muté à travers le temps. Le déficit d'hommes actuellement dans la protection de l'enfance ne permet plus de définir le cadre d'exercice de la pratique dans un registre masculin. Peut-être est-elle encore présente dans les CEF ou les CER où la présence masculine est encore assez importante et compte tenu également de la dimension de l'action qui est plus centré sur les représentations de l'univers carcéral. Je constate que dans les foyers de l'enfance et dans les MECS l'ambiance générale a muté dans la pratique par la participation massive des femmes et l'atmosphère est plus équilibrée, sans être uniquement dans le soin car le cadre institué relève souvent d'un registre régulateur, l'ambiance ne peut plus être qualifiée de masculine. Il s'agit là, d'une évolution du genre dans les représentations des pratiques éducatives en internat.

En regroupant par thème les extraits des différents mémoires avec les propos recueillis par les pionniers, il est parfois surprenant de voir comment les propos se répètent et s'enchaînent comme s'ils étaient issus d'un même texte. On ne retrouve plus ces questionnements voire cette harmonie de pensée dans les entretiens plus contemporains. J'en déduis qu'après les acquis du féminisme de la seconde vague et par raréfaction de la participation des hommes, la dimension sexuée des actes éducatifs s'est effacée des repères d'actions éducatives.

Dans les années 1970 les questionnements liés aux genres sont très présents.

C'est ensuite du couple éducatif que je parle. Je montre en quoi le fait de travailler à deux, un homme et une femme, peut être maturant pour les enfants ce que nous, nous avons voulu représenter pour les enfants et pourquoi. (Doc12).

En effet, nous ne formons pas un véritable couple, et il serait dangereux de l'être ; Ces enfants ont des parents et il ne s'agit pas de les détruire, de nous comparer à eux ; mais il s'agit de représenter un homme et une femme de la société, objet d'identification pour le jeune. Les garçons ont besoin de savoir que nous ne sommes pas un vrai couple : Ils nous questionnent souvent sur notre vie familiale, mais ils ont besoin de savoir que nous travaillons ensemble, que nous acceptons, et nous sommes ainsi une ouverture sur l'extérieur.

Ainsi la relation à trois a pour but de faire accepter le jeune par lui-même, ce que nous l'aidons à faire, mais aussi à lui faire accepter le groupe, l'autre et la société. (DOC13). »

Je ne sais pas si c'était partager le pouvoir ou si c'était offrir un choix aux enfants ou adolescents d'être en lien plus important avec le monsieur que la dame du groupe dans lequel ils étaient. Exemple : Une jeune fille et un jeune homme qui trouvaient que l'homme représentait la force, il y avait une vraie représentation, sur plusieurs situations où je n'existais quasiment pas. Ça offrait un choix d'identification mais aussi de lien un peu différent suivant que c'était un homme ou une femme. (DOC30)

Alors le couple éducatif c'est qu'on est dans une représentation, on reproduit quelque chose. On est dans un modèle identificatoire pour moi c'est très clair. Et à la fois ça permettait, on est vraiment un pôle projectif donc l'éducateur par définition qu'il soit homme ou femme il est un pôle projectif, d'identification, de rejet peu importe. Donc la dimension de couple par rapport à la société, elle se joue là aussi. Et moi, ayant travaillé 18 ans avec des filles fugueuses, en grandes difficultés sur le plan personnel, physique, psychologique, très affectées par des débordements et des passages à l'acte, viols intrafamiliaux enfin des abus sexuels familiaux. Pour les filles j'étais par excellence la personne à abattre. Je faisais partie, moi dans leur identification de, du, du côté des mâles, des violeurs, des salauds. Voilà, des parents, grand frères, oncles, grand-père. Les filles s'identifiaient, donc j'avais le mauvais rôle quoi. C'était, très souvent c'était ça, et si ça n'allait pas hop. Tant que ça allait, la relation allait. Mais dès qu'elles devenaient frontales, fugueuses ou qu'elles revenaient sur un désaccord... Ces adolescentes ont aussi besoin de se confronter sagement aux problèmes de l'autorité en tout cas tel que je le concevais, tel que je le mettais en pratique. (DOC31)

Il s'agit donc d'une troisième femme (Lipovetsky, 1997) qui s'affirme et également d'un deuxième homme qui participe à cette affirmation. On trouve là, un respect de l'identité de genre de celui et de celle qui compose le duo, et une volonté de coopérer, d'harmoniser les positionnements en équilibre, sans que la femme se masculinise et sans que l'homme perde totalement son image ancestrale de garant de la Loi. On joue collectivement sur les repères pour non pas brouiller les pistes, mais affirmer des identités plus nuancées permettant à l'enfant de se situer et d'évoluer dans ses représentations de l'homme et de la femme. Cette dimension est celle du couple éducatif à son origine. Même si les fonctions des hommes dans le quotidien sont identiques à celles de femmes, les représentations sociales de sa place et de son statut, l'assignent dans des fonctions d'autorité de porteur de la Loi. Cette époque est bien loin des troubles dans le genre qu'évoque Judith Butler (Butler, 2006). Les positionnements des hommes s'affirment et s'affichent dans les actions du quotidien mais le cadre social des représentations normatives de leur genre reste classique. On joue sur les frontières des identités. Ce mouvement de pensée cherche à associer une troisième femme avec un deuxième homme ne répondant pas aux critères patriarcaux classiques.

## Chapitre 11 : La construction de l'identité professionnelle.

La construction de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés peut s'analyser à travers le dispositif du couple éducatif et les postures éducatives qui s'y réfèrent, c'est l'un des postulats initiaux de cette thèse. La reconnaissance de l'altérité de sa ou de son collègue, est un élément clé du fonctionnement de ce couple fictif.

En même temps il faut trouver constamment quelque chose qui va permettre de mettre l'autre en valeur. Et ça, je pense, ça se

sent bien, mais au passage ça, c'est le problème de tous les couples quel que soit leur genre. Tous les couples, si tu veux, il faut mettre l'autre en valeur. C'est que tu l'aimes autant que toi (Doc25). La dimension qu'évoque Louis en faisant référence à celle de tous les couples symbolise une dimension d'équilibre relevant de la modernité. Le cadre valorisant de la mise en avant de l'autre dans un couple est d'avant-garde par rapport aux valeurs et surtout à la dynamique d'un couple classique dans l'immédiate après-guerre. La fonction sociale d'une famille au sens large comme au sens restreint en 1945 est la transmission d'un patrimoine, une répartition économique des fonctions et la reproduction d'un ordre moral d'une génération à l'autre. Aujourd'hui, la famille tend à privilégier la construction de l'identité personnelle de chaque membre du couple d'abord et des autres membres de la famille ensuite, grâce au soutien de son conjoint ou d'un parent (Singly (de), 2006). Dans le couple éducatif, pas de transmission du patrimoine, pas non plus de dépendance économique de l'une envers l'autre et pour ce qui est de la transmission morale, dans la construction historique de cette profession, elle cherche à se distinguer des registres religieux pour exister. Ce faisant, les acteurs et les actrices de cette profession naissante, en plaçant leurs actes dans un registre égalitaire vont casser la dimension hiérarchique des fonctions de genre dans un couple traditionnel qui faisaient que c'était l'homme devant et tous les autres en ordre derrière. L'effet pygmalion (Singly (de), 2006) suscité par la mise en avant positive et égalitaire dans son statut, de l'autre membre du couple et ce quel que soit son sexe, est en décalage ou plutôt en avance sur son temps par rapport aux normes classiques du couple de cette époque. Cela signifie que ce couple-là (éducatif), n'en est un que sur le plan de la représentation. Celui des images identificatoires.

Les propos de Louis sont confirmés par le ressenti de Francette qui parle d'expérience en couple éducatif lui ayant permis de se construire professionnellement mais aussi personnellement. En 1973, Francette Vieillard, dans son mémoire *La Femme-L'homme-L'enfant*<sup>45</sup> tente d'expliquer son expérience égalitaire à ses collègues étudiants qui sont inscrits pleinement dans la mouvance de mai 1968 et pense pour certains que le couple éducatif suit les dimensions conservatrices et traditionnelles de la structure familiale. En introduction, elle exprime qu'il est des périodes de la vie où la personne attache une importance primordiale à certains mots, actes, attitudes, plus qu'à d'autres, et en tire un profit tout personnel, pour l'intégrer à son stade d'évolution, soit pour remettre en cause, soit pour consolider, soit pour compléter les réflexions relatives à ce stade. Le lien entre un vécu professionnel, une dimension sociale d'encadrement de celui-ci et une valorisation personnelle par l'expérience est établi.

---

<sup>45</sup> Le F majuscule de femmes est de Francette l'homme n'en a pas.

Elle souligne que : « Mon thème d'étude prend sa source dans une expérience en couple éducatif, faites lors d'un stage dans un foyer de jeunes travailleurs adolescents, il y a un an et demi environ, et qui m'a fait découvrir un nouveau domaine dans mon travail d'éducatrice, et j'oserais dire aussi dans ma vie. Tout l'apport de ce stage m'a fait découvrir, a mis à jour le sens de mon métier, et a orienté mon choix vers un travail en couple éducatif, avec un groupe de garçons préadolescents, caractériels, de 10 à 13 ans, pour mon stage de huit mois. » Cette expérience professionnelle donne pour elle un sens à son métier. Elle poursuit « on pourrait en effet se demander pourquoi ce travail en couple éducatif a été une révélation pour moi, et pour mon métier. Cette expérience a trouvé sa place dans le stade de mon évolution, et a eu des résonances profondes. J'avais travaillé dans le métier deux ans avant d'entreprendre les études d'éducateur, et que ce soit en internat ou en externat, je m'étais trouvée seule ou avec une autre éducatrice, avec le groupe d'enfants. Et l'autre jour, lorsque devant un groupe d'élèves de l'école, j'ai dit que le travail avec un homme me permet d'utiliser tous les « dons humains » qui sont ma possession, afin d'apporter aussi plus à l'autre, l'homme et l'enfant, j'ai découvert, d'après les réactions de quelques élèves, que ce n'était pas clair pour d'autres que moi. Et quand j'ai expliqué, pour préciser ma pensée, que seule avec un groupe, j'étais poussée à prendre des attitudes forcées et parlantes un peu faussées, comme les grandes décisions, des initiatives, des réactions autoritaristes, attitudes qui au fond, ne me plaisaient qu'à moitié, j'ai dû spécifier que je les vivais comme plutôt viriles, et que le travail en couple me « déchargerait », et me permettait de m'épanouir dans mon domaine de femme. J'en ai conclu grossièrement que, seule, je n'étais qu'éducatrice, tandis qu'en couple, je me sentais femme et éducatrice ; il m'apparaissait que je travaillais avec tout mon être, et que je donnais autant que je recevais, et à une échelle plus grande ». Cela ne veut-il pas dire que cette femme « tâonnait » dans ses représentations de l'autorité qu'elle avait peut-être encore du mal à incarner (d'où la majuscule à Femme) ? Travailler avec un homme la déchargeait de cette fonction. Ne savait-elle pas, ne voulait-elle pas, ne pouvait-elle pas l'incarner ? Nous sommes à un tournant pour le travail social comme pour la société dans son ensemble. Mai 1968 rejette l'ordre normatif de la structure familiale (Jaeger, 2018). L'association couple éducatif qui relève clairement de la symbolique familiale et se réfère à un *teukhein* (Castoriadis, 1975) en étendant la dimension du langage à un registre technique dans une construction sociale normative, elle-même inscrite dans la sphère familiale et révélant tout autant qu'elle la définit, la notion de famille. La jeune professionnelle bute sur ces représentations quand elle cherche à exprimer son ressenti auprès de ses camarades de promotion.

« Mais ces explications déclenchèrent des incompréhensions de la part de deux ou trois camarades. C'est pourquoi je tiens à faire une étude descriptive, donnant des faits ; puis des analyses, des impressions, des hypothèses. Il m'a semblé valable de faire de ce travail quelque chose de personnel, vécu, puisqu'il correspond à une découverte et à un stade d'évolution. À travers ce que je viens de dire apparaît déjà une ébauche du plan que je vais suivre « la femme, l'homme, l'enfant ». J'ai recherché des théories plus ou moins psychologiques, philosophiques sur ces trois termes. Mes recherches n'ont pas donné le résultat escompté, qui était de préciser, dans les limites de notre époque et de notre civilisation, les termes de virilité et de féminité. (Doc 13).

En 1973, Francette réfléchissait déjà au sujet de cette thèse elle réfléchissait à « l'image de l'autre ». Cherchait à définir la femme telle qu'elle est vue par l'homme et par l'enfant, l'adolescent et le préadolescent. Elle cherchait aussi la perception qu'un « jeune » a de l'homme et elle poursuivait enfin par la perception personnelle d'elle-même, une femme vis-à-vis de

l'homme et de l'enfant. Je pourrai reproduire la quasi-totalité de son mémoire, tant ces questionnements sont les miens et les réponses qu'elle apporte offrent une perception à un instant T, celui de 1973. La richesse de ces mémoires est encore une fois à souligner pour mettre en perspective l'évolution de pratiques et d'idéologie qui fonde les identités de ce métier. Elle exprime tout au long de son travail à la fois l'affirmation d'elle-même en tant que femme, dans des fonctions où elle orchestre en complémentarité souple, dans un couple éducatif, l'accompagnement d'un groupe d'enfants.

Je retrouve ces points dans les entretiens avec les pionnières, notamment avec Jacqueline qui dans l'extrait qui suit fait référence à Maurice Capul qui était le directeur de l'école d'éducateurs de Versailles (Buc-Ressources actuellement) au moment de sa formation. Elle-même en formation, s'interrogeait sur le registre féminin ou masculin à mettre en avant dans sa pratique, surtout si l'élément institué par le masculin faisait défaut. Cette affirmation d'elle-même dans le double registre du féminin et du masculin est ce qui l'a amenée à cette profession. « Je crois que tu soulèves un point qui est ce qui m'a amenée à la profession, ce que j'en ai compris et comment j'ai rectifié ma posture. Quand j'ai passé la sélection à l'école d'éducateurs spécialisés, j'étais certainement sur le versant, « je vais leur donner de l'amour, de l'affection, etc. » je me suis rendu compte que ce n'était pas du tout de ça dont ils avaient besoin. Ils avaient besoin de repères, d'autorité, et besoin de sécurité, et je me souviens du père Capul, notre grand respecté, qui m'a dit « de toute façon si tu travailles avec des éducateurs nuls, qui ne sont pas capables de poser une autorité juste et bonne, tant pis tu le fais. Ça leur servira ». Et je lui avais dit « oui, mais ce sont des hommes, moi je suis une femme ! ». Et il m'avait dit à l'époque « peu importe, fais-le ». Et c'est vrai que... J'ai remarqué ça en formation, quand on parle avec les étudiants, il leur faut du temps pour comprendre cette question d'engagement, de responsabilité, qui n'est pas que dans l'affectivité, et ça, ça suppose tout un cheminement. » (DOC 29). C'est dans l'affirmation de ces deux versants, la dimension maternante de l'action et la dimension paternante de cette même action, que se démarque la profession d'éducateur spécialisé d'un registre uniquement situé dans les attributs du care.

Le schéma égalitaire des fonctions est clairement exprimé par Jeanne, cette dimension démarque aussi complètement le couple éducatif de son époque. Jeanne avec sa liberté de parole l'affirme et à sa suite, il est difficile d'en douter. L'extrait qui suit comporte des relances ayant pour but d'approfondir et de clarifier les pensées de Jeanne, voici un exemple dont je n'ai pas souhaité faire une synthèse, afin de maintenir l'authenticité d'un propos réfléchi et affirmé.

Mikaël : Et dans cette notion de « spécialiste », la dimension du genre, homme, femme avait une incidence ?

Jeanne – Non c'était pareil ! Il n'y avait pas de différenciation.

Mikaël – Pas de différenciation ?

Jeanne – A non, non. On était reconnu de la même façon.

Mikaël – Et la parole des femmes aussi de la même manière, dans les groupes.

Jeanne – Oui, ah oui ! Ah oui tout à fait, alors là oui !

Mikaël – Donc c'était deux professionnels identiques...

Jeanne – Oui voilà, deux professionnels et c'est tout ! (DOC 27)

La femme n'est pas l'instrument de l'homme dans ce couple et les propos de Francette Veillard dans son mémoire trouvent un écho dans les propos de Jacqueline qui avec honnêteté, exprime son positionnement dans le couple éducatif à ses débuts professionnels.

Mikaël : Quand même, pour une femme, dans les années cinquante-soixante, le début du travail, il y avait peut-être un combat social pour trouver une place ?

Jacqueline. Oui, mais comme j'étais jeune, ça m'arrangeait. Je me souviens, les premières fois où je suis sortie en groupe avec un éducateur, je le laissais faire. Quand il y avait dix jeunes de seize ans, s'il fallait dire quelque chose ou se fâcher, ou leur dire de revenir à l'heure, ce n'est pas moi qui le faisais. Puis ça a évolué tout doucement, après je pouvais le faire. Mais au début c'est vrai que j'étais une femme... c'était en second, quoi. Mais après, même à l'internat ou au foyer, les femmes se positionnaient. Il y a des femmes qui font ça, comme dans un couple « tu vas voir quand papa arrive ! », mais il ne faut pas, il faut répondre avec soi. Quitte à ce que l'éducateur quand il revient dise « Jacqueline... » Ah oui, ils disaient toujours ça « Jacqueline m'a dit que » ou « Charles m'a dit que » ou « vous avez parlé de ça ». Les jeunes savaient que ça ne sortait pas du bureau mais qu'entre nous on savait tout, on se parlait. (DOC33)

Cette dimension de parole, de co-construction commune et de valorisation de l'autre définit la dimension d'un couple moderne pour François de Singly (Singly (de), 2006), on la trouve présente dès la création de ce modèle éducatif qui a permis à la femme de ne plus être second. La force de ce modèle est qu'il ne l'a pas non plus placée en première, avec le risque d'inverser les places, le souci du duo était de maintenir la dynamique égalitaire. Le modèle a placé la femme et l'homme dans un registre de statut égalitaire et dans des fonctions parfois complémentaires mais laissant à l'autre la possibilité d'affirmer un rôle lui étant propre.

Cette analyse se fonde sur l'ensemble des entretiens, surtout ceux des femmes, et ce sont également les conclusions de Francette Veillard dans son mémoire en 1973 :

Pour synthétiser tout ce que je viens de dire, sur le couple éducatif, j'énoncerai tout ce que j'ai découvert par l'apport du travail en couple, de plus important.

Pour les deux membres du couple, une réassurance réciproque dans leurs rôles et leurs fonctions, ce qui permet de travailler avec leur personnalité.

Ce travail à deux exige une réflexion, des discussions, et une remise en question inévitable et réelle. Une recherche commune perpétuelle exige que l'on croie en une possibilité de changement et d'évolution en chacun de soi. Mais le danger en même temps que le travail à deux, l'écoute réciproque, peut empêcher d'être toujours à l'écoute du jeune.

Un équilibre est à trouver dans la relation à trois, qui demande plus de travail, de volonté. (DOC13)

Ce concept et cette pratique du couple éducatif ont aussi contribué à libérer les femmes dans la lignée de la seconde vague du féminisme. Dans l'action éducative, Camille ne revendique pas en premier lieu l'égalité mais la notion d'équilibre. Ses réflexions enrichissent encore le positionnement féminin de cette époque en le rattachant clairement aux composantes de la modernité, elle évoque une dimension à travers le couple éducatif d'éducation démocratique.

« Mikaël : Et votre schéma d'éducation démocratique fait plus écho à des schémas d'égalité ou de complémentarité ?

Camille : Pas d'égalité mais équilibre, de complémentarité, (long silence) de connivence.

Égalité c'est un joli mot, mais c'est devenu tellement n'importe quoi que Pierre égal Paul ou Françoise, je ne sais pas bien ce que cela veut dire. Mais que Pierre et Françoise se coltinent l'élevage et c'est exprès que je dis ce mot et pas le mot éducation, l'élevage de deux ou trois ou quatre gamins qu'ils ont pondus ensemble et qu'ils construisent une éducation ensemble, ça peut au bout du compte les rendre égaux mais pas au début. Et dans le couple éducatif professionnel, je pense que c'est un peu le même dispositif. Si c'est une institution ou une autorité externe au groupe dit : Monsieur Dupont et Madame Dubois, vous allez travailler avec le groupe des Mésanges. Et bien au début, il y a un fait effectif du groupe des mésanges qui est que cet homme et cette femme qui essaient de faire référence à la mission

de l'institution ; et bien au début ils vont un peu tâtonner, ils vont faire un peu n'importe quoi en essayant que ce ne soit pas trop n'importe quoi et puis c'est en construisant quelque chose que ça va s'affiner. Et si c'est un couple éducatif ça va devenir un duo. Un duo de professionnels qui vont affiner les outils et avoir de plus en plus de plaisir à travailler ensemble ». (DOC26)

La pratique du couple éducatif est elle-même l'outil qui va permettre dans ce jeu d'équilibre d'affiner et d'affirmer une pratique. Éliane Robineau-Germany affirme en 1970 dans sa conclusion :

Une femme peut très bien poser un cadre sur un groupe d'adolescents. En 25 ans, le couple éducatif a traversé des changements, voire des mutations laissant de plus en plus d'autonomie à la femme pour jouer dans les deux registres du féminin et du masculin. Dans l'extrait choisi, il n'est pas question de se baser sur les représentations de ce que la femme peut ou pas réaliser mais de se référer au statut égalitaire et aux fonctions identiques de celle de l'éducateur. Ces fonctions identiques sont institutionnalisées et donc portées collectivement. Dans ce cadre la femme peut affirmer les différentes facettes de son identité. Compte tenu de ce qu'est la femme et de ce qu'est l'adolescent, il s'avère qu'il y a des problèmes certains de la relation qui peuvent s'établir. Mais ces problèmes ne sont pas d'une importance telle qu'il faille, vu la possibilité de leur existence, négliger l'apport que peut donner une éducatrice à l'évolution du jeune. Apport identique à celui de tout éducateur par sa fonction éducative et différent à cause du fait qu'elle est une femme.

Il me semble que la place de l'éducatrice n'est pas fonction de ce que matériellement elle peut réaliser. Ceci reste secondaire. L'important est que l'équipe définisse son but éducatif et les moyens d'atteindre ce but. À partir du moment où il est donné à la femme une fonction éducative qui n'est pas différente de celle des éducateurs quant à son importance décisive pour la construction de la personnalité de l'adolescent, il s'agit d'en trouver les supports ; support dont le choix reste à définir ». (DOC4 p.22)

La place de l'éducatrice ne se fait pas en complément de l'homme sur un registre pré défini, elle l'affirme principalement sur la base de sa personnalité. Il s'agit en interaction d'un jeu d'équilibre dans la relation.

La place de l'éducatrice ne peut se définir en fonction de ce qu'on attend des adultes hommes mais bien en fonction de ce qu'elle est et du rôle éducatif qu'elle peut avoir, compte tenu de sa personnalité, qui lui permettra ou non d'affronter les problèmes qui peuvent se poser.

Cette présence n'est en rien passivité, elle est au contraire active ; et l'implication de l'éducatrice dans la résolution des problèmes du garçon n'est pas moindre. Dans un cas comme dans l'autre, elle réalise sa fonction éducative. Dans le premier cas les difficultés de l'éducatrice seront aggravées par le fait qu'elle aura à faire respecter le règlement. Il est peut-être souhaitable d'accepter les risques de conflits et de les assumer afin de favoriser la relation. Une relation sans heurts, sans conflit n'est pas nécessairement une bonne relation. La femme peut par ce qu'elle représente pour chaque adolescent, faire émerger plus facilement et plus conflictuellement leurs problèmes. (DOC4 p.23).

D'autant plus qu'en s'affirmant, elle ne répond pas qu'à un projet politique émancipateur, elle remplit également les fonctions qui sont les siennes sur la base d'une différenciation et d'une confrontation des sexes. En 1970 les liens entre une identité de genre et une posture éducative sont explicites.

C'est un être différent sexué, de qui il se différencie et qu'il différencie des autres membres de l'équipe. Cette différenciation leur permet de se situer en tant qu'homme.

Physiquement moins forte qu'eux, l'éducatrice leur permet d'affirmer leur virilité à travers des exhibitions de force. L'éducatrice acceptera ce comportement et favorisera l'affirmation virile par une reconnaissance de cette virilité chez le garçon.

Au fait, la place de l'éducatrice est faite davantage de ce qu'elle est que de ce qu'on attend d'elle. Dans la mesure où il n'y a chez elle aucun comportement viril pouvant causer un quelconque déséquilibre chez les adolescents, les hommes apprendront à trouver ce qui fait sa féminité. (DOC4 p.23)



On peut éduquer avec son identité de genre et affirmer une féminité assumée qui ne serait pas pour autant l'objet d'un manque dans la fonction d'autorité. De plus la dimension de respect de la femme et de sa place sociale comme un vecteur de socialisation différent est clairement exprimée ici. En cela, elle confirme et conforte la partie de l'analyse consacrée à la socialisation de genre.

Elle peut ou non dans un cadre précis être elle-même, être une femme, puisque ce n'est pas la seule reconnaissance de ces hommes qui font qu'elle est une femme. Elle a acquis sa féminité par son histoire.

La manière dont l'éducatrice est située dans l'équipe et par l'équipe retentit sur la manière dont l'éducatrice femme peut être présente aux adolescents. C'est en partie les autres membres de l'équipe hommes qui désignent aux adolescents ce qu'est l'éducatrice.

Si l'équipe juge la femme comme mauvaise (tabous angoissants) tenue dans des tâches secondaires, elle apparaît aux yeux des adolescents comme inférieure. Valorisée par l'équipe, cela se reflète aussi dans la relation qu'elle aura avec l'adolescent. C'est de l'équipe qu'elle reçoit sa valeur : On ne tire pas de soi seul sa valeur, il faut être valorisé par l'entourage. (DOC4 p.24)

Cette dimension valorisante de la place de la femme dans un collectif se retrouve dans le discours de Béatrice qui est encore en poste.

Mikaël : Cette pratique t'a-t-elle permis d'affirmer ta pratique professionnelle ?

Béatrice : oui, je pense que ça m'a permis de... Alors quand je suis arrivée aux Marronniers ça faisait deux ans que j'avais mon diplôme, je pense que ça m'a aidé à trouver ma place d'éducatrice en tous les cas, au niveau de l'autorité je n'ai jamais eu de problème moi mais je pense que c'est le fait d'avoir un collègue éducateur homme qui m'a permis à moi de m'imposer, de poser mon autorité. (DOC34)

Il ne s'agit pas d'affirmer une compétence personnelle à placer en concurrence de celle de l'éducateur mais de chercher dans l'harmonie une co-construction commune.

Et comme je le disais tout à l'heure le fait que les gamins aient en tête mon collègue même quand il n'était pas là, enfin mes collègues d'ailleurs parce qu'il n'y en avait pas qu'un, ça m'a permis d'être sécurisée, de sécuriser les gamins et d'avoir une position autoritaire malgré tout, même quand ils n'étaient pas là. Après ça s'est construit tranquillement, et puis le côté maternel ça m'a permis de laisser sortir, de laisser s'exprimer tout cet aspect-là de maternage, là c'était des assez jeunes, on faisait des nuits à l'époque, et les échanges en réunion avec le psychiatre de l'époque justement, qui m'a aussi beaucoup aidée dans des espèces de consignes par rapport à tel gamin, lui raconter des histoires, ou au contraire laisser l'éducateur homme plus intervenir.

Je pense que ça m'a aidé à me positionner, à avoir une posture féminine mais tout en restant, hum, en malgré tout ayant une autorité... Comment je pourrais expliquer ça... C'est-à-dire que je n'ai pas pris... heu... moi j'ai tendance à être un peu brutale, peut-être pas brutale mais une personnalité un peu forte et le fait d'avoir un collègue homme, j'ai pu lui laisser cette part-là, et moi prendre la part un peu maternelle, petit à petit prendre cette part-là, ce qui au départ je pense, parce que j'étais jeune, parce que j'avais un peu la trouille je pense avec les petits groupes de jeunes là, j'aurais eu tendance je pense à être très dans l'autorité, presque à rentrer au conflit, à être un peu un bonhomme quelque part, et le fait de travailler avec des hommes avec une forte personnalité, un peu macho, a fait que ça m'a dégagée de ça et que j'ai adopté, j'ai réussi à me construire, une identité de femme, mais qui néanmoins avait une autorité et qui fait qu'effectivement je n'ai jamais été bousculée. (DOC34)

L'homme doit laisser une place à la femme dans la conduite du groupe, celle-ci doit aussi laisser une place à la part d'autorité de l'homme rejoignant ainsi la logique d'équilibre évoquée par Camille. De plus, pour certaines femmes ce n'est pas non plus naturel d'être féminine dans la conduite d'action. Le couple éducatif permet chez les deux membres du couple de chercher et de mettre en valeur la part de féminin et de masculin de chaque être.

Bon, j'ai été insultée bien évidemment mais heu... Comme je le disais tout à l'heure, le fait de travailler avec un homme je dois lui laisser sa place d'homme dans le couple éducatif et que ça, ça m'a permis de ne pas être trop dans le rentre-dedans avec les gamins, de trouver ma part féminine. Je pense qu'au départ je n'étais pas tant que ça féminine. J'étais un peu heu... ouais brutale et que petit à petit j'ai réussi à trouver cette part.

Le premier boulot que j'ai fait dans la protection de l'enfance, aux Marronniers, et que je me suis retrouvée toute seule, parce que le matin on était seul, avec un groupe de 10 gamins, de 10 garçons, je pense que je n'étais pas rassurée et que j'aurai eu tendance à aller dans l'autoritarisme, par peur, peur de me faire marcher sur les pieds, peur de ne pas avoir le dernier mot, peur qu'ils prennent le pas sur moi. (DOC34)

Si l'homme ne se place pas en concurrence dans le soin et si la femme ne le fait pas dans l'affirmation d'une autorité. L'un et l'autre peuvent s'investir et exister dans chacun des registres. Si l'on doit schématiser on inscrirait les attributs normatifs de chaque genre dans un registre de deux tiers, un tiers. Ni tout l'un, ni tout l'autre et chacun laissant la libre expression de son identité de genre tout en s'en défaussant à la marge. Cette dimension est une constante des entretiens pour les professionnels des deux sexes qui acceptent de jouer le jeu du couple éducatif. Le couple éducatif permet pour les personnes des deux sexes en présence, d'affirmer à la fois son identité de genre tout en cherchant par le jeu d'équilibre à s'attribuer en fonction des situations le registre de l'autre permettant ainsi la construction de son identité professionnelle et en écho celui d'une affirmation valorisée de son identité de genre dans un registre personnel.

### 11.1 La dimension sexuée du couple éducatif et des directions d'établissement.

#### 11.1.1 Le couple éducatif : Un marquage professionnel et non personnel.

Dans les entretiens la question du passage d'un couple éducatif qui par une proximité résultante d'un travail de collaboration sensible et efficace serait devenu un couple à la ville, a été évoquée. La situation a été évoquée comme possible mais cela relevait d'une exception anecdotique. De la même manière quelques échanges ont tourné autour de relations sexuelles entre des collègues travaillant ensemble dans le cadre d'un couple éducatif. Là encore sans exclure la question, rien de particulier ou du moins d'exceptionnel n'est à souligner.

Jeanne – C'est arrivé quand même dans, les couples d'éducateurs. Quand même on a eu des histoires, même au Coteau.

Raymond – A oui, il y a eu des histoires !

Jeanne – Des histoires de couple pédagogique, ou les limites étaient largement débordées.

Raymond – A oui il y en a eu.

Jeanne – Même plusieurs ! Moi les collègues que j'ai eus, non c'était des bons copains. Vraiment c'était des bons copains, on s'appréciait beaucoup. Mais je n'ai pas eu du tout de, de désir, de... Vraiment ce n'était pas là.

Raymond – Il y a eu aussi une, une attitude mais qui était demandée. Ce qui veut donc dire dans la pratique, quand ils travaillaient ensemble, l'homme et la femme, eh bien ils étaient amenés à être d'accord. Alors le principe, c'était que quel que soit le désaccord, on ne devait pas le montrer vis-à-vis de l'enfant. Par contre, obligatoirement, il fallait en parler ailleurs. (Doc 27-28.)

Imaginer parce qu'il y a un homme et une femme qui travaillent en duo éducatif, que cela les conduirait à des dimensions intimes consisterait à partir du principe que l'ensemble de la société est hétéronormé. Ce qui n'est pas le cas. Le couple éducatif met en scène des fonctions de repères socialisants pour les enfants, pour le constituer il faut donc associer une femme et un homme, mais rien ne postule que l'un des deux, voire les deux membres de ce duo, ne soit pas homosexuel. L'attirance réciproque entre deux personnes de sexe opposé est une donnée majoritaire dans la société mais pas exclusive. De plus, les professionnels travaillent et à l'origine de ce concept, ils vivent aussi sur le lieu de travail. Les actes quels qu'ils soient se font sous le regard de la communauté de vie autant que de la communauté professionnelle.

Le contexte de l'époque, celui de la construction d'un métier, imposait de faire ses preuves et de montrer sa valeur professionnelle aux yeux de ses pairs, de l'équipe pluridisciplinaire et sans doute à ses propres yeux. Un des objets premiers du couple éducatif est de proposer une ambiance de type familial, or mélanger dans ce cadre vie privée et vie professionnelle était presque une faute professionnelle, c'est ce que nous expose Charles :

« Les relations extra enfin interprofessionnelles qui sont dans la sexualité peuvent tout foutre en l'air. Dès qu'il y a du cul, les gamins ils le savent, ils le sentent...

Il y a transgression pour eux, des interdits qui sont transgressés. Ils sont dans un foyer pour être reconstruits et tout d'un coup ils s'aperçoivent que même au foyer il peut y avoir des transgressions, donc ils se disent « où est ce que je suis là ? ». Et donc à ce moment-là, ça peut les rendre fous d'une certaine manière. Ça réactive la violence dans laquelle ils sont. Parce qu'ils sont là pour être protégés et ils retrouvent les mêmes situations où les gens ne se parlent plus, se font la gueule, etc. parce qu'ils se sont engueulés, parce que la relation qu'ils ont eue ou pas eue n'a pas marché. Donc ça c'est plutôt destructeur. (Doc32)

La collaboration intellectuelle se fait sous le regard de toute une équipe. On invite à co-construire une action mais centrée sur le groupe ou sur un enfant, de plus les couples échangent aussi entre eux de leurs expériences ; tout le système construit des garde-fous qui centrent l'action sur l'enfant et ses besoins. Le professionnel est ainsi reconnu quand il s'investit pleinement et presque uniquement sur le travail à mettre en place.

On était quand même très accompagnés par l'équipe, par l'entourage, l'assistante sociale, psy... On passait déjà beaucoup de temps à échanger ensemble, sur ce qu'on pouvait vivre avec les gamins, et puis quand on n'était pas d'accord on pouvait se le dire et réfléchir sur pourquoi on n'était pas d'accord. Ça n'arrivait pas souvent. C'était plutôt ce que nous renvoyaient les gamins comme inquiétude. (Doc33)

Il peut y avoir des rapprochements et des couples peuvent se former comme dans tous les aspects sociaux de la vie mais l'affichage et la recherche de la reconnaissance de son couple dans un cadre professionnel était mal perçue et si intimité sexuelle il y avait cela se faisait dans la plus grande discrétion. Mais à la fin, ce que j'ai découvert après c'est que ces deux collègues avec lesquels j'étais,

il y avait un homme, une femme et moi, on était 3. C'était un séjour de vacances avec les gamins, on était trois pour l'encadrement de séjour en extérieur. C'est qu'ils sont devenus un couple. Et le couple s'est constitué là pendant le séjour. Et j'ai vu que du feu moi. [Rire] J'ai vu que de feu. C'est à la fin du séjour que j'ai pigé. Eux, dans leurs complicités dans tout ça quoi. Tu es à trois, ça faisait une alliance : deux plus un. Mais bon ! (Doc 31)

J'évoque le point de la sexualité car dans un couple on peut interroger cette dimension mais je n'ai pas trouvé d'incidence majeure de cette complicité professionnelle qui basculerait à la ville, ni dans les entretiens avec les plus anciens, ni dans les entretiens avec les éducateurs encore en fonction. Il existe bien les lieux de vie, tenue et animée par des couples à la ville ou des familles d'accueil où les enfants sont placés. On trouve même des familles d'accueil homosexuelles à la marge de certains dispositifs départementaux mais pour ce qui concerne l'inscription professionnelle dans un cadre institutionnel en internat éducatif, la question interroge mais ne se révèle pas être significative.

#### 11.1.2 Les couples d'éducateurs dans des couples éducatifs différents.

Dans ce champ professionnel comme dans d'autres, on trouve un certain nombre de professionnels qui ont fait leur vie avec des membres de la même profession ou du même champ d'exercice professionnel. Rappelons qu'au début de la profession et jusque dans les années soixante-dix, les éducateurs vivent sur le lieu professionnel. Ensuite progressivement, les personnes vont se détacher des logements de fonction. Jeanne et Raymond étaient tous les deux éducateurs dans la même institution, ils travaillaient en décalage pour s'occuper de leur propre enfant.

Michel travaillait comme son épouse éducatrice spécialisée en couple éducatif, ce qui nécessitait une implication de nuit dans l'internat également. Eux ont fait le choix de travailler sur les mêmes horaires et de faire garder leurs enfants dans les temps de travail pour être ensemble en famille, dans les moments chômés.

Charles était en couple avec une psychologue travaillant dans la même association. Il témoigne d'une participation professionnelle ne gênant pas son implication personnelle dans son foyer privé.

Parmi les personnes interrogées pour ce travail de thèse Ghislaine et Nicolas sont un couple à la ville comme au travail mais ils inscrivent leurs actions éducatives sur un temps déterminé, celui du congé pour disponibilité de Ghislaine. Ils inscrivent leurs fonctions actuelles dans le

cadre d'un projet associatif très particulier qui tente quand cela est possible de placer des couples à la ville dans des établissements de l'association. Cette association située dans le Vexin possède un projet spécifique qui les éloigne des singularités des lieux de vie car ils ont un projet associatif éclaté sur différentes structures mais qui reste le même pour toutes les entités et ils ont par exemple, des temps en commun de réunion. Ils restent une équipe et relèvent des logiques d'internat mais dans des dimensions éclatées géographiquement.

De la même manière que les expériences privées viennent soutenir les actions éducatives, ne serait-ce qu'en termes d'apport culturel, le couple éducatif peut trouver un écho dans le couple privé mais interrogées sur ces points, les personnes ont décrit différentes manières de faire mais sans y accorder une importance nécessitant un travail d'interprétation ou de questionnements intellectuels. Le couple éducatif est symbolique et comme le soulignait Charles, le fait de le transformer à la ville n'était pas vu comme un vecteur de professionnalisme, ce n'est sans doute pas dans ce cadre-là que s'expérimentait la vie commune. Cette dimension n'est bien sûr pas impossible, nous avons affaire à des êtres humains mais ce n'est pas un trait commun autorisant ou permettant des généralités.

### 11.1.3 Les directions aussi ont un genre.

Historiquement ce sont des hommes qui dirigent et bien souvent des médecins psychiatres. Le Docteur Leguillant dirigeait le Coteau de Vitry et sa femme Louise Le Hénaff occupait des fonctions de responsable pédagogique. Le couple traditionnel respectait aussi une certaine hiérarchie. Parfois quand l'épouse du directeur ne travaille pas, elle vit aussi sur le lieu de travail dans le logement de fonction octroyé à son époux, le directeur. Lorsque Leguillant quittera le Coteau de Vitry, son épouse aussi ira faire autre chose et c'est un autre médecin psychiatre qui reprendra la direction, le docteur Amado. Ce seront ensuite des hommes mais pas forcément des médecins psychiatres qui prendront les directions des structures éducatives.

L'impact du couple éducatif sur les fonctionnements des institutions a même parfois conduit à des expérimentations, avec le souci de la complémentarité plus que de la parité. La parité est un souci contemporain revendiqué de longue date par le mouvement féministe mais qui trouve un écho particulier depuis deux décennies. Des équilibres de genre ont été mis en avant jusque dans l'encadrement de certaines associations comme en témoigne cet extrait d'entretien : les 4 dernières années, j'étais chef de service, donc le couple, on fonctionnait quand même en binôme, tu connais Marie-Agnes qui

travaillait ici aussi, donc on était collègue. Et il y avait des binômes qui étaient constitués et c'était des binômes masculins/féminins. Je travaillais avec Marie-Agnes parce qu'elle faisait partie des 4 chefs de service, donc elle était associée à un autre collègue et moi j'étais associé à une autre. On formait des binômes aussi, bien que chacun ait de l'autorité sur le pavillon sur lequel on était, ou les unités de vie sur lesquels on travaillait. Parce qu'il y avait des accueils d'enfants, on fonctionnait en couples de chefs de service éducatifs. (Doc31)

C'est parfois le projet associatif qui guide ce mode de fonctionnement en duo de genre. Les valeurs prônées sont celles de l'entraide, de la complémentarité des regards, du travail plus simple à partager dans un couple éducatif car c'est comme cela que les professionnels en question ont appris à co-construire l'action et aussi sans doute parce que la recherche de la complémentarité s'accompagne d'une volonté de non-concurrence entre les personnes. Les entretiens ont révélé que certains professionnels craignaient ce type d'impact dans les actions quand il s'agit de deux femmes pour conduire une action ou de deux hommes.

En 2004, la Sauvegarde de l'adolescence et des Yvelines comptait deux directrices de structures sur vingt-six établissements. Son Directeur général comme son adjoint était des hommes. On parlait d'ailleurs des « directeurs de la Sauvegarde », certains se ressemblaient même physiquement, tant l'uniformisation masculine était la norme. Aujourd'hui en 2020, 16 ans plus tard. La Directrice générale est une femme et les établissements sont dirigés en parité. Dans la direction c'était plutôt les hommes. Ça a changé, ça a basculé depuis. On est dans l'inverse, on est dans le système inverse. Si je prends les Nouvelles Charmilles ou Latitudes 78, tu connais, tu sais qui était à la direction et ce ne sont que des femmes qui sont à la direction les cheffes de service sont des femmes, la directrice est une femme enfin je veux dire qu'on a complètement inversé le schéma, là où il y avait que des hommes qui s'occupaient de diriger ce ne sont maintenant que des femmes, on est passé à autre chose. (Doc 31)

Selon Michel, les proportions seraient aujourd'hui de moitié d'hommes et de moitié de femmes dans les directions des établissements sociaux et médico-sociaux. En effet, les hommes deviennent Directeur général de grosses associations. Le salaire est plus confortable et la situation plus respectable. Cette réalité est valable dans et hors secteur associatif.

Là encore le champ d'exercice professionnel empêche des généralisations dans le champ de la petite enfance, ce sont essentiellement des femmes qui dirigent là ou dans le champ de l'insertion des publics usagers de drogues par exemple, ce sont bien souvent des hommes. Là aussi les éléments tendent progressivement vers la parité.

Le couple éducatif s'est inscrit dans l'évolution de ce champ professionnel.

Il y a forcément un impact des identités de genre à la fois dans l'expression des modèles de directions et notamment à travers un déni du genre dans cette dimension managériale (Bayer, 2014). La façon dont le collectif est managé est en lien avec la dimension de l'expression de

l'identité de genre des cadres dans les établissements sociaux et médico-sociaux, mais je ne trouve pas de lien direct dans les entretiens entre cette composante et l'exercice de la profession. Une thèse soutenue par Véronique Bayer est actuellement en préparation sur ce thème : Le genre de l'encadrement dans le travail social : l'émergence du caring management. : Parcours et modèles. Il sera intéressant de confronter nos travaux pour voir s'il est possible d'établir des liens dans l'affirmation des identités de genre dans un cadre d'exercice professionnel en travail social.

## Chapitre 12 : 1966 et 1968 les années du tournant.

### 12.1 Le taux d'encadrement et la convention de 66 : la rupture.

Une convention collective définit la mise en place des acquis sociaux incluse dans ces accords conclus entre un employeur (ou un groupement d'employeurs) et une (ou plusieurs) organisations syndicales représentatives des salariés. La Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées a été adoptée le 15 mars 1966. Elle a été mise à jour au 15 septembre 1976<sup>46</sup>. Symboliquement il s'agit de la reconnaissance de cette branche professionnelle venant compléter la législation du travail par des dispositions propres à un champ d'application donné. L'employeur doit l'appliquer, sauf cas particulier. Cette convention collective contient les règles particulières du droit du travail applicable à un secteur donné (contrat de travail, hygiène, congés, salaires, classification, licenciement, etc.). Un des premiers points est la délimitation du périmètre d'intervention de cette Convention collective. Ces orientations sont globalement relatives à la lutte contre les exclusions et elles s'incarnent dans les missions : de protection sociale et judiciaire de l'enfance et de la jeunesse, auprès des mineurs et des adultes handicapés, auprès de la famille ; de l'aide et de l'accompagnement des personnes en difficulté sociale ; des soins à caractère médico-social ; auprès des personnes âgées handicapées ; ou encore de formation en travail social. En creux, ces classifications d'intervention font référence à des métiers spécifiques du travail social. L'application de la convention collective et les acquis sociaux qui en résultent ont

---

<sup>46</sup> Voir annexe 1.

conduit à une réorganisation des conditions de travail. Il n'est pas fait référence à des métiers spécifiques mais à des champs d'interventions professionnelles. Pour ce qui concerne les soins à caractères médico-sociaux et le travail à effectuer auprès des familles, les taux d'encadrement auprès des enfants vont évoluer dans ce cadre général d'action. Les salariés ont acquis des congés trimestriels et des droits sociaux afférents à leur fonction, ce qui fût une satisfaction collective de voir ce métier reconnu et institué par une reconnaissance paritaire des fonctions éducatives spécialisées. En 1966 et encore aujourd'hui, cette convention reconnaît un statut égalitaire aux femmes comme aux hommes. Les distinctions de statut et les reconnaissances salariales se fondent sur l'acquisition de diplômes internes à cette branche professionnelle. La Convention collective distingue implicitement les métiers de l'assistance, assistant de service social, conseiller en économie sociale et familiale, des métiers de la petite enfance, auxiliaire de puériculture, éducateur de jeunes enfants qui prendront ce nom en 1973, à la suite d'une reconfiguration du métier de jardinière d'enfants qui était l'appellation reconnue jusque-là et enfin, des métiers éducatifs, moniteurs-éducateurs et éducateurs spécialisés. Le taux d'encadrement d'un groupe de 15 enfants placés en internat passe de deux professionnels à trois en 1968 suite à la modification légale du temps de travail, de 45h à 40h puis à 39h de travail hebdomadaire. La première rupture pour la dynamique du couple éducatif se situe dans cet élément structurel de l'action éducative.

## 12.2 Educ Spé : Appellation masculine ou féminine ?

La convention collective dite de 1966 instaure et reconnaît également le métier d'éducateurs de jeunes inadaptés sociaux en créant deux niveaux éducatifs dans le faire, celui de moniteurs éducateurs et celui d'éducateurs spécialisés ainsi qu'une composante technique pour les moniteurs d'ateliers et les éducateurs techniques spécialisés. Ces distinctions se font surtout par la reconnaissance des diplômes permettant une inscription singulière dans des grilles de salaires. Les textes réglementaires comme les référentiels métiers font tous référence à des appellations masculines pour qualifier ces métiers. Ceci est logique car il s'agit de règle grammaticale commune cependant, la façon de nommer ces métiers dans les articles professionnels comme dans des appellations courantes et communes dans le cadre des exercices professionnels a féminisé les métiers relevant de l'assistance et ceux relatifs à la petite enfance. Seuls les métiers de l'action éducative, structurés par la philosophie du « faire avec » les publics



et placés non pas dans des logiques d'intervention ponctuelle, relevant soit des logiques d'assistance ou des horaires diurnes d'accompagnement temporaire (garde d'enfants), sont masculinisés. Les fonctions éducatives d'accompagnement et surtout d'encadrement, associées à la mixité des encadrants a contribué à faire que le masculin l'a emporté dans l'appellation commune de ces métiers. La participation des femmes et des hommes était équilibrée. Les métiers historiques de l'assistance aux pauvres relèvent d'une professionnalisation des attributs normatifs féminins comme l'assistance ou les soins. L'histoire des surintendantes traduit cette dimension. Par ailleurs, les métiers de la petite enfance étant inscrits dans les logiques de maternage, la présence des femmes est quasi exclusive. Lorsque les femmes sont majoritairement présentes dans les fonctions exercées le féminin et la féminisation des termes l'emportent par le nombre. L'histoire professionnelle des éducateurs spécialisés est un peu différente.

Socialement et collectivement les métiers relevant de l'accompagnement éducatif des jeunes inadaptés sociaux ont été masculinisés. Il s'agit d'une référence explicite au fait que l'internat nécessitait une fonction importante d'intégration de la Loi et de l'autorité et cette dimension relève symboliquement des attributs du masculin. Bien sûr dans ces espaces on prend soin des enfants mais pas seulement. La dimension du genre structure aussi l'imaginaire social de l'ensemble de ces professions, ne serait-ce que par leur appellation commune. On peut également noter une évolution intéressante dans la façon dont se nomment eux-mêmes les éducateurs spécialisés actuellement. Communément et entre eux, ils se qualifient d'« éduc-spé ». La connotation sexuée des attributs de genre est ici balayée au profit d'une identité dégenrée ne relevant ni du masculin, ni du féminin ou plutôt relevant de l'un et de l'autre de manière simultanée. Ces dimensions linguistiques des appellations de ces professions font écho à des dimensions d'imaginaire productif et créatif : « L'histoire est impossible et inconcevable en dehors de l'imaginaire productif et créateur, de ce que nous avons appelé l'imaginaire radical tel qu'il se manifeste à la fois et indissolublement dans le « faire" historique, et dans la constitution, avant toute rationalité explicite, d'un univers de significations. » (Castoriadis, 1975, p.204). C'est par l'imaginaire radical instituant que va se créer une autre dimension collective, celle de l'imaginaire social institué. L'impact de la masculinisation du nom d'éducateur spécialisé structure l'identité de ce métier et attire les personnes des deux sexes qui ont envie de cadrer une action en équilibrant les apports de l'autorité et du soin. Cette dimension est valable autant pour les hommes que pour les femmes. Elle révèle à la fois une ouverture des

deux sexes mais aussi une volonté de coopérer à la fois entre eux mais aussi en affirmant les composantes d'une identité masculine et féminine dans les actions éducatives.

### 12.3 Une égalité professionnelle entre les hommes et les femmes effective depuis 1966.

Le Code du travail dans sa version consolidée au 1er avril 2020 a consacré le chapitre IV à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Tout d'abord en délimitant son Champ d'application<sup>47</sup>, puis en posant les principes de ses dispositions générales<sup>48</sup>. Il a également intégré un chapitre complémentaire édictant des mesures visant à supprimer les écarts de rémunération entre les femmes et les hommes dans l'entreprise<sup>49</sup>. Il s'agit d'établir des mesures de rattrapage, compte tenu des écarts salariaux constatés entre les femmes et les hommes. Des mesures spécifiques qualifiant un plan et un contrat pour l'égalité professionnelle avec une dimension particulière pour l'égalité professionnelle ont été instaurées<sup>50</sup> comportant si nécessaire la possibilité d'actions en justice pour garantir ou affirmer un droit égalitaire<sup>51</sup>. Des Instances concourant à l'égalité professionnelle ont été mises en place<sup>52</sup> et les sanctions encourues peuvent relever de dispositions pénales. En parallèle de ce cadre légal a été créé depuis deux mandats présidentiels un secrétariat d'État à l'égalité femmes-hommes. Au regard de l'ensemble de ces dispositions légales on ne peut nier qu'il y a visiblement un problème d'égalité salariale entre les femmes et les hommes.

Cette question ne concerne pas l'action sociale et le travail social sur son volet statutaire. Dans la convention collective de 66, ce sont les diplômes, le statut et l'ancienneté qui fondent des disparités salariales. Une convention collective complète le droit du travail et les acquis sociaux qu'elle définit supplantent le cadre général du droit du travail. Cette convention garantit un traitement égalitaire entre les femmes et les hommes. Bien sûr, on peut interroger le nombre de cadres masculins et féminins et la proportion d'hommes et de femmes dans des métiers de première ligne en lien direct avec les personnes (Ion, 2005), mais le chapitre IV à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes du Code du travail ne concerne le travail social

---

<sup>47</sup> Article L1141-1

<sup>48</sup> Articles L1142-1 à L1142-6

<sup>49</sup> Articles L1142-7 à L1142-10

<sup>50</sup> Articles L1143-1 à L1143-3

<sup>51</sup> Articles L1144-1 à L1144-3

<sup>52</sup> Article L1145-1

qu'à la marge. Cette dimension égalitaire était innovante en 1966, un demi-siècle plus tard, elle l'est toujours. Le travail social est en avance sur la société pour reconnaître l'égalité femme-homme. Concernant les dimensions statutaires d'égalité femme-homme la société est en décalage négatif par rapport aux avancées sociales de la branche professionnelle du travail social. Il est impossible d'affirmer un caractère égalitaire absolu. Il peut exister des logiques de plafond de verre concernant notamment les femmes, pouvant nécessiter la sollicitation éventuelle d'action en justice. Cependant, dans sa philosophie et dans sa construction identitaire par la reconnaissance d'un statut salarial, le travail social a obtenu en 1966 les caractères structurels d'une lutte pour la reconnaissance (Honneth, 2000). Il s'agit d'une reconnaissance égalitaire des rapports femmes-hommes. Indirectement ce combat égalitaire s'inscrit dans une lutte contre les attributs légaux et sociaux du patriarcat.

12.4 La méthode du couple éducatif transmise dans les centres de formation est un indicateur pour mesurer son évolution.

La convention de 1966 va également poser le cadre de la formation des professionnels du secteur social et médico-social. Il s'agit d'une particularité française à l'échelle européenne. L'enseignement et la formation dépendent des pairs dans leur schéma organisationnel. Depuis la réforme de 2018, les universités sont partenaires des centres de formation en travail social mais les centres de formation orchestrent encore les contenus de formation définis dans des attendus de compétences à acquérir. *La loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions* a repris les éléments de la convention collective, et elle a défini les centres de formation professionnelle comme des établissements d'enseignement professionnel et supérieur chargés d'assumer les missions de formation professionnelle et/ou pluri-professionnelle initiale, supérieure ou continue et/ou de contribuer à la recherche et à l'animation<sup>53</sup>.

Les formations concernées sont celles relevant du secteur social et médico-social et réglementées par le ministère de l'emploi et de la solidarité. Cette classe comprend les centres de formation de personnels sociaux et les IRTS. Si l'on prend l'exemple des éducateurs spécialisés les textes en vigueur soulignent 1500h d'enseignement théorique et 2100h de stages

---

<sup>53</sup> Art. 151 de la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

professionnalisant réparties sur trois ans. Le savoir pratique vient nourrir des réflexions théoriques et inversement. Les critères de transmission de savoirs sont ceux des savoirs pratiques et théoriques de la branche professionnelle. Le volume d'heures de stage est plus important que celui impartit aux heures d'enseignements théoriques. Comment se transmet la méthode du couple éducatif ? Se transmet-elle sur la base d'un savoir académique ou sur la base d'un savoir pratique ? Afin de saisir s'il s'agit d'un travail prescrit et enseigné ou de mesurer si la transmission se faisait par la pratique du travail réalisé (Clot, 2000), j'ai aussi cherché à savoir si l'on parlait en formation d'identité de genre et de positionnement professionnel. En fonction des époques cela peut permettre de savoir si les approches éducatives pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance sont transmises par un enseignement théorique ou par la pratique éducative ? Indirectement cela formalise un concept et une méthode par un savoir académique ou à l'inverse cela valorise une transmission qui est plus fondée sur une valorisation de capitaux naturalisant par la pratique.

Louis a effectué une formation qui à l'époque n'était pas validée par un diplôme d'État avant de débiter au Coteau de Vitry en 1947 :

«- Non, en formation je ne l'ai pas rencontré.

Mikaël : On n'en parlait pas à l'école du couple éducatif ?

- Non pas du tout, non il n'y avait aucune référence. Je ne me souviens pas qu'à Montésson, excuse-moi, j'ai fait Montésson, on se dispute souvent pour savoir si c'était la première ou la seconde école, enfin elles étaient contemporaines, elle était deux ou trois dans le même mouchoir. Cette notion de couple éducatif, non. Quand il y avait une femme qui apparaissait dans les institutions pour garçons, le plus souvent c'était la femme du Directeur, qu'on appelait d'ailleurs la maîtresse de maison ». (Doc25)

On n'aborde pas cette méthode en formation avant qu'elle ne se mette en place au Coteau de Vitry. C'est en ce sens qu'il s'agissait alors d'une innovation. De plus, à constater la présence parfois de la « maîtresse de maison », on comprend la façon caricaturale que représentait la présence d'une femme dans un univers masculin, on mesure également les bouleversements qu'a représenté la mixité dans les institutions éducatives. Ce courant de pensée se développe dans l'air du temps, chez de jeunes professionnels qui ont envie d'exercer différemment la profession d'éducateur spécialisé.

En 1962, Jeanne découvre la méthode du couple éducatif en faisant un stage au Coteau de Vitry. La Monographie du Coteau de Vitry a été publiée un an plutôt en 1961.

Mikaël – Au niveau du couple éducatif qu'est-ce que vous vous connaissez de l'histoire un peu de ce concept ? Est-ce que vous les rencontriez en formation, parce que vous aviez fait une formation ?

Jeanne – Non, on ne parlait pas spécialement du couple éducatif. Pas à cette époque-là.

Mikaël – Donc la rencontre s’est faite sur le terrain ou... ?

Jeanne – Sur le terrain ! Moi j’étais, quand je suis venue en stage au Coteau justement c’est là que j’ai rencontré le couple éducatif et moi j’étais enchantée... de mon stage au Coteau, de ce qu’on y faisait. Tout d’un coup... parce que j’avais eu des stages... Justement, des stages dans d’institutions très fermées. Où c’était pratiquement que des femmes qui y travaillaient. (Doc27)

Quand le diplôme d’État va être créé, la présentation du couple éducatif va s’instituer et va être présentée en formation théorique. Il ne s’agit pas d’un programme comme dans l’éducation nationale mais de partage de réflexion structurée entre ceux qui exercent et ceux qui vont exercer cette profession. Entre 1965 et 1968, à l’école d’éducateurs de Versailles (Buc-Ressources actuellement) la méthode est enseignée dans un cadre académique. C’est ce que nous indique Camille :

En formation bien évidemment puisque j’ai fait ma formation de 1965 à 1968 ce qui était le moment où la notion de couple éducatif était vécue dans les institutions. Étant donné que j’ai fait ma formation à l’école d’éducateurs de Versailles et que les formateurs de l’école de Versailles étaient des pionniers de cette notion de couple éducatif, on m’en a parlé dès mon premier jour de formation. (Doc26)

Les pionniers dont parle Camille sont Guy Dréano et Maurice Capul qui ont tous les deux travaillé au Coteau de Vitry et qui seront l’un et l’autre des Directeurs de cette école de formation. De plus Maurice Capul publie à l’époque des ouvrages notamment sur la conduite des groupes rééducatifs où il présente le couple éducatif comme une composante de la conduite de groupe. C’est ce que nous confirme Jacqueline qui a également fait sa formation à l’école d’éducateurs de Versailles :

Oui ce sont ces souvenirs-là, parce qu’en formation on nous a beaucoup parlé du couple éducatif. Nos maîtres à penser Capul, Ginger, Dréano... Guy c’était un tenant du couple éducatif. (...) Oui... J’étais en formation en 65-68. Je pense que quand on a eu Capul, Dréano et Ginger, on a eu le droit à ça pendant notre formation. Je ne sais pas si on y a accordé une importance capitale, dans la mesure où on était béa d’admiration devant nos maîtres, et je le dis d’une manière vraiment non péjorative, parce que c’étaient des gens qui étaient capables de nous accompagner par rapport à nos besoins, et pas simplement par rapport à vous devez faire ci, vous devez faire ça, même si la finalité n’était pas oubliée. Donc... on avait quelque chose de très important à Versailles, tu as dû déjà en entendre parler... On avait des groupes d’analyse de la pratique quand on était en stage... C’est merveilleux ça ! (Doc29)

Les formateurs de l’époque sont dans la transmission de leur vécu professionnel. Ils évoquent les techniques qui fonctionnent et la question n’est souvent pas de savoir pourquoi on accompagne tel public vers un schéma d’autonomie ou de socialisation mais comment le fait-on. Avec Louise qui a fait sa formation à Bordeaux en 1970, on comprend que le couple éducatif était présenté dans les écoles de formation en faisant référence à la psychiatrie institutionnelle. La référence à Maurice Capul complétait la dimension de conduite de groupes rééducatifs et cela constituait une méthode psycho-pédagogique instituée car transmise comme façon de faire. La dimension « naturelle » de la méthode n’était pas mise en avant ce qui importait c’était les cadres théoriques qui structuraient cette pratique.

Mikaël : Qu’est-ce que tu connais de l’histoire de ce concept ? Où est-ce que tu en as entendu parler ?

Louise : Autour de la psychothérapie institutionnelle

Mikaël : Tu en avais entendu parler en centre de formation ?

Louise : Oui

Mikaël : Tu as fait une formation d'éducatrice spécialisée ?

Louise : Oui à Bordeaux

Mikaël : On t'avait présenté ça comment en formation ?

Louise : Quand j'étais à Toulouse à Arles j'ai vu Tosquelles, j'ai vu Chorange et tous ces gens-là. Du coup la psychothérapie institutionnelle j'en ai entendu parler de près, c'était une vraie référence. Une des modalités était la question du couple éducatif. (Doc30)

Entre 1974 et 1977, les étudiants sont sélectionnés à l'entrée en formation et la formation à l'école d'éducateurs de Versailles, est mixte et c'est également un élément qui vient positionner la profession des éducateurs spécialisés dans un registre nuancé par rapport aux composantes structurelles du care, qui établissent un lien étroit entre la dimension de soin et les attributs féminins. La mixité en elle-même est un principe de formation, les identités sexuées doivent se confronter et chercher des apports personnels pour nourrir les actes et les positionnements éducatifs. Cette mixité voulue confirme que les identités de genre ont impacté l'identité de cette profession.

Mikaël : Quand on parle de promotion à cette époque-là ici à Buc, c'est à peu près quelle proportion de garçons et de filles

Michel – C'était 50/50. C'était une mixité, c'était équilibré. C'était recherché !

Mikaël – C'était recherché dans la sélection ?

Michel Exactement !

Mikaël – Pourquoi ? As-tu une petite idée de ça ?

Michel – On était dans une égalité homme/femme et dans une mixité sociale des âges et des origines. Moi j'ai trouvé ça formidable mais du coup ça supposait que finalement, ils créaient leurs panels en fait ils créaient leurs panels d'étudiants. (Doc31)

Michel confirme également que d'autres centres de formation notamment tournés sur les pédagogies actives se nourrissent du concept du couple éducatif pour structurer les enseignements et définir ainsi une pratique professionnelle faisant norme car instituée, enseignée et transmise.

Michel – Non, là où ça a été assez formel, je veux dire, je reviens au CEMEA. Les CEMEA c'étaient assez clair, là-dedans les modèles et les représentations, c'est-à-dire que tout le modèle éducatif qu'ils construisaient passait par le couple, la notion de couple donc c'est 70 euh enfin de 72 à 76 pour situer dans le temps. (Doc31)

Les mémoires de formation consultés à Buc Ressources indiquent que de 1969 à 1973 le thème du couple éducatif est beaucoup travaillé en école d'éducateurs spécialisés. Cette dynamique va progressivement se tarir de 1974 à 1978. J'ai mentionné des extraits d'un mémoire datant de 1978 évoquant la difficulté pour l'étudiante d'expliquer auprès de ces camarades de formation les apports de ce dispositif dans la construction de son identité professionnelle. À partir de 1980, plus aucun éducateur interviewé n'évoquera avoir rencontré en formation ce concept. Sur le terrain, la méthode continue d'être mise en place. Le fait qu'elle n'est plus évoquée en

formation montre une certaine retenue à mettre en avant dix ans après 1968, une méthode basée sur un équilibre normatif femme-homme. De plus, dans les années 1980 on ne s'occupe plus seulement de la protection de l'enfance, depuis 1975 et la loi d'orientation du handicap, l'éducation spécialisée étend son domaine d'action.

En matière de discipline, la psychanalyse n'est plus le cadre principal pour penser l'action. La psychologie s'enrichit de matières comme la sociologie, voire avec le diplôme de 1990, de notion de démographie et d'économie. La part du droit devient aussi plus importante.

En 1980 à l'EFPP, une école historique située dans le centre de Paris et surnommé « la catho » car ses locaux étaient à l'époque et jusqu'en 2019 dans les locaux de l'Institut Catholique de Paris, on ne parle plus du couple éducatif. C'est ce que nous indique Béatrice :

Toi, qu'est-ce que tu connais de l'histoire de ce concept, est-ce que tu l'as rencontré en formation ?

Béatrice : je n'ai pas du tout le souvenir de ça, pas du tout de souvenir que ça a été évoqué en formation. Alors l'histoire ? Non, je ne sais pas.

Mikaël : tu l'as rencontré en arrivant sur le terrain ?

Béatrice : je l'ai rencontré oui, parce que... Qu'est-ce que j'ai fait comme premier stage à Élancourt ? Vraiment là où j'ai connu ça, c'est aux Marronniers. (Doc34)

Les Marronniers est un foyer de l'enfance de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines situé à Versailles. Les établissements de la Sauvegarde des Yvelines qui est également l'association qui gère Buc-Ressources ont continué à pratiquer cette méthode. Le centre de formation a cessé de la transmettre dans son enseignement quand les promoteurs de cette méthode qui l'avait expérimenté, ont quitté l'école.

À partir des années 1990, plus aucune des personnes interviewées n'évoquera avoir entendu parler de ce concept en formation comme l'indique Hayat et Jean mais des lieux restent identifiés comme vecteur de cette transmission. On retrouve encore en 1993 Les Marronniers ou un autre foyer éducatif de la Sauvegarde des Yvelines situé à Rambouillet comme lieu de transmission de cette pratique en 2007.

Mikaël : Et vous ne l'avez pas non plus rencontré en formation ?

Hayat : Non.

Mikaël : La formation c'était en quelle année ?

Hayat : 92, non 89-92.

Jean formé en 1993, nous indique que : l'histoire de ce concept je n'en sais pas grand-chose. En formation, à l'époque, on n'en a pas tellement parlé, et en fin de compte je l'ai plus rencontré en stage aux Marronniers justement.

Fabien : Puisque c'est une notion quand j'ai commencé ma formation d'éducateur, je n'en avais jamais entendu parler, je vais la découvrir à Rambouillet. Il a suivi sa formation à Buc-Ressources en 2007.

Formateur à Buc-ressources en vacation à partir de 2002 et permanent à partir de 2004, je n'en avais jamais entendu parler jusqu'à des recherches pour l'écriture d'un ouvrage publié en 2014. En 2012, Nolwenn en formation à l'ITES de Brest, n'en a jamais entendu parler.

Mikaël : tu n'en as jamais parlé de la dimension genrée.

Nolwenn : je n'en ai pas de souvenir. En tout cas, si on m'en a parlé, cela ne m'a pas marquée

Elle précise que la dimension de l'accompagnement éducatif lié aux identités de genre n'était pas présente en formation. Les cours théoriques n'abordent pas ces notions ou le font à la marge. Dans mon expérience professionnelle je présentais les identités de genre et leur impact en 3 heures sur 1450h dans un module qui relevait du positionnement éducatif. D'autres éléments étaient placés en situation quand on abordait la sociologie de l'adolescence ou l'impact des stigmates de genre dans la prostitution ou les conduites addictives. L'enseignement de la dimension du genre s'est perdu dans les référentiels de formation car il est connoté par les luttes féministes, elles-mêmes perçues comme un chant des partisans inscrit dans un registre communautaire d'arrière-garde. De plus, les personnes en formation considèrent que l'impact du genre relève d'une dimension privée et puisque la femme est l'égale de l'homme, ce qui est incontestable, il n'y a pas lieu de réfléchir à cette dimension décrétée comme acquise. Je l'ai déjà évoqué, plus que de dimensions complémentaires dans des actions de genre, c'est un équilibre de genre qu'il faut mettre en avant pour apporter une plus-value aux actes éducatifs entrepris. En 2009, Gregory évoque avoir abordé la question de l'impact du genre dans les actes éducatifs dans le cadre d'un atelier relevant de l'analyse des pratiques mais cette dimension est anecdotique et se fonde sur une analyse des pratiques éducatives par les pairs et non d'un enseignement transmis.

Gregory : Peut-être lors des groupes de réflexion sur la pratique éducative, mais en cours ça ne me rappelle pas forcément des souvenirs.

Mikaël : Et dans ces réflexions sur la pratique éducative, vous avez un souvenir de collègues qui parlaient de leur positionnement homme/femme ?

Gregory : Oui, notamment une qui travaillait dans un hôpital psychiatrique et du coup, qui expliquait qu'elle était avec son binôme et que le jeune en question faisait beaucoup plus de crises avec elle qu'avec son collègue masculin. Justement, on s'est posé la question : « Est-ce que le fait d'avoir un référent homme n'est pas plus rassurant pour l'enfant que d'avoir une référente femme ? » mais ce n'était que des hypothèses.

C'est de la pratique que partent aujourd'hui comme hier, les questionnements sur le genre. S'il s'agit de traduire les mutations du genre dans l'action sociale, on peut remarquer qu'avant l'expérimentation du Coteau de Vitry, on ne fait pas référence de cette méthode dans les premiers centres de formation. Ensuite il va y avoir concordance entre cette méthode et son enseignement jusqu'en 1974 avant de voir son déclin progressif sans doute pour cause de déclassement dans les représentations de cette méthode. La société civile et les évolutions



sociales de 1968 vont impacter les représentations sociales liées à la famille et le couple éducatif étant associé à cette dimension ainsi que les méthodes relevant d'une implication de genre vont subir le contrecoup de l'évolution de ce cadre social. Il y a un lien évident entre l'évolution de la famille dans sa structuration sociale et la fin de ce modèle éducatif dans sa dimension instituée mais ce n'est pas le seul élément ayant conduit à sa fin, le taux d'encadrement qui a changé va également structurellement parasiter sa mise en place.

12.5 Mai 68 : des acquis sociaux qui vont bouleverser le couple éducatif.

Mai 1968, n'a pas fait que bouger les consciences sociales, il y a tout un volet de droits sociaux et notamment ceux relevant du droit du travail qui vont évoluer. Le SMIG augmente de 35 %, et de +56 % pour les salariés agricoles. Les salaires augmentent de 10 % en moyenne. La section syndicale d'entreprise et l'exercice du droit syndical dans l'entreprise sont reconnus par la loi. Le passage par étapes de 48 heures aux 40 heures de travail hebdomadaire est acté. Les conventions collectives sont révisées. La part des primes dans la rémunération diminue au profit de celle du salaire. La diminution du nombre d'heures de travail pour les éducateurs spécialisés va entraîner un changement de rythme de travail mais les professionnels n'avaient pas imaginé d'alternative à la méthode globale d'accompagnement incluant le couple éducatif. C'est ce qu'indique Maria Calvez dans son mémoire de DSTS : « les acquis sociaux de ce mouvement, entre autres le passage de 45 heures à 40 puis à 39 heures de travail par semaine sont des satisfactions pour le personnel et sur le plan syndical. Cependant, cela nous pose des problèmes de fonctionnement. Nous ne voulons pas perdre notre outil de travail tel qu'il existe et n'avons pas du tout envisagé une autre façon de travailler. Nous étions convaincus que les méthodes, les outils étaient toujours valables. Cependant nous ne pouvions pas améliorer notre qualité de vie et continuer de travailler en couple. L'installation d'une troisième personne a dû être nécessaire pour combler les heures de travail supprimées auprès des enfants. Le couple est devenu trio. » (Doc 24, p.65)

Le couple éducatif va alors subsister mais pas dans sa dimension initiale. Le trio va tenter de maintenir avec l'apport des stagiaires ce qui fait un quatuor, un équilibre de genre dans les conduites d'actions. Les stagiaires vont être choisis en fonction de leur sexe pour compléter le trio existant mais la référence au couple va progressivement disparaître au profit d'une conduite sexuée de l'action. Maria Calvez précise dans son mémoire qu'à ce moment-là une nouvelle organisation se dessine au Coteau de Vitry. L'arrivée d'un nouveau directeur qui n'est pas médecin psychiatre, fait éclater les groupes de travail en trois unités. La dimension de

microsociété de type familial s'efface devant une réorganisation fonctionnelle. Ce n'est plus un médecin qui dirige le Centre d'où une séparation des pouvoirs. (Doc 24, p.66). L'ancien directeur, le Docteur Amado était lui aussi impliqué dans les actions éducatives, c'est lui qui animait et guidait les synthèses des enfants. Le directeur devient fonctionnel et des nouveaux médecins viennent animer les réunions. Elle en conclut que « cela vient modifier les habitudes : le rythme de l'observation et des synthèses s'est ralenti, les séjours se sont allongés et la famille joue un rôle d'introduction décisif dans l'évolution de l'enfant. Doc 24 p.65 »

Les axes de travail évoluent également, auparavant l'enfant était au centre des préoccupations, et les interactions qu'ils formaient avec les professionnels étaient le sujet unique d'analyse. Il convenait d'observer l'enfant pour lui permettre de se déconditionner, de se « reprendre » dans ses comportements et attitudes afin de mettre en place des processus de changement ; L'accent est davantage mis sur les pathologies familiales, famille en crise, famille marginalisée dont l'enfant est un enjeu. (Doc 24, p.65 ) Le déclin de l'influence de la psychanalyse et de la suprématie des indicateurs psychologiques (QI par exemple) associé à une transformation sociale des représentations de la famille va progressivement impacter la méthode du couple éducatif. Celui-ci va s'ouvrir notamment à l'environnement de l'enfant pour traiter ces maux.

## 12.6 Mai 68 : A mort la famille.

Alain Touraine observe à l'encontre des idées reçues qui considèrent mai 1968 comme un mouvement politique, qu'il s'agit plus d'un bouleversement social et culturel. Pour lui, « l'impact politique de mai 1968 est resté nul. Son influence intellectuelle a été négative ; en revanche, en matière sociale et culturelle elle a été et demeure extrêmement importante (Touraine, 2018) ». Partant du principe que les luttes pour l'égalité de genre sont politiques tout autant que sociales, je ne partage pas cet avis. L'émancipation féminine est une avancée sociale caractérisant la modernité d'une société. Les conséquences du mouvement social de mai 1968 vont conduire à un tournant, dans la fin de ce modèle éducatif. Les débats de l'époque tournent autour de la libération des femmes et de la manière dont les hommes vont pouvoir accompagner cette liberté<sup>54</sup>. L'extrait qui suit témoigne du bouleversement d'un homme jeune, entrant en

---

<sup>54</sup> Voir annexe 2.

formation mixte et confronté à des femmes instruites qui réfléchissent à leurs conditions sociales. Il témoigne aussi du bouleversement résultant de la confrontation entre les éléments de sa propre socialisation primaire en opposition à une socialisation revendiquant des points d'égalité statutaires et relationnels. Je resitue, à partir de 72, donc faut le resituer après 68 quand même aussi. Mais en même temps j'ai soutenu, les valeurs qui se manifestent à ce moment-là, moi je dis valeurs classiques. Alors que la société, et ce que je vais découvrir un petit peu plus tard, en 74 à l'école d'éducateurs de BUC enfin de Versailles s'inscrit dans un mouvement de révolte et de, finalement, de casser ces images de couple en fait. C'est-à-dire que, là où, de par mon enfance, adolescence et éducation puis dans l'intégration d'un mouvement d'éducation progressiste, j'arrive à Buc-Ressources en 74 et j'y reste jusqu'en 77, et là c'est un mouvement complètement contestataire sur les représentations de couple, les mouvements féministes extrêmement forts et même y compris dans les questions de bouleversement des rôles et représentations. À la fois, il y avait les mouvements féministes italiens, il y avait les mouvements féministes en France. Il y avait beaucoup de jeunes femmes ici en formation qui avaient décidé de trouver des étalons, moi j'appelle ça comme ça, ce n'était pas un père pour leurs enfants, c'était un géniteur pour un enfant, elles voulaient faire des bébés « toute seule » comme c'est dit dans la chanson de Goldman. Et donc c'était un vrai bouleversement, y compris dans les mouvements contraceptifs, parce que euh... moi-même j'ai été jusqu'à faire la démarche, qui n'a pas abouti mais j'ai fait la démarche, de voir... l'éventualité d'une contraception par euh... du côté masculin, plutôt que du côté féminin parce que c'est l'explosion de la pilule anticonceptionnelle et il était dit « mais pourquoi tout le temps les femmes » parce qu'il y avait, les dosages, ces pilules étaient mal dosées, donc qui avaient des effets secondaires. Cela va créer des phénomènes et les filles de cette époque, finalement renvoyaient « mais vous les hommes qu'est-ce que vous faites » en dehors du préservatif. Et tout cela ça m'a... J'ai pris ça de plein fouet euh et en même temps, c'est-à-dire dans cette position [...] ou les femmes s'auto-avortaient euh, on nous passait ici au centre de formation des, des films où l'on voyait un documentaire, de voir des femmes qui s'auto-avortent avec une pompe à vélo. Et c'était montré, ouais sous le manteau, il y avait des séquences le soir... Enfin, je veux dire il y avait tout un mouvement, puisque l'avortement n'était pas légal en France donc il y avait des tas de débats, enfin c'est arrivé avec la loi de Simone Veil la loi de 75, 1975 et on est dans cette période-là, donc, les schémas que j'ai connus sont bouleversés. (Doc31 )

Il s'agit tout autant de libérer les femmes du patriarcat que de détruire les symboles de celui-ci. En 1978, Agnès Pétry, dans son mémoire intitulé : *le rôle du père, l'évolution de la famille*, exprime bien la portée de ces bouleversements. Elle cherche un partage des responsabilités et souligne que la dimension patriarcale de la société s'efface au profit d'une dimension égalitaire ou homme et femme seront en même temps père et mère.

« On peut penser que ce mouvement des femmes est à la fois le symptôme et l'agent de la crise familiale et sociale. Cela voudrait dire, non pas que les femmes accusent les pères, ni qu'elles désirent obtenir leur pouvoir, (la loi du père) mais qu'elles souhaitent un partage des responsabilités, dans le but d'une meilleure rencontre avec l'enfant et entre adultes.

Cela vient sans doute de ce que la femme n'était plus que mère, et l'homme n'était plus que mari. Il faudrait pouvoir arriver à ce que tous deux soient père et mère, en même temps qu'individus homme et femme. (Doc 22, p.24)

Cet extrait traduit avec pertinence l'évolution des identités de genre en action sociale et sans doute dans la société en général. En 1978, cette partie du mémoire souligne que la femme n'est pas que la femme de son mari et que l'autorité peut être partagée car les identités de la femme

et de l'homme ne se résument pas qu'à l'affirmation d'une composante sociale et identitaire incluse dans le couple et dans la famille. La femme comme l'homme peuvent exister par eux-mêmes et sur d'autres critères qu'une association ayant pour but l'alliance et la procréation. Il s'agit d'une évolution sociale qui va impacter les représentations à la fois du couple éducatif en tant que méthode mais également ses finalités dans la dimension socialisatrice des enfants.

#### 12.7 Mai 68 : Le renouveau du travail social.

Mai 68 n'a pas symbolisé que la fin d'une période et d'une façon de penser les actions éducatives pour le travail social, pour Marcel Jaeger c'est également : la deuxième naissance du travail social (Jaeger, 2018). « Le contexte est alors propice à un retour aux valeurs d'origine du travail social, en particulier la proximité avec les publics exclus : on héberge chez soi des personnes en errance, des jeunes fugueurs. L'esprit critique, de plus en plus affûté, génère en même temps une forte demande de reconnaissance sociale, marquée par la prolifération d'ouvrages – plus ou moins critiques – consacrés au travail social. »

Le travail social se questionne et les questionnements sur les valeurs et les normes familiales sont souvent en interaction avec ses raisonnements pratiques, théoriques et aussi critiques. Par exemple, Jacques Donzelot aborde en 1977, la question du contrôle social pour ce qui relève de l'action d'accompagner des enfants en protection de l'Enfance. Il s'agit d'une critique des façons de faire et surtout des critères normatifs définissant les actions à entreprendre pour protéger un enfant. Son ouvrage publié en 1977, *La police des familles* porte dans son titre une intentionnalité laissant peu de place à l'interprétation des actions éducatives. Il s'inscrit dans une mouvance intellectuelle de tendance marxiste en réfléchissant à la suite de Michel Foucault aux rapports de pouvoir qui structurent et parfois définissent la société.

La famille moderne est de moins ne moins une institution. Les représentations étatiques idéalisées de la « bonne famille », nucléaire, équilibrée et « normale », c'est-à-dire mixte et hétéronormée vont perdurer. Dans les pratiques éducatives, les critères du normatif et du déviant vont progressivement s'ouvrir. La protection de l'enfance va graduellement, très graduellement séparer les fonctions de mère de l'identité de la femme. Par exemple, il est possible d'exprimer aujourd'hui que le fait d'être une mère prostituée et usagère de drogues n'est pas une condition définissant une maltraitance. La protection de l'enfance concerne les situations de maltraitance sur un enfant et pas automatiquement la situation sociale de la mère.

Pour qualifier une maltraitance, il faut des faits pas des représentations. C'est la différence entre être une femme moralement contestée et être une femme maltraitante. La première n'est pas automatiquement un synonyme de la seconde. Progressivement les travailleurs sociaux vont se dégager de la dimension de catégorisation basée sur l'être pour chercher les faits. En formation sont travaillées les représentations sociales des professionnels pour les inviter à analyser les faits plus que les personnes.

Marcel Jaeger souligne également une « autre caractéristique du « moment 68 », le droit suscite la plus grande défiance. La loi est perçue comme lointaine, illisible et injuste. On estime que le travail relationnel perdrait ses vertus spontanées s'il fallait l'accompagner d'une quelconque formalisation » (Jaeger, 2018). Avec cet argument c'est la dimension de méthode qui perd de sa valeur dans la mise en place du couple éducatif. Le « couple éducatif » est pris dans un double mouvement. Le premier, structurer les actions en méthode reviendrait à faire perdre la spontanéité des personnes dans le couple en figeant les places sociales. Le second, laisser s'exprimer les personnalités relevant du féminin et du masculin ne peut s'incarner dans une dimension de couple s'approchant des critères désuets de la famille. Rien ne contribue à son maintien d'un point de vue des dynamiques sociales. De plus, le désir de liberté collective s'incarne dans les valeurs émancipatrices de la femme. L'affirmation de son identité féminine par le couple et la famille ne sont plus à l'ordre du jour c'est même l'inverse qui s'impose et se travaille dans les actes et les discours.

C'est donc la posture qu'il faut changer pour permettre aux enfants de s'exprimer. Ça va être l'avènement des pédagogies actives de Célestin Freinet ou de Maria Montessori. Les représentations collectives du couple éducatif situant la participation de l'homme dans l'autorité et celle de la femme dans le soin, sont à contre-courant de ces dynamiques. « Si Mai 68 a transformé l'ensemble de la société sous l'angle du rapport à l'autorité, cela a été d'autant plus fort chez les travailleurs sociaux, marqués désormais par une approche humaniste et démocratique de la prise en charge des personnes les plus vulnérables. » (Jaeger, 2018). De plus, comme le souligne Marcel Jaeger « La critique de toutes les formes d'enfermement dans les années soixante et soixante-dix a ainsi donné naissance à de multiples initiatives pour trouver des alternatives concrètes aux institutions existantes. Les lieux de vie, installés dans leur grande majorité à la campagne, reposent alors sur la valorisation de la vie communautaire, du partage du quotidien, de la liberté. (Jaeger, 2018). »

Le « couple éducatif » s'inscrivait dans des représentations relevant des logiques d'enfermement alors que c'était l'inverse qui se jouait dans la pratique, par le mouvement de la psychiatrie institutionnelle. Il cherchait par une participation en équilibre de genre à humaniser ces institutions fermées. Il faut dorénavant désinstitutionnaliser et non plus transformer et humaniser les institutions et les internats éducatifs. Il s'agit de traduire des valeurs socialisantes. Les lieux de vie mettant en scène des couples à la ville pour éduquer des enfants vont pouvoir prendre le relais. Cependant, les internats éducatifs ne vont pas disparaître et que se passe-t-il au-delà des idéologies, pour les enfants qui restent placés en internat éducatif ? Si de nouveaux lieux permettent des pratiques nouvelles, les anciens lieux existent toujours et comment la dimension du genre s'inscrit-elle dans ces anciens lieux qui s'appellent toujours encore aujourd'hui des maisons d'enfants à caractère social ou des foyers éducatifs ? La palette des modes d'interventions s'étend mais ce faisant, elle transforme aussi les anciens cadres existants.

Marcel Gauchet souligne qu'« à la fin des années 70, l'individu fait une entrée fracassante en sociologie. Jusque-là, il n'avait guère droit de cité. » Au début l'individu était présent sous forme de l'émancipation personnelle, de l'hédonisme, du narcissisme. Un individu qui s'émancipe des normes sociales. C'est ce que je nomme la phase sociologique de l'individu. (Gauchet, 2014) » Cette montée des individualismes traduit aussi une évolution et une mutation du genre dans l'action sociale. L'émancipation personnelle et surtout féminine par la montée de la seconde vague du féminisme va bouleverser l'ordre social et la place des unes et des autres. Les éducateurs spécialisés ont du mal à se réclamer d'une méthode jugée passéiste et donc désuète. Ce faisant, ils s'inscrivent dans l'air du temps des sociétés post-modernes en rejetant à la fois les normes passées et en inscrivant leurs actes éducatifs dans une temporalité plus présente. Le couple ne fait plus sens, l'identité féminine et l'identité masculine comme norme éducative ne sont plus des vecteurs de transmission. L'égalité revendiquée au niveau des statuts sociaux des femmes se confond avec une uniformité des personnes et de leur composante. Les dimensions originelles du couple éducatif qui revendiquaient d'être égaux et différents, ne font plus recette. Les logiques à moyens et à longs termes de socialisation des enfants, ne sont plus des priorités. Il faut maintenant garantir que les enfants sont bien traités, c'est-à-dire bien souvent libre et sans entrave. La liberté est importante pour l'affirmation d'une personnalité mais celle-ci doit pouvoir s'affirmer dans un cadre institué, ce qui n'est plus le cas. Les institutions qui maintiennent l'exercice du couple éducatif le font sans publicité. Selon Gilles Lipovetsky les évolutions ont été progressives pour permettre l'avènement d'un individu

non pas pour lui post-moderne mais hypermoderne. « Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, les sociétés modernes ont érigé le futur en axe temporel dominant : il faut arracher la société au passé, aux forces de la religion, de la superstition, de la tradition pour faire advenir une société autonome ainsi que l'homme nouveau de la république ou du Communisme. On est passé d'une économie de marché avec le capitalisme de consommation à une société tournée vers l'avenir à une société dominée par les sollicitations du présent (les plaisirs, le bien-être, les loisirs, les vacances, l'épanouissement individuel) : il s'agit de vivre tout de suite non pour les lendemains qui chantent. Disqualifications des principes sacrificiels, consécration des plaisirs immédiats de la marchandise : l'organisation consumériste de la vie a bouleversé notre rapport au temps en instituant la primauté de l'axe du présent. » (Lipovetsky, 2018). Pour arriver à ce résultat de la primauté de l'axe présent, l'action sociale a accompagné les transformations de son époque. Les mutations du genre ont été guidées par l'émancipation féminine et par les revendications collectives d'épanouissement individuel. Pour les acteurs éducatifs, les deux niveaux d'identités soulevés par Goffman tentent de se rapprocher. L'identité réelle des personnes est revendiquée au détriment d'une identité virtuelle qui permettait des jeux de rôle plus figés. Les identités et notamment celles de genre vont progressivement se diversifier.

## 12.8 L'Histoire et la culture des femmes font évoluer le travail social.

Camille lie son histoire personnelle et le fait que sa mère était suffragette avec sa conception féministe s'inscrivant dans la seconde vague du féminisme, sur lequel elle porte un regard critique. "Je pense que je suis féministe comme l'étaient les suffragettes en 1930. Ma mère était une acharnée suffragette et moi j'ai des exigences en ce qui concerne le droit de vote par exemple. Je ne peux pas imaginer qu'à un moment en France il n'y avait pas le droit de vote. Je trouve cela insensé, mais en revanche les rassemblements féminins, soutiens-gorges au feu et culottes aux orties, ce n'est pas trop ma façon d'affirmer le fait que je suis une femme." (Doc26)<sup>55</sup>

Elle conçoit la place des femmes dans la société comme une partie d'un tout qui comporte lui-même sa propre composante. Sa manière de structurer le féminisme l'inscrit dans des dimensions relevant du fait social total de Marcel Mauss. La partie qui compose le tout est elle-même un tout à part entière.

« Comme une civilisation, un mouvement [...] signe aussi une culture une histoire. Ça, ça m'intéresse, le respect. (...). Disons l'attention que l'on porte aux femmes parce qu'elles sont remarquables, ça ça, m'intéresse.

Le militantisme syndical pourrait m'intéresser et il m'a intéressé, il m'intéresse encore ; mais un militantisme syndical de femmes je ne vois pas à quoi ça sert. Je pense que pour faire avancer une civilisation, il faut qu'il y ait des hommes et des femmes ensemble, pas séparés. Donc, le féminisme dans la forme qu'il peut prendre encore maintenant, il se fabrique des éléments qui sont..., qui empêchent que cela fonctionne. Parce que c'est dans la provoc et que moi je n'y

---

<sup>55</sup> Voir l'annexe 2

suis pas, enfin, je ne veux pas que les hommes et les femmes se dressent les uns contre les autres, ça ne m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse c'est qu'ils fassent des choses ensemble. " (Doc26)

L'impact des mouvements féministes va influencer les dynamiques d'accompagnement éducatif des enfants en protection de l'enfance. L'avènement de la troisième femme selon Lypovestsky s'appuie sur des évolutions sociales de trois natures : « Ces changements s'appuient sur trois phénomènes de fond : le pouvoir féminin sur la procréation, la « désinstitutionnalisation » de la famille (ce concept, désignant l'essor de la cohabitation sans mariage et des naissances hors mariage, est développé par Pierre Roussel, (*la famille incertaine*, p.105-132.), la promotion du référentiel égalitaire dans le couple. » (Lipovetsky, 1997).

La liberté de procréation a été dans les centres de formation en travail social une révolution émancipatrice comme nous l'avons lu dans l'extrait d'entretien de Michel dans la première partie de ce chapitre. Camille met en avant dans l'extrait choisi la recherche et la reconnaissance d'un caractère égalitaire dans le faire avec. En cela le travail social était en avance sur l'évolution sociale des identités de genre. C'est le troisième élément qui va faire que le couple éducatif ne va plus pouvoir se nommer « couple éducatif ». La désinstitutionnalisation de la famille va faire perdre les apports des identités de genre sexuées placés en équilibre. Les évolutions sociales relevant de l'individualisation des sujets vont rendre désuet et inopérant dans le temps présent un modèle basé sur la recherche de la coopération d'un équilibre de genre. Trois types de transformation vont voir le jour, certains professionnels vont tout simplement abandonner cette méthode et d'autres vont garder la symbolique du couple en tant qu'association mais les places à l'intérieur qui étaient déjà très évoluées en matière d'affirmation de son identité personnelle vont être encore plus libérées. Et enfin, les troisièmes vont conserver une manière mixte de conduire l'accompagnement éducatif, maintenant ainsi les apports en équilibre du féminin et du masculin mais en effaçant la dimension du couple pour structurer ce duo, c'est l'avènement des logiques individuelles et l'effacement progressif d'une logique collective d'association par paire.

12.9 Les mutations : on conserve le cadre du couple mais on transforme son contenu.

Jacqueline souligne que dans les années 1965, 68, 70 et suivantes, on trouvait très facilement du travail et qu'une fois salariée dans le cadre d'un couple éducatif présenté par la direction comme assez traditionnel, elle investirait sa fonction avec sa personnalité : « Je me suis toujours tenu



à la chose suivante, en me disant « ce n'est pas très important parce que je serai auprès des jeunes, je ferai ce que je voudrai avec mes collègues ». Bon. Et j'ai toujours fait comme ça ! (rires) » (Doc29).

Elle évoque une mutation du couple éducatif où les places des femmes et des hommes ne sont plus assignées dans un rapport de complémentarité femme-homme. Dans son exemple dans le Berry la technique du couple éducatif, mettait en avant la place parfois principale de l'homme, celle secondaire de la femme venant compléter les actions du premier. De son poste de cadre, elle va orienter l'action et les positionnements éducatifs vers un couple éducatif ouvert où les unes et les autres incarnent selon les situations à la fois l'autorité et le soin. « Rapidement, j'ai eu un poste de cadre, donc j'ai œuvré pour que ces... disons ces notions de couples éducatifs et tout ça, ça s'ouvre... En ça, aidée par le psychiatre, qui était un jeune psychiatre, qui lui aussi était en train de travailler sur la question du désir, sur la question du soi, et qui me disait « au fond ce n'est pas si idiot ce que tu es en train de dire, on pourrait peut-être le mettre en pratique dans l'établissement ». Donc très rapidement, avec certains autres collègues, on a un peu ouvert tout ça, toujours dans le Berry. Ce qui fait que quand j'en suis partie, il y avait beaucoup moins cette notion de couple éducatif fermé, mais un couple éducatif ouvert »(Doc29). Soulignons que l'ouverture dans les rapports femmes-hommes, présente au Coteau de Vitry, n'était pas portée avec autant de nuance partout en France. Toutefois, l'exemple de Jacqueline montre que cette méthode s'était étendue en France.

Il y a une volonté globale de faire bouger les lignes de partage de la symbolique, de l'autorité et de la reconnaissance interne du couple éducatif. C'est ce qu'indique Louise dans cet extrait : nous sommes en 1972 et il y a une volonté de faire bouger les lignes. [...] Ça témoignait d'un espace de discussion et de débat, même en présence des enfants dont on s'occupait. Ça questionnait les représentations liées au fait qu'on soit un homme ou une femme. Les vrais débats c'était, est-ce que l'on ne peut pas faire bouger ces représentations-là ? (les représentations attribuées aux hommes ou aux femmes). (Doc30)

Pour elle, le débat était plus suscité par les femmes mais les hommes acceptaient de débattre et de modifier leurs postures dans une quête plus grande d'égalité. Elle situe la complémentarité dans la perception des enfants. Pour moi oui, je veux dire que la complémentarité se jouait dans le choix que ça offrait. Car la représentation des enfants était que moi j'étais une femme et que lui, c'était un homme, pour eux je pense qu'il y avait une complémentarité, dans la représentation qu'ils se faisaient de nous. (DOC30)

La complémentarité n'est pas forcément le point de départ de l'action mais elle débute parfois par les représentations des enfants. Les actions égalitaires dans les participations vont ensuite modifier cet état initial pour tendre vers plus d'égalité. L'objet étant de faire évoluer les représentations des enfants tout en permettant à chaque professionnel de s'épanouir dans la mise en scène de leurs fonctions éducatives inscrites et relevant du genre.

Pour Castoriadis, une société ne peut exister que si elle satisfait les conditions de vie et de survie de ses membres. En effet, « L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné où se combinent en proportion et en relation variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire. » « L'aliénation c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution, qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relativement à la société. » « Cette autonomisation de l'institution [...] ne reconnaît pas dans l'imaginaire des institutions son propre produit. » (Castoriadis, 1975, p.184). Les formes que prennent les coopérations humaines dans un groupe social et encore plus dans une société n'ont d'origine qu'elle-même. Pour garantir leur survie dans un contexte sans cesse mouvant, les sociétés sont amenées, et on peut sans doute dire contraintes, à poser leurs propres normes, idées, notions ou encore concepts. Il s'agit ensuite de lier et de comprendre la signification des composantes de cet ensemble pour traduire des évolutions ne serait-ce que dans le sens des mots employés. Le couple s'appelle toujours le couple, en cela il répond à un imaginaire social. Dans l'action sociale sa composante sexuée différenciée est toujours présente, mettant en avant les origines bibliques éternelles du couple hétérosexué mais les composantes de ce couple ont évolué en dehors de lui. Cela traduit dans la pensée de Castoriadis l'union et la tension structurant la société, instituées à la fois par l'histoire faite et dans le même temps par l'histoire se faisant. Le couple traduit aujourd'hui un lien d'amour sans le référer automatiquement à une dimension hétéronormée. Le mot famille comme sa composition de parentalité suit également cette évolution notamment par la dimension de l'homoparentalité (Gross, 2005).

Des compromis vont se mettre en place pour satisfaire au cadre institué dans sa dominante normative en permettant de dégenrer certaines actions essentielles de l'accompagnement des enfants. Par exemple, le cadre des fonctions éducatives relevant du maternage et celles d'affirmation de l'autorité relevant de la Loi sont conservés mais ces fonctions peuvent être habitées par les détenteurs des deux sexes de manière égalitaire et ces mouvements identitaires se font en fonction des situations. L'identité de genre va devenir une stratégie éducative, non pas pour conformer un enfant à une Loi sociale mais pour lui apporter un mieux-être dans son malaise ayant justifié son placement.

## 12.10 La contre-culture et le processus d'individuation.

Le constat de Gilles Lipovetsky pour traduire le processus ayant conduit à l'avènement d'un développement de l'individuation inscrit dans une composante d'individus hypermodernes est identique à l'évolution du genre dans l'action sociale. La contre-culture de mai 1968 a balayé les contraintes autoritaires et traditionnelles. Or le couple éducatif, dans ses représentations, relève des deux. La logique de couple dans une perspective historique pose la suprématie des représentations patriarcales sur ce duo. Bien qu'à son origine dans le travail social, la dimension de sa réalité soit différente. Les femmes comme les hommes qui le vivent ne le pensent pas comme une dimension hégémonique de l'un sur l'autre. Cependant, le poids des symboles et des représentations sociales étant présent en actions sociales comme ailleurs, le couple éducatif va être victime de son appellation instituant une hiérarchie dans ce duo.

« La contre-culture de mai 1968 a profondément amplifié la dynamique d'individuation. « Il est interdit d'interdire » ; « jouir sans entrave » : toute la culture contestataire et libertaire de l'époque a fonctionné comme un puissant levier des contraintes autoritaires et traditionnelles. Elle a joué comme une force d'émancipation vis-à-vis des contraintes d'appartenance, des encadrements familiaux, religieux, politiques. Elle a enclenché un processus d'émancipation des minorités sexuelles, des jeunes et des femmes vis-à-vis des obligations traditionnelles de la cellule familiale. Les principes les plus immémoriaux (morale du travail, autorité des parents, primauté de la famille, division des rôles des sexes, moralisme et surveillances sexuelles) ont été remis en question au nom de la libération des individus. L'individu hypermoderne en résulte directement. Capitalisme consumériste-hédoniste, idéologie individualiste, contre-culture ; ce sont ces trois forces qui ont provoqué le basculement dans la vie présente et le règne hypermoderne de l'individualisme narcissique. » (Lipovetsky, 2018).

Je ne retiens pas la dimension capitaliste dans le cadre de cette recherche mais l'idéologie individualiste et la contre-culture sont des éléments traduisant les mutations du genre en action sociale. Le point de rupture se situe autour et dans les conséquences du mouvement social de mai 1968.

Michel évoque dans son souvenir une formatrice qui avait pris le parti des étudiants défiant les directeurs Gaston Coeuignart et ensuite Guy Dréano, ce qui prenait une double dimension. Une femme délégataire de l'autorité d'une direction qui s'associait aux étudiants plus nombreux

pour contester une autorité institutionnelle. Cela bouleverse tous les schémas de l'ordre établi et de la transmission des règles par un détenteur de l'autorité.

Au-delà de l'autorité, l'autre bouleversement tournait autour de la liberté sexuelle.

Je pense qu'il y avait, le souvenir que j'ai, c'est qu'il y avait celles qui étaient bruyantes, celles qui étaient contestataires, il y avait les bruyantes et puis il y avait les silencieuses. J'avais tout à fait conscience qu'on était quand même dans un bouleversement enfin en tous les cas j'étais, je peux parler pour moi, c'était un mouvement, des mouvements sociaux importants, de contestations, de libération, qui venaient, qui, mais qui étaient sous la forme de la libération sexuelle. Mais voilà, c'était très très net. (Doc31)

La libération sexuelle est opposée aux assignations de genre dans un couple hétéronormé. Même les éléments relevant de l'affirmation de soi ne concourent pas à la poursuite et à la reconnaissance de ce modèle d'action. De plus, la nature de l'engagement change et les conditions salariales s'améliorent laissant plus de place aux loisirs et à d'autres formes d'expression de sa personnalité.

Jacques Ion, en 1997, revient sur ces bouleversements sociaux qui ont impacté l'action sociale, dans *la fin des militants*. Il étudie les transformations de l'engagement dans une société où l'individuation est toujours plus poussée. Il met en évidence l'apparition d'un « engagement distancié », caractérisé notamment par son aspect d'avantage ponctuel (l'engagement est toujours révoquant), une méfiance envers les mécanismes de délégation et une mise en jeu de la personne singulière, de son identité (Ion, 1997). Le couple éducatif inscrit dans des registres uniquement hétérosexuels et symbolisant la première étape de la famille dite traditionnelle est bousculé dans tous ses repères mais la rupture ne va pas être totale, vu que j'ai constaté par les entretiens réalisés son existence dans sa forme initiale sur les terrains professionnels jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix. De plus, cette recherche montre que dans certains lieux comme à Quimper, la dimension mixte de l'accompagnement éducatif va être conservée mais en singularisant les apports du féminin et du masculin et en dissociant la dimension du duo.

#### 12.11 La dénonciation sociale qui va faire naître le genre.

Marcel Gauchet considère que le mouvement post moderne aura été l'apothéose de la critique comme mot d'ordre généralisé. Il précise qu'elle était libératrice, elle est devenue stérilisante en soulignant que « dénoncer n'est pas comprendre. Pire, dénoncer empêche le plus souvent de comprendre. Il pose ainsi la question du bon esprit critique. » (Gauchet, 2017). Cette réflexion s'applique sans doute à l'expression concrète de ce qu'était le couple éducatif. Sans chercher à comprendre son histoire et son inscription tant dans la psychiatrie institutionnelle que dans les

techniques relevant de la conduite des groupes rééducatifs, la seule présence d'une femme et d'un homme placés en duo éducatif suffit à servir d'épouvantail à la pratique.

Cependant, l'apothéose de la critique a aussi permis l'émergence des questions liées aux identités de genre. La question du genre interpelle directement les déterminismes en les interrogeant dans un registre de nature et de culture. Les attributs sociaux féminins et masculins étaient jusque-là calqués sur l'identité du sexe biologique. Ce champ d'étude s'est développé aux États-Unis à partir des années 1970, il tente d'exister en France en 2020. Il part d'un registre contestataire mais pas forcément pour alimenter ou structurer les contestations. Il peut servir à comprendre les dynamiques induites par les rapports sociaux entre les femmes et les hommes.

#### 12.12 Le genre est la première porte d'entrée dans la relation.

Les représentations liées au couple éducatif comme aux fonctions attribuées à la famille dans la société comme dans l'action sociale ont changé après le mouvement de libération sociétal de mai 1968. Pourtant les enfants carencés le sont toujours et les enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance répondent avant tout à des problèmes situés dans leur environnement familial. En cela, l'un des premiers niveaux de décalage avec les normes sociales dans les problématiques des enfants se situe dans leur construction familiale. Le manque de repère dans les images qu'ils ont de la femme, de l'homme et des deux en association, n'a pas changé. Hayat souligne que la composante globale du couple éducatif transmet à l'enfant une fonction de repères et d'étayage. Elle estime que les identités de genre sont la première porte d'entrée dans une relation éducative.

Le genre aussi, c'est notre première, c'est notre porte d'entrée. Donc je pense oui, je pense que ça agit. De fait le genre, c'est ce que je disais tout à l'heure également, amène ou du commun ou du différent et le genre est une première différence dès la naissance qui est indéniable. (DOC40)

De nombreux éléments sont à l'action dans la mise en scène d'un couple éducatif. Ceux et celles qui ont continué à le mettre en pratique ne l'ont pas fait sur des critères idéologiques d'assignation de genre. Ils l'ont poursuivi car ils ont vu que cette méthode de positionnement de son identité personnelle relevant du genre permettait aux enfants de se situer et que cette atmosphère de type familial, apaisée, conduisait les enfants à évoluer dans leur perception d'eux-mêmes par le commun et le différent. Ce dispositif leur permettait aussi de mieux appréhender les comportements sociaux des personnes les entourant. Un duo sexué interroge l'enfant sur les fonctions sociales de chaque sexe. Les questionnements peuvent peut-être se

situer dans l'inconscient. Ils se partagent également dans des situations concrètes par la réalisation et la participation à des actes du quotidien. De plus, il existe un paradoxe à souligner l'affirmation des dimensions singulières du féminin et du masculin pour situer les actions éducatives en internat et la quête ou la poursuite, de la recherche d'une atmosphère de type familial pour éviter les dynamiques centrées sur le contrôle et la surveillance. Le processus de socialisation reste à l'œuvre dans le modèle éducatif et la participation équilibrée et égalitaire des deux membres du couple éducatif ne peut qu'enrichir l'identité et la personnalité d'un enfant. Faire sans cet équilibre est possible, mais la présence des deux sexes placés en interactions et inscrite dans un projet éducatif commun, ne peut qu'enrichir la diversité des mises en scènes de la vie quotidienne (Goffman, 1973).

Pour résumer et poursuivre : Le travail social est historiquement féminin, cependant le métier d'éducateur spécialisé se distingue des autres métiers de l'action sociale inscrits dans des registres relevant du care. Son appellation masculine traduit des valeurs de cadres et d'autorités car il s'exerce autant sur un groupe d'enfants que sur un individu singulier. Le care dont le sens et les attributs restent flous, n'apparaît pas comme un outil, ni un concept pertinent pour situer et définir l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Plutôt que de référer l'identité symbolique de ce métier à un registre de soins s'inscrivant dans un registre féminin, il est plus juste de le placer dans un registre symbolique plus large mettant en avant la dimension humaniste du soin. Les dimensions linguistiques des appellations d'une profession font écho à des dimensions d'imaginaire productif et créatif, situer le métier d'éducateur spécialisé dans un registre de care connote les pratiques éducatives dans un registre féminin. Par son approche égalitaire des identités féminines masculines, le couple éducatif s'inscrit pleinement dans les études de genre et affirme un équilibre dans les attributs de genre de ce métier, cette perspective est humaniste. Par ailleurs, la qualification par la mise en scène des actes du quotidien affirme une identité professionnelle plus que personnelle. La construction professionnelle du couple éducatif s'inscrit dans un imaginaire familial. Il s'agit d'une construction sociale de la réalité mettant en scène des équilibres entre les attributs du féminin et ceux du masculin pour socialiser les enfants. Un des objectifs éducatifs est de présenter une image apaisée des rapports entre les femmes et les hommes.

L'adoption le 15 mars 1966 de la Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées est une reconnaissance sociale de cette profession et du statut égalitaire des femmes et des hommes exerçant dans ce secteur. Cette dimension égalitaire était innovante en 1966, un demi-siècle plus tard, elle l'est toujours. Le travail social est en avance sur la société pour reconnaître l'égalité femme-homme. Les distinctions de statut et les reconnaissances salariales se fondent sur l'acquisition de diplômes internes à cette branche professionnelle. La convention va valider le taux d'encadrement d'un groupe d'enfant en internat. Deux plus tard, dans le cadre d'accords salariaux faisant suite aux mouvements sociaux « de mai 68 » le temps de travail hebdomadaire va baisser, entraînant une modification dans le taux d'encadrement d'un groupe d'enfants pris en charge en internat. De deux éducateurs, le taux d'encadrement d'un groupe d'enfants va passer à trois professionnels. Cet élément lié au droit du travail va avoir pour conséquence directe, la fin d'un duo pour accompagner un groupe d'enfants placés. La naissance d'un trio va de fait bloquer le travail en couple. Cependant, certains établissements vont maintenir un équilibre de genre sur l'accueil des groupes en accueillant un stagiaire homme ou une stagiaire femme, pour venir équilibrer le trio mixte déjà constitué. La perte du rapport duel dans l'accompagnement va atténuer la complicité du duo au profit de la mise en place de réflexions dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire. La communication professionnelle va prendre une importance plus grande. Les événements liés aux mouvements sociaux de « mai 68 » vont constituer un tournant dans la mise en place de cette méthode et interrompre son développement. Les mouvements idéologiques et sociaux de « mai 68 » vont également avoir une incidence sur les convictions guidant les actions éducatives. Les représentations du couple et de la famille vont évoluer socialement. Le cadre normatif d'une famille nucléaire hétéronormée ne va plus servir de référence pour la mise en pratique de cette méthode. Les évolutions sociales, en distinguant l'alliance de la filiation, vont séparer le lien jusque-là direct entre la constitution d'un couple hétérosexuel et la formation d'une famille. L'alliance ne conduit plus automatiquement à la filiation, la référence à un couple hétérosexuel perd de son sens pour affirmer et légitimer un duo éducatif. De plus, l'histoire et la culture des mouvements féministes vont faire évoluer cette pratique éducative qui sous-tendait dans son appellation de couple, un rapport complémentaire de l'identité féminine assujettie à une identité masculine. Le couple éducatif va devenir ringard et désuet pour affirmer des modèles identificatoires auprès des enfants en perte de repères sociétaux. Il va subir les représentations négatives associées à la famille. La mixité est maintenue mais la référence à la dimension de couple va progressivement s'estomper au profit

d'une affirmation singulière du féminin et masculin. Cependant, l'identité de genre reste la première porte d'entrée dans la relation éducative. L'atmosphère familiale qui trouvait son origine dans la psychothérapie institutionnelle va rester un cadre d'exercice recherché pour conduire des actions éducatives dans une quête de cadre collectif apaisant. Les références à des stratégies éducatives fondées sur la psychanalyse et notamment les transferts positifs et négatifs placés sur l'éducateur ou l'éducatrice vont progressivement disparaître des idéologies qui accompagnaient les pratiques. Le couple éducatif en tant que méthode va progressivement s'effacer de l'action sociale au profit de référence singulière sur les postures féminines et masculines.



## Sixième partie : Les identités de genre des éducateurs spécialisés en fonctions.

Les six chapitres de cette partie situent le contexte actuel des interventions éducatives. Ils présentent successivement, les évolutions de la pratique éducative avec son incidence sur la mixité des équipes, ainsi que les limites et les constances de cette méthode. Le chapitre 16 montre les différents rôles des éducateurs et des éducatrices. La pluralité des profils et des identités mises en avant par les entretiens, démontre la transformation des assignations de genres masculines et féminines dans l'action sociale. Le chapitre suivant, traduit la dynamique de ce duo éducatif en soulignant que les fonctions de ce métier respectent les différences de chacun en les plaçant dans un registre égalitaire. Le dernier chapitre de cette partie concerne les identités de genre des enfants en soulignant le parallèle possible entre les évolutions sociétales et la compréhension des problématiques éducatives liées aux identités LGBTQ des enfants.

## Chapitre 13 : Le contexte actuel de l'intervention.

Le couple éducatif a changé dans les années 1970. Né en 1947 au Coteau de Vitry, il est un indicateur permettant de traduire les mutations en action sociale. Les méthodes éducatives fondent et traduisent l'esprit d'une époque. Cette dimension est une constante de l'action comme déjà vu avec les exemples de Valentin Haüy ou de Charles-Michel de L'Épée. La démocratie caractérisant les sociétés modernes a pour fondement de s'affirmer comme étant conforme aux intérêts du peuple. Tocqueville pose l'équilibre des libertés comme le fondement de son mécanisme opératoire. Comment rendre une société réellement égale et permettre aux individus libres de construire leurs choix ? Pour lui, la liberté ou plutôt l'équilibre des libertés est la condition première du bien-être de l'acteur démocratique. La liberté individuelle doit être accompagnée de droits collectifs. Les libertés ont l'obligation de s'équilibrer pour garantir une autorégulation de l'ensemble. La contrepartie de la liberté politique (représentation électorale et campagne d'expression) est la liberté de la presse (organes indépendants dans leur ligne éditoriale), celle des libertés locales (il s'agit ici d'élections locales comme les élections municipales) est la liberté d'association (association d'intérêt libre). Son jeu d'équilibre entre ces quatre composantes est selon Tocqueville la base de la cohésion sociale. Il éclaire sur les différentes dimensions nécessaires pour apporter une solution collective à une problématique donnée. Une société démocratique serait une société où chacun mènerait sa quête de liberté par la poursuite de ses intérêts particuliers. Il fait un pari d'équilibre, si chacun agit ainsi, les différences sociales seront de moins en moins marquées (Tocqueville, (1835), 1981). Affirmer des libertés dans un registre égalitaire pour garantir *in fine* la cohésion d'un ensemble est également le jeu du couple éducatif. La méthode consistait initialement à observer, comprendre et traiter les symptômes psychologiques et sociaux d'un enfant pour lui permettre de dépasser ses ressentiments à l'égard de sa mère ou de son père, mais au-delà la question est de tenter de répondre à son ressentiment envers une femme ou un homme. Ce projet est non seulement politique mais il s'inscrit pleinement dans l'affirmation des libertés identitaires de genre. Son but étant de permettre une évolution de la personne et de son cadre de socialisation en se basant sur les identités de genre des personnes l'entourant et ce quels que soient leur sexe d'appartenance et la construction des identités de genre s'y référant.

Marcel Gauchet, dans *La démocratie contre elle-même*, exprime dès l'introduction de son ouvrage que « la réalité de son exercice recule avec l'avancée de ses principes. Mieux, au nom de ses valeurs suprêmes, la voici qui sape souterrainement ses propres bases. » (Gauchet, 2002, p.2). Il pose comme postulat qu'il n'existe plus de source de légitimité alternative justifiant de sacrifier la liberté des personnes, que ce soit au nom de la religion, de la tradition ou de l'histoire. Cet élément constitue pour lui une rupture démocratique. Les principes démocratiques triomphants, comme la débâcle de ses ennemis qu'ils soient révolutionnaires ou réactionnaires, ont conduit à vider la démocratie de son sens. Il souligne que depuis les années soixante-dix s'amorcent « les incertitudes du siècle qui s'ouvre. » Le couple éducatif répond à cette logique. Il existait une trame idéologique permettant l'affirmation d'un équilibre des genres dans un but de traitement et de socialisation des enfants qualifiés d'inadaptés sociaux. Cette volonté collective de transformer un sujet par les apports croisés du féminin et du masculin dans le déconditionnement d'un enfant n'a pas donné lieu à une nouvelle stratégie d'équilibre de genre. Gauchet souligne que la démocratie, en plus de s'ignorer, se retourne sur elle-même. « La démocratie des fondements est une démocratie sans consistance politique. Plus elle se veut conforme à ses premiers principes, moins elle a de réalité, moins elle se gouverne elle-même. » « D'où l'étrange climat de désertion sceptique qui double la ferveur militante. » (Gauchet, 2002, p.13).

La rupture du couple éducatif prend les mêmes travers. Le féminisme, l'émancipation féminine et l'adhésion morale et bien-pensante du corps social ont conduit à affirmer que tous et toutes étaient égaux en oubliant de mesurer et de vérifier les conditions d'accès à cette égalité. Le droit et son application sont censés permettre l'affirmation de ces principes égalitaires. La femme et l'homme, la personne hétérosexuelle et celle homosexuelle ou trans, sont égaux en droit. Les principes sont importants mais s'il s'agit de les faire valoir par la voix d'une instance juridique d'application du droit, c'est qu'à la base il y avait une situation injuste ou une situation de violation des droits fondamentaux de la personne. Il s'agit en quelque sorte de guérir un mal et bien sûr de faire jurisprudence pour permettre l'extension de l'application des droits. Mais n'y a-t-il pas d'autres principes d'affirmation des droits et des libertés que ceux qui nécessitent de dénoncer une violation pour permettre ensuite une affirmation ?

Actuellement, au regard du degré de tension agitant la cohésion des libertés entre les acteurs sexués des sociétés modernes, et je pense ici par exemple au mouvement « #MeToo »<sup>56</sup>, n'est-

---

<sup>56</sup> L'annexe 2 trace les évolutions des différentes vagues des féminismes.

il pas possible d'imaginer une socialisation précoce différente des enfants ? Un dicton indique qu'« il vaut mieux prévenir que guérir ». Si la démocratie se veut conforme aux intérêts du collectif comme de l'individuel, il n'est pas impensable, et on peut presque dire qu'il n'est pas idiot, de réfléchir à l'affirmation concrète des équilibres de genre pour garantir l'équilibre des libertés. Réfléchir aux principes de liberté, d'égalité et de sororité nécessite parfois de s'aventurer du côté des techniques éducatives permettant l'affirmation concrète de ces principes républicains. Le couple éducatif était une méthode non pas pour conformer des enfants à un schéma de domination de l'homme sur la femme mais à l'inverse pour assurer par les actes du quotidien une réelle société des égaux. À l'instar de Pierre Rosanvallon, il est sans doute possible d'imaginer que les principes de singularité, de réciprocité et de communalité peuvent être les conditions d'une société plus active (Rosanvallon, 2011).

La rupture est présente dans la disparition du couple éducatif comme un duo institué structurant une dynamique de binôme genré. Le couple a laissé place à deux singularités, le féminin d'un côté et le masculin de l'autre. Les éducateurs spécialisés encore en activité l'affirment, qu'éduquer sans l'autre face de cette pièce instituée manque non seulement de nuance mais presque de sens. Affirmer des principes égalitaires sans en faire une démonstration éducative ne permet pas complètement l'affirmation des conditions d'une réussite dans l'exercice éducatif entrepris. Inutile de chercher à répondre à quoi ça sert un homme ou à quoi ça sert une femme mais plutôt pourquoi servir ensemble une construction de socialisation basée sur un équilibre de genre. Les réalités de terrain issues des entretiens aident à comprendre les apports d'une dimension mixte dans l'action.

13.1 Évolutions : Les femmes travaillent avec des hommes et des femmes et les hommes toujours avec des femmes.

Les hommes désertent l'action sociale relevant de la protection de l'enfance pour des raisons économiques de recherche de gain maximisé, ou estimant que leur place n'est pas dans l'accompagnement du quotidien des enfants et qu'il faut laisser la priorité aux femmes, ou partant du principe que si les métiers du care relèvent du soin, ils ne sont pas faits pour permettre une expression masculine. Personne n'ayant pensé à les retenir et à affirmer l'équilibre de complémentarité dans l'expression des genres, ils sont aujourd'hui si peu nombreux que lorsqu'il y en a un dans une équipe éducative, il devient parfois la caricature de son genre. Nolwenn souligne à juste titre : « mais on se pose toujours la question de nous en tant que femme on a besoin de

l'homme pour... Par contre on leur impose un petit peu de travailler en binôme mixte, ce n'est pas eux qui sont demandeurs mais c'est nous. Eux travaillent tout le temps avec des femmes alors qu'on travaille avec des femmes et avec des hommes. » (Doc36). La question n'est sans doute pas de savoir pourquoi on a besoin des hommes, d'ailleurs Nolwenn ne finit pas sa phrase quand il s'agit de savoir pourquoi on en a besoin, mais de saisir qu'il s'agit de l'affirmation d'un équilibre pour créer une ambiance apaisée répondant aux clichés d'une structure sociale familiale tout autant qu'un vecteur de sécurité symbolique et parfois physique. La mixité permet de garantir à la fois une variété de positionnement dans l'action éducative entreprise et également les conditions de cette action en suscitant des questionnements de la part des enfants.

13.2 L'intérêt de maintenir la suppléance familiale dans un équilibre de genre comme cadre des pratiques éducatives.

Quel est l'intérêt de maintenir la suppléance familiale dans un équilibre de genre comme cadre des pratiques éducatives ? L'ambiance d'abord, c'est ce que retient cette jeune professionnelle diplômée depuis trois ans au moment de cet entretien.

Comme, j'en ai parlé tout à l'heure, pour moi ça fait familial. Là si on enlevait tout le contour ça fait un peu : Gregory, le papa et moi la maman et puis les trois petits enfants derrière, donc oui ça me fait tout de suite, couple éducatif je l'ai dit au début, ça me fait tout de suite penser à la famille parce que c'est la représentation qu'on a, le papa la maman et puis les petits enfants. (Doc42)

Cependant, elle nous met en alerte sur la nécessité de maintenir un principe de suppléance familiale (Durning, 1986) et non de substitution familiale. Répondre aux besoins de repères de genre d'un enfant en mettant en scène sa vie quotidienne ne se passe pas uniquement au foyer éducatif, ceci doit rester un jeu d'acteur conscientisé mais un jeu d'acteur tout de même. Il s'agit de soutenir le développement des enfants en prenant soin de minimiser pour lui le conflit de loyauté par rapport à ses parents. La loyauté est cette dette caractérisée pour chaque enfant d'une loyauté verticale ordinaire qui maintient la différence des générations. L'enfant contracte cette dette auprès de ses parents à la naissance et cela peut lui poser des soucis dans sa capacité à se rapprocher d'une autre personne ou de se distancer de ses parents. Cela implique pour l'enfant de privilégier une relation au détriment d'une autre (Govindama, Maximy (de), 2012). Il s'agit de le rassurer et de le reconforter sur des repères stabilisants et normatifs. Le professionnel est conscient que son rôle doit à la fois s'affirmer et dans le même temps être mesuré pour ne pas dépasser un rôle. Le jeu d'acteur est subtil dans l'affirmation d'un cadre de type familial et le contrôle pour que celui-ci n'en soit pas complètement un. Je pense que pour des enfants ça peut être assez violent enfin surtout s'ils ont un papa et une maman. Je ne sais pas, ça dépend de l'histoire de l'enfant

aussi, si l'enfant (...) n'a plus son père ou n'a plus sa mère, ça peut, je pense que ça peut vite basculer (...), l'autre petite fille que j'ai en référence, elle, elle est un peu trop sûre « Chloé c'est ma référente, c'est à moi, c'est comme ma maman ici au foyer ». (Doc42) Cette dimension est une constante dans les pratiques relevant du couple éducatif. Il s'agit de suppléer mais de ne pas remplacer en restant dans un registre de symbolique de l'affirmation des postures et en maintenant des principes de réalité dans cette fiction collective.

### 13.3 Les insultes et les violences physiques envers les femmes.

Si un des objets du couple éducatif est de permettre une évolution des représentations des enfants notamment en valorisant l'image et la place de la femme dans la société, les enfants et les adolescents arrivent avec leurs représentations des rapports femmes-hommes et ceux-ci sont parfois empreints de violence. Les violences sexistes sont une réalité sociale, le fait que celles-ci s'exercent parfois en présence et devant les enfants est aussi un fait. L'angélisme parfois de nos constructions intellectuelles ne doit pas masquer la réalité du terrain et celle-ci est très bien exprimée par Chloé qui, en tant que jeune professionnelle, est dans l'expérimentation précise de situations de travail. On ne s'habitue jamais à la violence mais on tente bien souvent de trouver un moyen de l'expliquer pour se sécuriser et pouvoir ainsi maintenir un positionnement vecteur de sens pour le travail éducatif à accomplir. La présence d'un homme affirme un cadre d'autorité. Parfois, elle permet aussi de contenir physiquement une personne, ça sécurise non pas symboliquement mais concrètement. C'est ce qu'exprime avec émotion Chloé dans cet extrait : « Eh bien moi je peux... après, je ne sais pas si c'est intéressant mais... moi, il y a une situation que j'ai rencontrée cet été. Donc c'était avec les adolescents encore une fois, où je me suis dit mais heureusement qu'il y avait mon collègue homme qui était là. Donc là, vraiment je me suis sentie... parce qu'en fait il y a eu... on était à table... Donc j'étais seule avec douze adolescents... Il y a eu une querelle entre deux grands gaillards qui ont quand même 16 ans. Donc moi, je ne fais pas le poids physiquement face à eux... ils se sont battus. Moi je suis arrivée là-dessus et en fait il y en a un qui m'a plaquée au mur, qui avait un couteau et qui voulait me planter clairement, donc moi j'ai essayé de parler avec ma voix douce etc. ça lui a permis de s'apaiser un petit peu puisque j'ai senti dans son regard que la pression redescendait un petit peu, sauf que moi je flippais à l'intérieur de moi, mais clairement et en fait mon collègue là-dedans n'était pas dans la pièce. Il était plus loin dans la maison. Il n'avait pas vu tout ça, il n'entendait pas, mais en fait, il est arrivé, il a vu ça, il l'a pris par-derrière, il l'a plaqué au sol et tout de suite, moi je me suis dit mais si on avait été deux femmes, mais jamais on aurait pu faire ça ! Donc là, pour le coup, la question d'homme / femme, pour moi là, elle était mais... Enfin il m'a sauvé la vie, à ce moment-là, j'avais l'impression de... Parce que je ne pouvais rien faire qu'avec mes pauvres petits mots, je n'aurais rien pu faire d'autre. En tout cas je ne me sentais pas capable de faire autre chose à ce moment-là ; et c'est vrai que là, ce jour-là, je me suis dit heureusement que c'était un homme quoi ! Heureusement qu'il y avait quelqu'un en tout cas, qu'on était à deux et que c'était un homme... » (Doc42)

Béatrice souligne à la fois une évolution dans les profils des enfants qui fait qu'aujourd'hui certains peuvent être violents physiquement avec une éducatrice mais elle constate aussi que

deux femmes conditionnent une ambiance différente. Les adolescents insultent plus les femmes et ils s'affrontent (physiquement) plus aux hommes. Elle met aussi en avant la défense d'une éducatrice par le groupe d'enfants si l'un des leurs franchit la limite de l'agression physique. Elle attribue ces initiatives de défense à la présence de l'homme et aux relations qu'il a instaurées avec les éducatrices, même en son absence. :

Moi ce que j'ai vérifié en internat à plusieurs reprises, c'est ça, quand on travaille à deux femmes, souvent, contrairement à ce qu'on peut, pourrait imaginer, il y avait moins de conflits physiques entre eux. Ça n'allait pas jusque-là, bon ils pouvaient faire des âneries, ils pouvaient être un peu plus insultants, par contre avec les femmes ils peuvent être assez insultants. Alors après évidemment ça fait référence à leurs mères, à ce qu'ils ont vécu sûrement. Plus insultants, mais physiquement j'ai rarement vu, enfin moi je ne me suis jamais fait agresser physiquement, et j'ai rarement vu des femmes se faire agresser. Mais dernièrement au foyer si c'est arrivé, même beaucoup, mais moi à mon époque en tout cas très très peu, et des conflits entre eux physiques très peu aussi. Et souvent même je me suis fait la réflexion, c'est comme s'ils attendaient d'avoir des éducateurs hommes capables de les maintenir, de les séparer, d'intervenir physiquement, comme s'ils attendaient ça pour vraiment passer à l'acte et quand on était entre femmes, non.

Les rares fois où j'ai vu des garçons se mettre devant une femme, les autres intervenaient, pratiquement à chaque fois les autres sont intervenus pour les éloigner, pour l'empêcher de passer à l'acte. Je pense que ça tient aux éducateurs en place à ce qu'ils véhiculent comme image de la femme, ça, j'en suis persuadée. Comment ils s'adressent à leurs collègues, comment le couple éducatif fonctionne. (Doc34).

Lorsque l'homme éducateur est absent et qu'un jeune agresse une éducatrice, un adolescent prend le relais et cherche à la défendre. La mixité offre à tous, enfants et adolescents inclus, la possibilité de jouer des rôles. L'égalité entre les femmes et les hommes conduit parfois à des effets pervers en l'occurrence les femmes sont parfois en danger physique dans l'action éducative.

Il est également possible de supposer que si les garçons sont plus agressifs avec l'homme éducateur c'est en quelque sorte un choc entre l'image identificatoire et le modèle précédent. Cette image offerte d'homme – qui respecte les femmes et en est le partenaire professionnel – est insupportable dans le décor de références précédentes de ces jeunes en « difficultés sociales ». Ces enjeux se révèlent grâce à la mixité de l'accompagnement éducatif.

Que ce soit pour assurer une réelle sécurité physique comme dans le cas de Chloé ou de permettre une déviation de cette violence dans le cas de Béatrice, la présence des hommes ne fait pas que rassurer, elle oriente parfois l'action sur un volet de sécurité physique.

#### 13.4 L'ambiance familiale vectrice d'un mieux-être éducatif.

Marcel Jaeger dans un article intitulé « Du toi au moi un avenir hors sol pour les MECS » problématise bien les enjeux entre la métaphore du nid, de la maison et du foyer, et la place accordée aux individualités qui l'habitent (Jaeger, 2020). Les individus en foyer sont par

définition soumis à des règles sociales collectives, or la question des pionniers qui était de s'éloigner des logiques concentrationnaires reste la même aujourd'hui. Un des ennemis de la MECS est Ikéa. Toutes les chambres, tous les lits, toutes les armoires sont identiques au nom de l'égalité des droits et des traitements. Antoine Houdar de la Motte, dans les fables Républicaines (Houdar de la Motte, (1719), 2014), nous a pourtant mis en alerte, en nous signifiant que "l'ennui naquit un jour de l'uniformité », l'égalité et les logiques budgétaires ont vaincu ce principe en MECS. Je souligne souvent aux éducateurs en formation, qui ont des frères et sœurs, que peut-être chez leurs parents, toutes les chambres ne sont pas exactement identiques et que ce n'est pas pour autant que cela véhicule un sentiment d'injustice ou de concurrence. Parfois, hormis à Versailles et sa banlieue soumise à un cadre structurel de la culture bourgeoise (Le Wita, 1995), les enfants ne portent pas tous les mêmes habits et pourtant cela ne relève ni de la maltraitance, ni d'un caractère inégalitaire entre eux.

En internat, cette forme de standardisation des meubles s'inscrit complètement dans l'organisation scientifique du travail mis en place par Taylor. La standardisation des outils est un élément du Taylorisme parfois négligé par une mise en avant de la cadence (Quilliou-Rioual, Quilliou-Rioual, 2020). Or si l'on souhaite éviter les travers des logiques asilaires dénoncées à juste titre par Goffman dans *Asile* (Goffman, 1968), imaginer une ambiance différente n'est pas une sollicitation mais presque une injonction pour ne pas socialiser les enfants dans un pénitencier.

Les options ne sont pas si grandes pour ne pas tomber dans les travers des logiques asilaires. Nolwenn situe les locaux en évoquant la taille humaine du lieu mais aussi la disposition et l'occupation des espaces. La cuisine, cet espace où s'installe la vie collective dans les milieux populaires, est un cadre possible pour retirer le caractère formel d'une relation et créer un espace de passage et de rencontre. Nous, on souhaite garder la particularité d'être un petit groupe. Six enfants maximums. Après voilà, on a peut-être envie que cela reste un peu cocooning comme à la maison. Après c'est une maison qui se trouve dans un quartier donc quand elle a été achetée, louée je ne sais pas, pour quelle raison ça a été celle-là. Je ne suis pas persuadée qu'il y a eu cette pensée-là, que ce soit quelque chose de familial. [...] Il y a la cuisine, c'est un lieu, telle qu'elle est située, un lieu de passage. C'est vraiment l'endroit où on se retrouve : la maîtresse de maison, les éducateurs, le chef de service quand il vient, parce qu'il n'est pas sur les lieux, la psychologue quand elle vient on boit un café là, les jeunes passent par là aussi, le lieu de rassemblements, c'est la cuisine. (Doc36)

Le foyer départemental du Finistère possède aussi une maîtresse de maison, femme à tout faire et surtout le ménage, ce statut et surtout cette appellation caractéristique montrent qu'il n'y a pas que l'image égalitaire de la femme qui est véhiculée dans une institution. Les acteurs de ce champ en ont conscience, j'aborderai cette dimension dans les nouveaux rôles de l'éducateur.



En attendant, soulignons que dans les éléments de pratiques qui ont parfois résisté à la mutation du genre dans l'action sociale se situent la disposition des lieux, de sa taille et la volonté de privilégier une ambiance familiale au détriment d'autres logiques régaliennes que l'on peut trouver dans des collectifs éducatifs comme les Centres Éducatifs Fermés ou les Centres Éducatifs Renforcés.

### 13.5 Le quotidien, la répartition des tâches et l'ambiance générale.

Au-delà des considérations éthiques et de l'agencement structuré des raisonnements éducatifs, en internat le quotidien est présent. Parfois, c'est lui qui conditionne par les besoins des enfants qu'il faut accompagner les actions à entreprendre. C'est ce que montre Chloé. Il s'agit de faire tourner un collectif et les participations des professionnels s'alternent dans ce quotidien : le soir ça va très très vite. Ici, une fois qu'ils rentrent de l'école, on enchaîne jusqu'au coucher... Quand il m'arrive de travailler trois soirs d'affilée par exemple, avec la même personne, qu'on sait que le mardi c'est moi qui ai fait les douches, pendant que l'autre était en bas, c'est très fatigant de faire toutes les douches et bien le lendemain c'est toi qui le feras. Mais c'est un peu naturel en fait. On essaie de tourner. Chacun passe dans chaque situation, donc l'autre fait du dessin en bas, avec les autres enfants qui ne sont pas à la douche et puis comme toi, hier, tu as mangé avec les petits eh bien moi je ne mange pas avec les petits ce soir et puis toi tu manges avec les grands. Comme ça, cela te soulage un petit peu, après je ne sais pas comment les autres travaillent quand je ne suis pas là, mais moi j'essaie que ça tourne en fait. Autant pour nous, que pour les enfants. Parce que des fois, j'ai des enfants qui me disent, oh non pas toi encore ! Hier je me suis embrouillé avec toi, pas encore toi. Donc je sais que... ben voilà ce soir cela va être compliqué. Heureusement qu'il y a l'autre, mon autre collègue, pour lui, qui va pouvoir être là et moi je reste là évidemment... Mais un peu en retrait. (DOC42)

Avec spontanéité Chloé évoque la répartition des tâches, la complémentarité des fonctions, les relais qui caractérisent le travail en équipe et surtout le rythme de l'internat. Ce rythme s'inscrit dans une dynamique de groupe et les identités de genre des accompagnants ne sont pas neutres dans cette construction.

Les enfants ont des attentes vis-à-vis des femmes et des hommes qui les encadrent. De plus, dans les dynamiques de groupes décrites par Kurt Lewin, il y a souvent un leader mais aussi parfois un bouc émissaire. La conduite d'un groupe, ce n'est pas de dire, tous en short on va faire un footing, mais de garantir que les droits et les libertés de chacun seront garantis dans cette microsociété éducative. Les enfants ont également besoin de comprendre, d'intégrer, de reconnaître des règles et des repères. Le cadre et les actions éducatives qui s'y réfèrent permettent que chacun s'approprie une nouvelle construction plus personnelle, il s'agit d'orchestrer concrètement l'aide sociale de l'enfance.

C'est Béatrice qui évoque le mieux le jeu qu'attendent les enfants de la fonction d'un homme. Elle souligne que dans un positionnement interactionniste les enfants ont des attentes pour pouvoir se situer dans l'action et que si l'éducateur ne joue pas a minima l'homme, pour l'enfant et le collectif, parfois selon elle, il ne sert à rien. Au niveau d'un foyer je pense que c'est quand même important que dans la tête des gamins... L'éducateur homme les sécurise dans le sens où il sécurise le groupe, il sécurise ceux qui sont en danger par rapport aux autres gamins, qui vont être les victimes donc ça les sécurise parce qu'ils savent que l'éducateur homme va pouvoir intervenir physiquement et les protéger mais il sécurise aussi les agresseurs, qui sentent que l'éducateur va pouvoir intervenir physiquement pour les empêcher et les protéger contre leur propre violence. Et dans un groupe de gamins comme au foyer, quand il y a un éducateur homme, on sent quand même une espèce d'apaisement, à condition que l'éducateur homme circule, qu'il soit très présent dans la maison, autrement s'il est derrière le bureau comme c'est déjà arrivé avec son portable, ils vont lui dire. Les jeunes vont lui dire « tu ne sers à rien ». Et du coup ça sécurise l'éducatrice qui ne va pas avoir le même comportement avec les jeunes. Les éducatrices qui vont être en insécurité vont être beaucoup plus agressives, beaucoup plus dans la confrontation et beaucoup moins maternantes et ça, les jeunes je pense, le ressentent. Je pense que dans leurs attitudes, ils ne vont pas du tout avoir la même posture s'il y a un éducateur homme dans la maison. Je pense que vraiment ça les sécurise. À condition qu'il ait de l'autorité, qu'il fasse autorité, vraiment. (Doc34)

Béatrice évoque aussi un autre élément de la sécurisation collective de l'ambiance. Celle de sécuriser une collègue féminine pour que chacun puisse jouer sa partition. Une fois encore les assignations de genre ne cherchent pas à valoriser un ordre ancien plaçant l'homme dans le collectif et la femme dans les soins maternants, certains couples inversent les tendances dans leur équilibre à conduire une action porteuse de sens. Cependant, s'il s'agit de traduire le bénéfice d'une ambiance familiale versus une ambiance disciplinaire, chacun des membres de ce trio, composé des femmes, des hommes et des enfants, a des attentes normatives des uns par rapport aux autres pour pouvoir se situer et anticiper si nécessaire les actes des autres. Le couple éducatif d'hier et d'aujourd'hui s'inscrit dans un imaginaire social collectif qui fait de lui un moteur interactionniste de l'action éducative et cela, sans être conservateur ou progressiste, ne change pas dans l'imaginaire collectif. Il s'agit d'une constante sociale nourrissant les identités de chaque membre de ce collectif éducatif.

### 13.6 Monsieur-Madame, Masculin-Féminin.

Micheline et Charles s'accordent dans cet échange pour affirmer que le couple éducatif met en scène le couple, mais aussi singulièrement la femme et l'homme qui le composent.

Irène Théry invite à penser les rapports entre le féminin et le masculin avec un trait d'union entre les deux, c'est aussi ce qu'évoquent ces professionnels lorsqu'ils parlent de leur ressenti et de la perception qu'ont les enfants de leur association. Ils existent en tant qu'entités séparées

mais ils forment aussi un tout. La notion de Monsieur-Madame traduit également le respect des statuts établis.

Micheline : J'ai l'impression qu'on était une entité, c'était Monsieur-Madame, ce n'était pas Monsieur et Madame.

Charles : Il y avait très peu de perversion de leur part de jouer l'un contre l'autre.

Mikael : Quand vous dites « c'était Monsieur-Madame », c'est-à-dire qu'ils vous voyaient comme un couple et pas comme deux individus séparés ?

Charles : Si, comme deux individus séparés, et couple en même temps. Pour certains qui n'avaient pas d'image du tout, peut-être qu'on a représenté un couple, mais très rapidement un duo, Monsieur et Madame. Ce n'est pas un sujet qu'on avait beaucoup abordé, ça ne nous paraissait pas important. Pour certains, sûrement qu'on a joué le rôle du couple, papa, maman, d'une manière inconsciente, ça, c'est sûr. Après, c'était plutôt Monsieur-Madame. (Doc33)

Un des apports du couple éducatif est de créer cette troisième entité caractérisée par le « nous » qui va stabiliser les identités des deux protagonistes placés en équilibre égalitaire. Il s'agit donc d'un duo parfois résumé en un seul élément. Ce « nous » n'est sans doute possible que dans un registre égalitaire traduisant à la fois une singularité, une réciprocité et une communalité afin de définir ce qui est commun aux deux parties (Rosanvallon, 2011). Les éléments relevant des constructions culturelles du masculin et du féminin sont parfois placés en opposition ou en complémentarité. Bien souvent, cela légitime un discours de dissociation et de différence. Si l'on place un trait d'union entre les deux, on construit une entité nouvelle relevant et révélant les deux registres dans un même ensemble. La dimension collective du duo n'empêche pas l'affirmation des singularités du féminin et du masculin, l'association des deux est une dimension d'union solidaire supplémentaire. Cet élément s'est perdu dans les institutions, l'équipe est pensée comme un collectif d'individus singuliers avec des compétences pluridisciplinaires. L'idée d'avoir un duo privilégié dans le collectif est presque perçue comme une dimension inégalitaire des actions entreprises. Cela n'empêche pas l'action d'être placée dans une singularité de genre pour conduire les actes éducatifs. Le faire dans un registre de duo de sexe facilite l'action et surtout la transforme par une atmosphère socialisante rappelant ce que Marcel Jaeger souligne en situant les MECS dans un « terrain nourricier fonctionnant comme un repère vital : « mê-zon » (*E.T. l'extraterrestre*, film de Steven Spielberg, 1982, avec la réplique célèbre : « Téléphone maison », le regard de E.T. tourné vers le ciel) ; là aussi se perçoit la différence entre le lieu administratif désigné « domicile de secours » ou, à l'inverse, l'hôtel auquel il est massivement fait appel en protection de l'enfance et qui n'est le plus souvent qu'une modalité de l'errance (Jaeger, 2020) ». Le terrain nourricier en question est dans le cas d'un couple éducatif porté par Monsieur-Madame. Dans les cas d'une présence féminine unique dans un collectif en charge de conduire l'action, une identité de genre uniquement centrée sur le soin fait office de représentation et par un effet interactionniste, cela peut aussi enfermer une identité professionnelle dans cette dimension. Le couple éducatif contribue à libérer les identités

de genre des deux sexes plus qu'il ne les assigne. La dimension de mixité permet aux femmes comme aux hommes une pluralité de jeux d'acteurs qui se révèlent être bénéfiques pour les identités féminines comme masculines.

## Chapitre 14 : Les limites actuelles de cette méthode.

Le modèle du couple éducatif a disparu à la fois par la modification des taux d'encadrement mais aussi par des évolutions sociales propres aux sociétés modernes ayant contribué à modifier à la fois les perceptions de la famille mais aussi sa fonction dans le cadre d'un schéma de cohésion sociétale. C'était déjà la crainte de Talcott Parsons en 1955 (Parsons, 1955). Cependant, il existe actuellement d'autres éléments contextuels qui ont également conduit à sa disparition et qui pourrait bloquer sa mise en place éventuelle pour des tenants de cette méthode éducative basée sur un équilibre de genre placé en interaction.

14.1 De nouveaux professionnels sans expérience de vie confrontés à des enfants aux problématiques multiples.

Pour pouvoir se mettre en scène dans l'action sociale sur des critères relevant de l'identité de genre, cela nécessite une compréhension de son positionnement éducatif et également de son environnement socio-professionnel. Castoriadis souligne que l'imaginaire social est le fruit de l'union et de la tension de la société instituante et instituée, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant (Castoriadis, 1975). C'est ce positionnement réfléchi dans l'action en mouvement qui est difficile à acquérir lorsque se mettent en jeu publiquement les composantes de son identité de genre. D'autant qu'un des objets de la réussite éducative est de ne pas perdre la face devant un groupe d'enfants (Goffman, 1973).

L'évolution d'aujourd'hui, je trouve moi personnellement, que les jeunes éducateurs n'ont pas suffisamment de pratique avant d'arriver dans les structures difficiles. La population est la même, sauf que les manifestations ne sont pas les mêmes. Avant tu avais des gamins qui cassaient des voitures, tu pouvais leur casser la gueule, je caricature un peu, aujourd'hui ils ne cassent même plus de voiture mais par contre il y a un fond dépressif très important. Et je trouve que les éducateurs ne sont pas prêts à prendre ce genre de gamins en charge quand ils régressent. Quand il y a une grande régression et que les gamins ne se lèvent plus, qu'ils ne sont pas dans une saleté mais en tous les cas dans un laisser-aller très important. On va dire « il ne fait plus rien, on n'a plus rien à faire avec lui » plutôt que d'essayer de comprendre pourquoi il en est là aujourd'hui et de chercher dans sa difficulté psychique.

Je trouve qu'au niveau de la pratique et de la pensée, ils sont un peu jeunes les éducateurs. [...] Ce n'était pas mieux avant, c'était différent. Par rapport aux gamins qui sont reçus dans les structures, en tous les cas les dernières années

où j'y étais, c'est quand même des gamins qui bougent beaucoup, qui secouent, dans des passages à l'acte assez violents, agressifs, etc. et quand on a des jeunes éducateurs ça ne tient pas. [...]. On a des gamins compliqués avec des éducateurs qui ont peu d'expérience. (Doc32)

Charles fait aussi référence ici à l'anomie des enfants accompagnés et aux possibles explications psychiques dans les troubles d'un enfant. Cette rencontre entre le psychologique et le social dans le raisonnement éducatif se perd. Est-ce le fait du manque d'expérience de vie des jeunes professionnels évoqué par Charles ? Ou s'agit-il peut-être de manière globale d'un recul des idéologies ? Les années soixante-dix se pensaient dans des logiques d'analyse marxiste, la dimension individualiste propre à la modernité est peut-être également en cause ? Il semble que le manque d'idéologie ait aussi gagné l'éducation spécialisée et parfois les éducateurs appliquent un règlement et se centrent sur des actions dites administratives de deuxième ligne, comme les qualifie Jacques Ion, plutôt que sur des prises de risque relationnelles engageant nécessairement une partie de leur identité personnelle et donc en partie leur identité de genre.

#### 14.2 Une équipe stable dans le temps permet de développer des rôles sociaux.

Au détour d'un échange Béatrice livre aussi une des clefs du succès d'un couple éducatif, le temps : oui, moi à l'époque, ils avaient de 7 à 14 ans, et j'ai travaillé quatre ans avec les mêmes personnes. L'équipe éducative a été très stable, donc s'installent des habitudes de travail. (Doc34)

Les habitudes de travail, la confiance et l'équilibre de ce duo, se fondent dans le temps et la répétition du quotidien. Le quotidien peut se révéler monotone et banal par la répétition d'un train-train quotidien mais en protection de l'enfance, c'est un élément que l'on recherche tant la conduite d'un groupe d'enfants carencés produit quotidiennement des expériences diverses et variées. L'expérience de l'autre s'acquiert par les expériences communes en situation. Actuellement, il existe parfois un malaise dans les établissements éducatifs ou les professionnels sont parfois en quête de sens. Ce faisant, le turn-over est assez important. Les professionnels, surtout en Île de France, rencontrent aussi des difficultés à vivre de leur métier ce qui les conduit parfois à commencer une carrière en Île de France et ensuite à s'installer ailleurs pour se garantir un confort de vie plus important. Quelles qu'en soient les causes, le turn-over est important, or la confiance se gagne, elle ne se décrète pas. Elle s'éprouve par des expériences communes et pouvoir travailler plusieurs années dans le même duo nourrit forcément des positionnements singuliers et collectifs. Ce n'est pas la nature de l'engagement que j'interroge ici, mais son inscription dans la durée. Le turn-over dans les établissements

sociaux et médico-sociaux est actuellement un frein pour une méthode qui engage les responsabilités individuelles dans un duo éducatif.

#### 14.3 Autonomie et prise de risque, le problème actuel de l'efficacité.

Micheline évoque le fait que pour permettre à un sujet de s'autonomiser, c'est-à-dire de se gouverner selon ses propres lois, il faut éprouver des expériences de la vie. Celles-ci sont parfois des réussites et d'autres des échecs. Or, elle estime qu'actuellement les possibilités de prise de risques dans les actes éducatifs sont limitées et que les investissements individuels impliqués dans le temps de travail viennent perturber le sens des actions. Cette dimension de l'affirmation des droits notamment salariés, constitue une des conséquences des montées des individualismes au détriment parfois d'un projet collectif. Il s'agit d'un trait caractérisant les mutations, non pas du genre, mais de l'action sociale globale et sans doute des dimensions salariales dans leur ensemble.

Mikaël : Et puis l'autonomie, ça nécessite des prises de risque...

Micheline : C'est tout à fait ça, je crois que l'on a travaillé à une période où c'était possible, je pense que ce n'est plus possible. Moi je suis partie en camp avec un éducateur quinze jours, on campait tous les soirs avec douze gamins, on était deux, on n'avait pas de jours de congé ! On ne peut plus faire ça ! On faisait des descentes de rivière... L'histoire de la calotte, je ne sais pas si c'est possible aujourd'hui, la gamine tout de suite elle va aller au commissariat porter plainte et mon directeur va me mettre dehors. Laisser des gamins, pas majeurs, dans un studio tous seuls, je ne sais pas si c'est possible...

Charles : Dans les apparts aujourd'hui il y a des mineurs, mais les équipes éducatives passent tout le temps. Dans les studios ce ne sont que des majeurs.

Micheline : La prise de risque est calculée, mais en même temps il faut laisser aux gens la possibilité de travailler, je ne sais pas comment ils font aujourd'hui.

Charles : Dans les centres aérés, les gamins n'ont plus le droit de monter dans les arbres...

Micheline : Même un peintre ne peut pas embaucher un mineur parce qu'il n'a pas le droit de monter à l'échelle, qu'est-ce que tu veux... (Doc33)

L'autre élément mis en avant est l'action par délégation. Les logiques de contrôle sont bien sûr nécessaires. Le couple éducatif comme toutes les actions en protection de l'enfance fonctionne par une délégation d'autorité. Ce faisant, l'équipe éducative et le binôme lui-même, ont des comptes à rendre. Travailler avec un modèle mettant en scène les identités de genre est forcément une ouverture pour libérer toutes les représentations, souvent négatives, du cadre familial. Ce n'est pas toujours simple d'expliquer ce que l'on fait, alors d'exprimer pourquoi on le fait ainsi nécessite encore un recul plus grand. D'autant plus si l'enfant évolue positivement dans la prise en charge, comment l'arrêter ? On peut arrêter l'accompagnement éducatif lorsque l'enfant va mieux, mais peut-être qu'il va mieux parce que justement il est accompagné différemment de ce qu'il vivait dans son univers familial d'origine. De plus, s'il s'agit de maintenir le principe de suppléance parentale et non de substitution, l'action doit avoir

un début et une fin. Ces questionnements ne relèvent pas du genre mais du sens des actions menées en protection de l'enfance (Chauvière, 2007). Il est clair que les logiques budgétaires ne s'accordent pas toujours avec le sens d'une action éducative, or la socialisation des enfants avec des valeurs différentes notamment celles de l'équilibre des genres dans la société nécessite du temps. Les conditions du placement sont parfois un frein à la socialisation différente des enfants par ce modèle éducatif.

#### 14.4 Un monde sans homme.

L'un des slogans féministes de la seconde vague énonçait qu'« une femme a autant besoin d'un homme qu'un poisson rouge d'une bicyclette ». Il est vrai que le poisson rouge ne saurait que faire d'une bicyclette et l'affirmation d'autonomie des femmes, tant sur le volet des droits citoyens que du rapport de dépendance économique ou de complémentarité domestique, ne nécessite pas forcément un homme. Surtout si son accompagnement se situe en 1970 dans un registre patriarcal. Le patriarcat n'est pas que le guide d'une grande tribu comme dans le premier testament de la Bible, il structure et hiérarchise la société pour s'assurer la primauté des droits sur les autres membres de sa communauté. L'autonomie des femmes peut se faire hors de ce cadre et c'est en cela que la femme n'a pas besoin d'homme. Mais est-ce qu'un monde sans homme c'est la même question sociale que celle de ne pas être dépendante d'eux dans l'affirmation de ses droits citoyens ou de son autonomie financière ? Sans doute que non.

Il ne s'agit pas d'installer un patriarcat au centre d'une assemblée citoyenne professionnelle, il s'agit d'avoir un environnement professionnel pour soi et pour les enfants pris en charge, qui reflète à minima les critères d'une vie sociale « classique » ou « normale ». La norme étant ici définie par la simple participation des personnes des deux sexes à la vie de la cité. On parle parfois de communauté féminine voire entre femmes de « sœurs de combat » surtout lorsque certains groupes féministes avaient plusieurs accroches communautaires. Les gouines rouges par exemple, qui étaient des femmes féministes, membres du Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire avant de s'autonomiser en 1971 et comme la couleur l'indique, elles étaient communistes ou du moins révolutionnaires et lesbiennes. Leur ennemi était la phallocratie, or la phallocratie, c'est un système. Un système est un ensemble d'idées organisées se traduisant dans des pratiques mais ce n'est pas l'ensemble des hommes qui l'exercent. Ce terme symbolise la domination sociale, culturelle et symbolique d'un groupe social sexué sur un autre.

S'il s'agit de déterminer dans le travail social qui possède la domination sociale, culturelle et maintenant symbolique avec l'affirmation des métiers du care, ce sont les femmes qui possèdent cette dominante. L'histoire de Jeanne Bassot et des surintendantes soulignent que les femmes possèdent même l'histoire de ce champ social. Dans le travail social, il existe donc un sous-système féminin inclus dans un système social extérieur dominé par les valeurs masculines. L'objectif d'une lutte contre un monde phallocrate, est de viser un monde plus juste et plus égalitaire et non de bâtir un monde d'amazones mettant en valeur des femmes guerrières viriles.

Lorsqu'en action sociale est évoqué un monde sans homme c'est aussi de la symbolique des formes de représentation de ce genre qu'il s'agit. Chloé exprime ses doutes et ses questionnements en affirmant que travailler dans la mixité, c'est plus simple, d'autres femmes ont parlé d'un monde professionnel ancré dans le réel de la société, qui est mixte.

Je pense que c'est plus simple. Je ne sais pas pourquoi en fait, nous par exemple, là, je pense que vous êtes au courant, Gregory s'en va de notre équipe, donc on l'a appris la semaine dernière, parce qu'il n'y a plus d'homme sur un autre groupe, et j'en parlais tout à l'heure avec une collègue femme pour le coup, et on se disait « oh la la, mais on va avoir plus que deux hommes dans l'équipe, mais comment on va faire ? », enfin on était un peu... en panique finalement, alors que, que ce ne sont pas nos sauveteurs, en fait, enfin, on n'est pas non plus perdues sans hommes mais je pense que ça permet d'avoir un repère autant pour les enfants que pour nous. Nous, on a aussi notre... on cherche tout le temps la complémentarité homme-femme dans les équipes dans le social, j'ai l'impression. Et dans le fameux groupe, là où Gregory s'en va, il n'y avait que des femmes et forcément, c'était, enfin, on savait qu'ils avaient soit recruté un homme, soit fait un changement au sein des équipes et, moi, je me suis déjà vu refuser des postes parce que je n'étais pas un homme, parce qu'il y avait trop de femmes, enfin voilà, il y a plein d'autres choses comme ça donc... je ne réponds pas à la question là...

[...] En fait, je me contredis, je ne sais pas trop moi-même en fait. C'est... parce que, oui je pense que c'est important d'avoir un homme dans une équipe, puisqu'ils donnent aussi leur avis, leur expérience masculine, tout ce qu'ils ont ancré en eux depuis qu'ils sont petits et voilà, que nous, on n'a pas, parce que nous, on n'a pas toujours la même façon de penser et la même façon de voir les choses, que ce soit envers des petits garçons ou des petites filles, peu importe. Mais du coup, ça... Je pense que ça apporte un plus, toujours dans ce qu'on peut dire, dans notre façon de raisonner, enfin, moi je vois beaucoup, dans l'équipe qu'on a actuellement, nous, les femmes, on parle beaucoup plus que les hommes. Donc, en réunion d'équipe, des fois, on part un peu dans « cui-cui, les petits oiseaux » et puis, bah les hommes nous disent « eh oh, arrêtez les filles, deux minutes » enfin, voilà, ils ont aussi des fois, je pense qu'on est vraiment complémentaires et que c'est important d'avoir hommes et femmes dans une équipe. Pour que chacun puisse apporter son expérience. (DOC42)

Travailler entre femmes traduit un registre communautaire à forte connotation de sororité. Entre femmes, l'action est présentée comme étant plus solidaire car on a le même vécu présumé mais est-ce que cette ressemblance dans les identités est nécessaire pour faire équipe dans un cadre professionnel ? Il ne s'agit pas de se regrouper par affinité de pensée ou de positionnement idéologique militant, mais d'éduquer des enfants.

Au-delà de la sécurité physique que peut parfois apporter un homme, de sa participation régulatrice en réunion, quoiqu'il existe aussi des hommes bavards, de son partage d'expérience dans l'analyse d'une situation, la participation des hommes est sociale au sens premier du mot, c'est-à-dire relative au groupe humain. Le groupe restreint relève de la communauté alors que



le groupe secondaire relève, lui, de la société. C'est à Ferdinand Tönnies que l'on doit la définition de la catégorie communautaire. Cette dimension est un des éléments fondateurs de la sociologie car c'est sur cette base que l'on a pu distinguer les composantes formant un tout. Il distingue deux formes de la volonté humaine : la volonté organique et la volonté réfléchie. Dans la famille (communauté), la morale s'exprime spontanément par les liens du sang, de l'affection du respect et de la foi vécue collectivement et donc partagée par tous. Par extension, ces valeurs communautaires peuvent s'accorder à d'autres groupes sociaux. Par exemple, ces valeurs font partie des composantes structurantes du féminisme. Dans la société au contraire, les individus sont organiquement séparés. L'échange est le seul contenu de la vie sociale. Il s'agit souvent d'une relation conventionnelle et en cela la profondeur du lien communautaire s'oppose à l'artifice du lien social (Tönnies, (1887) 1977). Une fois ce point éclairci, la question reste entière, pourquoi éduquer des enfants dans un registre communautaire ? Est-ce plus simple pour les femmes de communiquer et de collaborer dans ce registre ? La finalité des actions éducatives engagées est-elle plus simple à mener dans un registre exclusif de sororité ou de fraternité ?

Chloé évoque ses paradoxes, qu'elle ne saisit pas complètement car elle confond le sujet et l'objet. Elle dit que l'on n'a pas besoin des hommes pour réussir le travail éducatif et pourtant elle déplore leur absence. J'ai volontairement laissé entier cet extrait que je retrouve avec quelques nuances dans deux autres entretiens. Il ne s'agit pas de capacité ou de remise en cause des capacités féminines à éduquer sans la participation masculine, la question est bien plus complexe. Évidemment que les femmes peuvent accomplir les tâches faites par des hommes et remplacer sans souci ceux-ci, mais un monde sans homme, dans un univers sans valeur masculine, est-ce le cadre éducatif idéal pour des enfants en manque de repères sociaux ? De plus, le présupposé qu'entre femmes ou entre hommes, on n'a pas besoin de se parler pour se comprendre et que le dialogue argumenté n'est réservé qu'au schéma de communication entre des genres opposés, est sans doute un présupposé qu'une recherche académique pourrait questionner. Dans les extraits suivants, certaines femmes évoquent entre elles une concurrence auprès des enfants là où la complémentarité des fonctions liées aux identités de genre (lorsque l'équilibre fonctionne) apporte un climat mettant moins de pression sur une identité féminine.

Ghislaine interrogée sur le fait que les enfants pourraient être éduqués par deux femmes ou deux hommes a cette réponse qui pour moi est pleine de sens. Je ne sais pas, je ne sais pas répondre à cette

question. Parce que moi justement je n'ai pas travaillé avant ce poste-là, et là c'est quelque chose qui m'interroge actuellement, je n'arrive pas à me dire ou à projeter : est-ce que ça serait différent pour eux. Je ne sais pas. (Doc38)

Sa non-réponse témoigne du même paradoxe que celui qu'exprime Chloé. De façon pratique, il est possible d'éduquer des enfants sans les hommes, c'est d'ailleurs ce qu'a connu une bonne partie des enfants accompagnés, mais concrètement et symboliquement quel sens cela aurait pour les enfants en manque de repères sociaux ? Un monde à visée éducative n'est pas un monde de revendications politiques partisans. Le féminisme social qui a totalement sa place dans une société où les pouvoirs doivent s'équilibrer, s'il envahit une sphère professionnelle, surtout éducative, est sans doute néfaste. On n'éduque pas dans la défiance de l'autre genre, sans cela la transformation sociale espérée par le mouvement « me too » est loin d'advenir. Les femmes n'ont pas besoin d'homme pour exister, avec l'avènement de la procréation artificielle, elles n'en ont vraiment plus besoin, l'inverse n'étant pas vrai, mais est-ce souhaitable et quel but poursuivrait une société unisexe dans sa composante et ses valeurs ? Il me semble que dans l'action sociale, il ne faut pas confondre communauté et société et si l'on doit évoquer les mutations de l'action sociale, la confusion n'est pas loin, la dimension symbolique du care inscrivant parfois une domination féminine dans ce champ d'actions professionnelles. C'est pourquoi il me semble préférable d'inscrire et de revendiquer une dimension humaniste dans la symbolique de l'identité de ce métier (Fleury, 2019).

## Chapitre 15 : Les constantes de la méthode dans les idéologies.

Il existe des redondances dans les pratiques éducatives et dans les idéologies entre les entretiens des pionniers et ceux des acteurs contemporains de l'action sociale. Ceux-ci relèvent une stabilité et une continuité dans certaines interactions entre une action spécifique d'accompagnement des enfants et une identité de genre. Ces éléments ne traduisent pas des mutations dans l'action sociale mais des régularités.

### 15.1 L'intimité des filles c'est pour les femmes et celle des garçons pour les hommes.

Si chaque genre est capable ou plutôt si aucun genre n'est incapable d'interagir avec l'autre genre, il existe un domaine éducatif relevant de l'intime qui fait appel ou référence à un registre

d'expérience vécue. Dans le chapitre précédent, j'ai évoqué un quotidien sans la présence de l'autre sexe. L'intérêt de la mixité s'inscrit aussi dans un registre d'expérience vécue que l'on peut partager. Les livres peuvent expliquer l'évolution d'un corps et sa maturation. Le vécu personnel partagé permet, lui, des échanges verbaux qui peuvent accompagner un questionnement. De plus, rien ne rassure plus qu'une personne ayant déjà vécu une expérience inconnue d'elle-même et qui a su la résoudre ou la dépasser. Dans ce registre de l'intime les raisonnements communautaires prennent tout leur sens. Hayat évoquait que l'identité de genre était la première porte d'entrée dans la relation, pour des adolescents soumis au complexe du homard (Dolto, 1989) l'accompagnement de cette transformation par une logique d'expérience est rassurant. L'expérimentation mise en commun prend une autre connotation que celle d'un partage théorique. Chloé évoque une situation concrète relevant de cette dimension de vécu commun dans une expérience de genre, les enfants et encore plus les adolescents sont sensibles à cette dimension : Je parle de mon ancien poste par ce que c'était des pré-ados, adolescents... le fait qu'il y ait des femmes et des hommes, c'était d'autant plus important. (...) C'était l'adolescence dans la sexualité, dans la gêne aussi qu'un homme soit face à eux, pour les femmes ou inversement. (...) Je me souviens d'une fois où il y avait une jeune fille qui avait besoin de soutien-gorge, eh bien, c'était important que ce soit une femme qui l'accompagne pour faire cet achat. Elle était beaucoup plus à l'aise. Autre exemple c'était pour ses règles, aussi, elle avait eu ses règles, il n'y avait que deux hommes qui bossaient ce soir-là, et, elle est restée avec son sang... voilà, elle est restée avec ses règles. Elle a attendu qu'une femme, donc c'était moi, travaille le lendemain, arrive et qu'elle parle de tout ça, et donc oui, je pense que c'est primordial pour ce genre d'enfant... Doc42

Le genre d'enfant en question c'est une jeune fille qui s'adresse à une femme. Cette constante des transmissions des signes de son corps et de son inscription sociale relève d'un registre de genre séparé. Il s'agit d'une constante de l'action sociale à travers le temps. Cette dimension de réponse éducative et sociale souligne la nécessité de la présence des deux représentants des deux sexes pour les adolescents comme pour des enfants plus jeunes. Cela interroge également le manque d'homme en institution éducative de type internat.

## 15.2 L'expérience personnelle au-delà des assignations de genre.

Afin parfois de remédier aux manques de l'autre genre dans la conduite des actions, le cadre de l'intime permet d'interpréter la résonance des actes de genre mis en place dans le quotidien des actes éducatifs. Les identités de genre comptent une autre constante, qui n'est sans doute pas

valable dans la seule correspondance entre une identité de genre et des actes éducatifs, c'est le registre de l'expérience personnelle. Sans l'avoir vécue dans son corps, Luc évoque la question des menstruations comme celle des accompagnements des enfants en général et des filles en particulier. Son expérience de père ayant eu trois filles influence sa compréhension d'une situation et guide parfois ses actions éducatives.

Ce qui m'a fait du bien dans ma pratique, c'est que chez moi j'ai trois filles. Et trois filles qui ont grandi aussi donc je pense qu'au niveau des gamines, mon attitude éducative a changé, mon image, tout ce que j'ai pu mettre en place aussi. Et, plus mes gamines ont monté en âge et plus ma vision a changé aussi. Effectivement, il y a des choses qui me posaient questions à une certaine époque, là j'avais peut-être les réponses à la maison, ce qui m'a aidé à moins appréhender. Mais je suis plus à l'aise avec les plus jeunes. (Doc37)

Dans tous les entretiens il est fait référence à des expériences ou à des vécus personnels pour conduire les actes du quotidien ou pour apporter du sens à un questionnement d'enfant. L'expérience vécue dans son corps est plus forte qu'une expérience vécue en dehors de celui-ci mais elle compte tout de même et apporte des pistes dans la posture à tenir face à une situation nouvelle. Un homme peut accompagner l'achat d'un soutien-gorge ou l'arrivée des menstruations comme une femme peut répondre à des questions liées à l'érection ou la symbolique d'acheter avec un adolescent des caleçons pour qu'il quitte ses culottes d'enfant mais du côté de l'enfant on fait plus confiance à l'expérience qu'au discours. Ici encore, je ne questionne pas la capacité des adultes à agir mais les besoins des enfants qui s'expriment par l'expérimentation des rites initiatiques liés à leur identité de genre. Celui ou celle qui ressemble à l'enfant peut plus facilement lui expliquer ce qui lui arrive. Le connu de l'un rassure l'inconnu de l'autre et en cela l'expérience vécue apporte une dimension communautaire rassurante et sans doute plus crédible.

Dans un registre différent mais relevant des expériences communes, les dynamiques relationnelles de transfert en psychologie soulignent les phénomènes d'identifications et de projections. Cette dimension fait partie à la fois du vocabulaire professionnel et des cadres d'analyses des éducateurs spécialisés. Pour analyser la relation que le professionnel entretient avec la personne accompagnée, la psychanalyse ne prend plus une importance prioritaire dans le discours des éducateurs actuellement en activité. Elle reste parfois présente pour décrire ou expliquer une situation. Ce cadre d'analyse est une constante des composantes idéologiques accompagnant les actes éducatifs mais avec des degrés d'importance moindre. Chloé parle de transfert pour analyser une situation et cette jeune professionnelle est diplômée depuis trois ans au moment de notre échange.

Elle a 6 ans enfin elle a eu 7 ans la semaine dernière et donc, elle, c'est vraiment Chloé mais parce que sa maman ne s'occupe pas d'elle. Donc elle a beaucoup fait de transfert sur moi et ça a été... enfin voilà des fois moi aussi j'essaye de la freiner parce qu'il y a un juste milieu à trouver là-dedans. Alors qu'à l'inverse Grégory qui est avec moi sur cette situation elle ne l'a pas du tout identifié comme un père quelconque. Vraiment il est resté à sa place d'éducateur et elle le sait très bien que c'est son éducateur. (Doc 42)

À la base, le transfert en psychanalyse est l'acte par lequel un sujet au cours de la cure reporte sur l'analyste soit une affection c'est-à-dire un transfert positif, soit une hostilité c'est-à-dire un transfert négatif qu'il éprouvait primitivement surtout dans l'enfance pour une autre personne, souvent son père ou sa mère. Il s'agit d'un outil qui était travaillé et analysé dans le cadre d'une réunion d'équipe et dont l'interprétation était faite par un médecin psychiatre. Aujourd'hui, il n'y a plus, ou très peu, de médecin psychiatre ou de personne formée pour interpréter les actes de transfert. Le phénomène par lequel un état affectif éprouvé pour un objet différent, en vertu d'une association de sentiments, est toujours présent dans l'analyse du phénomène mais souvent en marge des explications des troubles de l'enfant. Cette dimension ne sert plus de cadre pour guider et diriger les actions éducatives. On peut considérer que la psychologie, comme la psychanalyse, font encore partie du référentiel professionnel des éducateurs spécialisés, cette dimension leur permet parfois de comprendre une situation mais il n'existe plus ou très peu d'espace professionnel pour analyser cette projection de sentiment et surtout pour s'en servir afin de faire évoluer le sujet dans sa situation. Certaines analyses des pratiques sont encore référées à un cadre d'analyse des relations éducatives liées aux actes du quotidien dans cette dimension psychanalytique mais il ne s'agit plus d'une composante professionnelle commune. Les mutations du genre dans l'analyse de ses pratiques ont appauvri à la fois le travail éducatif dans son ensemble mais ont aussi contribué à isoler le praticien dans son vécu de la relation qu'il noue avec les enfants. Il s'agit d'un constat qui renforce la dimension de modernité par la montée des individualismes ou du moins qui souligne la perte d'un cadre d'action commune. Le temps accordé à la réflexion de fond s'est appauvri dans les institutions, cela est aussi dû au rythme de l'action et au critère d'efficacité à court terme caractérisant la modernité. Force est de constater que Chloé est un peu seule dans sa capacité à faire évoluer la relation avec cet enfant afin de « trouver un juste milieu » comme elle le dit. Cette dimension était auparavant travaillée par un collectif. Les incidences de la relation de genre dans les actes éducatifs sont actuellement sous exploitées pour comprendre, analyser une situation et surtout pour agir dans un registre d'interactions liées aux identités de genre.

L'extrait qui suit met en correspondance une analyse et surtout une action concrète s'inscrivant dans une dimension de genre. Les actes éducatifs, en l'occurrence ici une activité boxe, sont pensés dans l'optique de faire interagir les besoins des enfants, les fonctions éducatives dans

leurs symboliques relevant des identités de genre, une réflexion collective portée par un médecin psychiatre et une orchestration par des éducateurs. Béatrice mentionne aussi la dimension protectrice des enfants à son égard, l'intérêt de ce long extrait est de relever une dynamique éducative inscrite dans les interactions des identités de genre qui va au-delà de l'analyse d'une situation mais qui conditionne l'action.

Béatrice souligne qu'une femme peut faire autorité et que les interactions de genre comptent dans une relation éducative.

« oui, elle peut. Mais je pense que sur le plan strictement physique déjà, alors comment je pourrais expliquer ça mais oui une femme peut séparer deux gamins, je l'ai fait maintes et maintes fois... Dans leur tête quand même, ils ont l'image qu'un homme est plus fort, au niveau de la force physique, il y a quand même quelque chose j'ai l'impression. Et puis par rapport à tous ceux qu'on a, pour la majorité il n'y a pas de père. Pas de papa présent vraiment ou le papa qui est là est inexistant, la plupart en général ils sont seuls avec les mamans et du coup quand même il y a une recherche d'une image paternelle, d'un modèle, d'un exemple, alors ça peut aller jusque dans la confrontation, ils vont avoir besoin, parce qu'ils vont quand même beaucoup, en tous cas les garçons, au contact. Ils vont avoir beaucoup besoin de se confronter à l'éducateur homme, ce qu'ils ne font pas avec une femme, physiquement. Moi je sais qu'il y a plusieurs fois des éducateurs où les gamins leur demandaient de venir combattre en bas. On a des tapis, on a du matériel de boxe et ils ne vont jamais demander ça à une éducatrice. Si c'est bien cadré, que l'éducateur donne des règles à respecter, le mieux c'est que l'éducateur aille au combat et au toucher. Ça, on l'avait beaucoup travaillé à l'époque avec le psychiatre psychanalyste qui disait qu'au niveau de leur corps, de sentir leur corps, de se sentir, c'était important pour ce genre de gamins, pour ceux qui sont violents physiquement, d'avoir un éducateur homme de manière à sentir leur force, à sentir que là non ils ne sont pas plus forts à certains moments, à se maîtriser au niveau de la force physique et ça, ce sont des choses qu'ils vont pouvoir échanger avec les hommes.

On est parti en camp avec le foyer, dans ce camp il y a 12 jours, il y avait des activités physiques, sportives et dans ces camps-là c'est pareil, ils vont beaucoup se comparer ou se tester avec les éducateurs hommes. Ils vont être plus dans la protection par rapport aux éducatrices femmes. Par exemple, moi j'ai fait accrobranche où je n'étais pas très rassurée et ils étaient dans la protection, même des gamins qui ont la trouille (rire) ils étaient là à me dire « t'inquiète pas, vas-y avance ». Plus en protection. Avec les éducateurs hommes ils vont être plus à voir jusqu'où ils vont aller. S'ils peuvent faire mieux qu'eux. (Doc 34)

Il existe donc une constante de la référence aux logiques de transfert dans les actes éducatifs à travers les 75 ans d'existence de la profession d'éducateurs spécialisés mais l'analyse et la participation dans l'action des phénomènes psychologiques s'est appauvrie. Le rythme de travail à lui aussi évolué et s'est accéléré, l'équipe pluridisciplinaire s'est agrandie et la montée des individualismes s'applique aussi à ce travail collectif. En effet, la modernité se caractérise aussi par une rupture personnelle contre les Lois du groupe. L'action éducative quand elle est pensée collectivement nécessite parfois que le sujet applique une prescription et ceci est, pour beaucoup de professionnels, une entrave à leur liberté d'action.

La façon de vivre et d'interpréter collectivement les impacts du genre à travers les actions éducatives permet d'analyser les mutations du genre dans l'action sociale. En l'occurrence ici, les mutations d'un cadre collectif d'analyse des phénomènes individuels liés aux identités de genre en interaction avec les sentiments des enfants ne sont plus pensées dans un cadre collectif et les praticiens sont parfois laissés seuls à leurs pratiques. Ils n'ont pas toujours, seuls, les capacités de comprendre des phénomènes mettant en scène leur propre identité de genre. Le

travail social s'est appauvri dans sa capacité à analyser et interpréter des situations éducatives en lien avec les identités de genre des professionnels.

### 15.3 Mon corps m'appartient. Et celui des autres ?

Les enfants sont placés en protection de l'enfance car leur environnement est estimé maltraitant sur un point de vue physique, sexuel ou psychologique. Il s'agit d'une composante essentielle de l'action en éducation spécialisée. La vie collective met en avant des actes du quotidien qui peuvent s'inscrire dans le toucher. Le soin et la dimension parfois maternante de l'action peuvent conduire des femmes à inscrire leurs actes dans un contact physique, celui-ci ne révèle pas nécessairement l'identité cachée d'une mère. Le féminisme de la deuxième et de la troisième vague affirme à juste propos que l'on est femme avant d'être mère. Les enfants et surtout les adolescents le savent aussi. Les femmes doivent pouvoir accorder cette double dimension dans les actes qu'elles mettent en place. Ne penser qu'à la dimension du soin pour conduire une action révèle une composante de l'identité féminine qui n'est pas complète. Ce sont parfois les interactions avec les publics de référence qui rappellent cette identité féminine complète et faite aussi de désirs féminins. La dimension du toucher n'est pas seulement inscrite dans des fonctions et des dimensions visant à créer entre le sujet et le soignant, sur le mode à la fois réel et symbolique, une relation d'ordre psychologique rappelant les soins portés par une mère à son nourrisson. Le maternage ainsi qualifié peut apaiser un enfant, peut-être un adolescent, mais il n'est sans doute pas applicable sans nuance, en fonction soit de l'âge de l'enfant devenu adolescent ou dans les situations fréquentes de viols ou d'inceste sur les enfants des deux sexes. Les principes d'action liés aux identités de genre et relevant de l'intime doivent être pensés et en cela il ne faut pas occulter la dimension des interactions de genre pour comprendre et surtout pour agir dans une relation éducative. Le fait d'être une femme n'indique pas systématiquement que la dimension du toucher s'inscrit dans un registre maternant. Fort heureusement, cette dimension maternante de son identité n'est pas intrinsèque. C'est ce qu'indique Béatrice dans cet extrait d'entretien :

Le problème c'est que la majorité a des mamans qui sont quand même très défaillantes. Là encore c'était le rôle du psychiatre en synthèse, on en parlait beaucoup pour certains enfants du toucher, de ne pas les toucher, voire même pour les veilleurs, ici c'est que des veilleurs hommes. Il y a eu toute une question autour de ça, au foyer avec les garçons de les informer, de ne pas leur lever la couette n'importe comment, et pour les éducatrices c'était tout un travail en réunion ça. Quel gamin on pouvait toucher, masser... Ceux qui ont 16 ans, on a eu des éducatrices aller hop on y allait dans le massage, et après elles étaient étonnées qu'ils viennent leur faire des propositions un peu plus avancées que ce qu'elles auraient prévu, donc là notre médecin psychiatre, qui était un peu rude à certains moments, il leur disait « bah attendez, vous les masser, vous pensiez quoi ? Le gamin il a 16 ans, vous en avez 23 vous croyez quoi, qu'il va rester de

marbre ? ». Il y a tout cet aspect-là qu'on a beaucoup travaillé avec lui, les gamins violés il y a les mots mais aussi les gestes... ça, c'était beaucoup travaillé avec le médecin psychiatre. (Doc34)

Quelles que soient les composantes genrées de son action et que celle-ci soit inscrite dans une dimension féminine ou masculine, l'action éducative ne va pas de soi et elle doit constamment être pensée et mise en perspective pour comprendre ce qui se joue. Les extraits des entretiens montrent qu'il y a une constante dans l'analyse collective des actes mis en scène dans un quotidien éducatif, cependant la dimension du couple éducatif et l'ensemble du cadre qui accompagnait cette méthode offrait des réflexions et des raisonnements plus poussés, impliquant les identités de genre. Les identités professionnelles ont changé car rejetant le cadre de la psychanalyse comme cadre principal pour penser les actions éducatives, les façons de faire et les positionnements individuels se sont aussi trouvés impactés. Certaines mutations du genre s'imposent de l'extérieur à ce champ éducatif, une mutation peut aussi venir de l'intérieur par la diversification des cadres d'analyse pour penser l'action. Le travail social s'est enrichi d'analyse sociologique, anthropologique ou relevant des logiques propres à la compréhension des politiques sociales mais il s'est aussi appauvri en n'approfondissant plus les questions impliquant le sujet éducateur dans sa compréhension de lui-même pour saisir les enjeux d'une relation. Il s'agit là d'une évolution négative du travail éducatif en lien avec les identités de genre des éducateurs spécialisés des deux sexes.

#### 15.4 La maman défaillante, la place de la femme et les représentations de la mère idéale.

Ghislaine souligne que dans les interactions avec les enfants certains font « le coq » avec l'éducateur mais avec elle, ils essaient d'être des « bons garçons ».

Avec moi ils sont, je ne peux pas dire qu'ils jouent un rôle... Ce sont des garçons qui viennent d'horizon divers mais pour beaucoup de cités urbaines donc voilà ils ont vraiment une représentation de la maman..., alors faut que je nuance mes propos... j'ai eu différents cas il y a chez certains une représentation de la maman, vraiment et ils respectent leur maman et ils me positionnent comme maman ils savent, pas comme la leur mais comme l'image qu'ils auraient aimée... Donc on ne touche pas, on respecte... L'image de la maman c'est vraiment fort chez certains, et chez d'autres, à l'inverse l'image de la femme est plus dégradée. Il n'y a pas ce manque de respect, on accueille des garçons qui sont des mineurs isolés et pour certains..., alors là en l'occurrence je ne sais pas si c'est la culture musulmane... Je ne sais pas si c'était lié. (Doc38)

Pour certains enfants, maman est une sainte mais la femme est une pute ou une servante, cela se retrouve dans les entretiens. La femme éducatrice a donc tout intérêt à jouer la carte maternelle dans la relation si elle veut influencer et accompagner l'enfant dans sa socialisation. L'autre registre est plus difficile à articuler dans les conduites éducatives. Cette représentation



négative d'un côté et « trop » positive de l'autre est une constante dans les entretiens de cette recherche. Ces représentations sont aussi une constante sociale de l'image de la femme dans la société ordinaire. Il existe un lien entre les représentations des identités de genre dans l'action sociale et celles véhiculées par la société dans son ensemble, cette dimension est une évidence mais cela signifie aussi que les éducatrices doivent accompagner les enfants avec ces représentations en tête, les identités de genre impactent l'action sociale et parfois sont une composante essentielle des relations éducatives. En cela réfléchir aux multiples dimensions et implications des identités de genre est nécessaire pour traduire une évolution souhaitée positive, chez les enfants accompagnés.

### 15.5 Les actions du quotidien sont genrées.

De façon caricaturale mais très réaliste, Béatrice évoque des positionnements et des actes différents dans la conduite des groupes selon que ce soit un éducateur ou une éducatrice qui accompagne l'enfant. Il n'existe pas de cadre préétabli conduisant l'éducatrice à être dans une dimension plus maternelle ni de fiche de fonctions pour l'éducateur l'invitant à conduire les enfants vers une autonomie. Cependant, ces traits génériques de l'affirmation de la personnalité liée au genre se retrouvent dans les actions décrites dans l'extrait qui suit.

Par contre je pense que les éducateurs hommes vont demander plus d'autonomie aux garçons. C'est-à-dire que moi je prenais tout en charge, je les aidais à essuyer la table, je les aidais tout le temps dans toutes leurs tâches, je les aidais à mettre la table avec le planning des services. Il y en a un qui mettait la table et l'autre qui débarrassait. Souvent l'éducateur, il disait « c'est écrit sur le planning toi tu débarrasses, toi tu mets la table, toi la vaisselle ». Il laissait aux gamins « ça fait partie de votre tâche donc vous le faites ». Moi j'étais plus dans, je les aidais, je faisais avec eux. Le linge pareil, le week-end on lavait leur linge, les éducateurs hop le linge ils mettaient dans la machine, le sèche-linge après (sifflement) tout dans le panier à linge, ils leur rendaient leur panier à linge et débrouillez-vous. Moi, je leur pliais tout leur linge et les éducateurs me disaient « non mais n'importe quoi, ça ne va pas ! » Et moi je leur disais mais dans quelle famille vous avez déjà vu des gamins de 7-8-9 même jusqu'à 16 ans qui plient leur linge et le rangent ? Ça n'existe pas, donc pour moi ça faisait partie de la prise en charge et eux ne le faisaient pas. Moi je pliais, je rangeais dans les placards, tout était bien, et pareil les gamins ils étaient devant leur placard éberlués, souvent c'était le bazar, donc le week-end quand j'étais là, que j'avais plié mon tas de linge et bah je repliais tout ce qui était en bazar dedans et alors ils voyaient tout aligné donc ils me juraient que ça allait rester mais bien évidemment au bout de quatre jours tout était redevenu sans dessus dessous, et pareil pour les accompagnements, moi je les accompagnais tous les matins au collège en voiture, je les déposais, les éducateurs ils disaient « toi c'est bon t'es grand, tu pars tout seul, tu reviens tout seul ». Les hommes étaient plus dans l'autonomie « débrouillez-vous, vous êtes grands vous pouvez vous débrouiller ». Moi j'étais plus près. (Doc34)

Cette distinction dans les positionnements est aussi une constante que l'on trouve dans les entretiens des plus anciens comme dans ceux plus contemporains. De plus, la référence à un cadre social classique et extérieur pour ajuster ses actes se retrouve dans quasiment tous les entretiens. Là encore il ne s'agit pas de distinguer le bien du mal ou le juste de l'injuste mais

de constater que c'est dans la différence, l'équilibre et la complémentarité que les actes trouvent non pas un sens mais tous leurs sens. De plus, cet ajustement des postures éducatives par des comparaisons est facilité par l'analyse des interactions de genre dans les actes du quotidien.

La diversité des modes d'action relevant des identités de genre est une richesse pour l'action sociale et une plus-value dans l'accompagnement des enfants. D'un côté comme de l'autre le linge est lavé par les éducateurs des deux sexes mais la participation des enfants est différente et la richesse vient de l'articulation dans le temps de ces différences.

Comme bien souvent, il y a un contre modèle masculin et c'est ce jeu entre la ressemblance et la différence qui enrichit la socialisation des enfants. Béatrice complète ainsi son propos : et raconter une histoire c'est pareil, les 14-15 ans ils demandaient aussi. On n'est pas des bébés, mais en même temps ils en demandaient des histoires et l'au revoir du soir. Là, il y a un éducateur qui est arrivé il y a trois mois qui est stupéfiant, il me disait l'autre fois « je ne comprends pas, d'autres collègues ne disent pas au revoir aux gamins le soir, moi je passe dans toutes les chambres, je leur fais un bisou ou pas en fonction et je leur dis « bonne nuit ». Je suis surpris parce qu'il y en a plein, ils les font monter dans leur chambre hop ils ouvrent la porte, bonne nuit clac ils s'en vont et voire même ils oublient de... ». Moi je trouve que ça fait partie de la prise en charge ça d'être là, le matin le petit dej, il m'est arrivé de leur tartiner à ceux qui sont à moitié dans les vapes, qui doivent vite vite vite se préparer parce qu'ils doivent partir et commencent à 8h. (Doc34)

Un entretien masculin déjà cité fait référence à sa préparation soignée du petit-déjeuner. Les actes du quotidien référés à des dimensions de genre révèlent des tendances générales mais qui ne sont pas exclusives. De plus, dégenrer les attendus des actes éducatifs du quotidien suscite parfois des questionnements chez les enfants. L'imprévu apporte une richesse aux postures éducatives comme aux interactions permettant *in fine* une socialisation plus riche des enfants pris en charge.

Cette dimension révèle au-delà d'un positionnement singulier ce que Butler nomme le trouble dans le genre. Il reste des traces des fonctions maternantes et paternantes mais c'est le trouble dans le genre, les femmes comme les hommes habitent et incarnent des fonctions nouvelles qui s'avèrent de plus en plus être dégenrées et sans mauvais jeux de mots, parfois dérangées dans les représentations sociales accordées aux attendus de chaque sexe. Il y a une constance révélée dans les entretiens, il s'agit de l'affirmation de vouloir faire différemment. Il existe depuis les débuts du couple éducatif des volontés et des actes concrets des deux sexes, à modifier les cadres de représentations référés à chaque genre. Cependant, il y a tout de même plus d'actes relevant d'un positionnement décalé de son identité de genre dans les positionnements contemporains masculins et féminins. Le trouble dans le genre dans l'action sociale est une

mutation qui vient de l'évolution de la société extérieure et qui impacte les actes éducatifs en éducation spécialisée.

## Chapitre 16 : Les troubles dans le genre des éducateurs des deux sexes affirment une rupture à caractère moderne.

Judith Butler situe la performativité du sexe féminin dans une métalepse qui ferait de l'attente de son assignation de genre une forme de révélation de son identité de genre. C'est-à-dire qu'à la puberté, la jeune fille attend sa mutation physique pour enfin exister pleinement en tant que femme. D'une certaine manière le genre selon Butler serait révélé de l'intérieur du sujet. Dans le même temps, par le volet « culturel » et une répétition constante des actes mettant en scène la dimension de genre, s'inscrit également une performativité de norme contrainte par des éléments extérieurs. Elle établit dans une note complémentaire à son ouvrage un parallèle possible avec le concept d'*habitus* de Pierre Bourdieu. Elle inscrit dans cette seconde composante de son analyse un rapprochement avec le schéma de répétition historique que l'on trouve dans les lignes de pensées de Michel Foucault. Cependant, elle apporte une nuance « la question n'est pas de savoir s'il faut ou non répéter, mais comment le faire. Il s'agit dès lors de répéter en proliférant radicalement le genre, et ainsi de déstabiliser les normes du genre qui soutiennent la répétition. » (Butler, 2005, p.275).

Son positionnement peut aussi s'inscrire dans une forme de rupture car, si elle reconnaît et situe la répétition comme un vecteur affirmant et définissant les identités de genre, elle mentionne également que « si les identités ne sont plus stabilisées comme les prémisses d'un syllogisme politique, et si la politique n'est plus comprise comme un ensemble de pratiques dérivées d'intérêts censés appartenir à des sujets prêts à l'emploi, une nouvelle configuration politique pourrait bien naître des cendres de l'ancienne. » (Butler, 2005, p.276). En d'autres termes, il ne s'agit plus de reconnaître une identité dominante à chaque genre ; c'est-à-dire grosso modo l'homme hétérosexuel macho, l'homme homosexuel efféminé, la femme hétérosexuelle aimante et maternante, la femme homosexuelle virile et extravertie mais de reconnaître toutes les identités comme étant contributives à l'affirmation d'un sens nouveau. Le syllogisme politique fait référence à un raisonnement purement formel et étranger au réel. Le couple

éducatif répond à une construction sociale de la réalité basée sur des représentations relevant d'un imaginaire social en l'occurrence ici collectif, celui de la famille. Si l'on retient de Butler que la dualité des sexes s'inscrit dans un caractère fondamentalement non naturel, il s'agit de reconnaître culturellement toutes les formes d'affirmation des identités de genre et de concéder que les modèles caricaturaux anciens ne sont plus hégémoniques mais qu'ils constituent une variante d'identité multiple dans l'affirmation de la féminité comme de la masculinité, se faisant il ne s'agit plus de souligner la continuité et la répétition des identités de genre mais de dénaturer le genre en tant que tel pour affirmer la diversité de ses expressions. Il y a donc une rupture non pas dans la répétition et la performativité qui produit encore des identités de genre semblables à certains traits des années cinquante mais dans la reconnaissance des autres formes d'expression du genre qui se manifeste chez les hommes comme chez les femmes. Cette diversité des identités féminines et masculines se retrouve dans les différentes affirmations des façons de faire contenues dans les entretiens réalisés. Les mutations du genre dans l'action sociale sont donc réelles et elles s'inscrivent et se définissent par la diversité des positionnements éducatifs inscrits dans des registres masculins multiples et dans des registres féminins qui se révèlent eux aussi être pluriels.

Partant du principe que « la représentation ne figure que ce qui peut être admis comme sujet. Autrement dit, les conditions nécessaires pour être un sujet doivent d'abord être remplies pour que la représentation devienne possible » (Butler, 2005, p.60), ceci suppose que les représentations politiques, linguistiques et structurelles prédéfinissent les critères par lesquels les sujets sont eux-mêmes formés ; comment se fait-il alors que des affirmations identitaires de genre non classiques émergent ? La conformité aux règles sociales devrait placer les constructions identitaires dans un schéma de reproduction avec quelques nuances socialement acceptées or il est possible de mesurer à travers les différentes identités dont se réclament les femmes et les hommes placés en situation éducative que ce n'est pas de nuance dont il est question, mais d'une pluralité d'identité dont certaines sont mêmes inversées. Par exemple, des hommes éducateurs se définissent comme « maman ». Ce cas de figure souligne une rupture se caractérisant surtout par le fait que dans les discours on ne place pas de hiérarchie de valeurs comme dans les valences différentielles des sexes mises en avant par Françoise Héritier (Héritier, 2002), ni de référence à des critères normaux ou déviants pour décrire les identités. Les acteurs reconnaissent la pluralité des profils. La rupture avec un ordre normatif ancien réside dans la reconnaissance de toutes ces identités comme étant des identités masculines et

des identités féminines. La modernité se caractérise notamment par la destruction d'une hiérarchie sociale dans les affirmations identitaires de genre. Les professionnels reconnaissent la diversité des identités de genre pour conduire une action éducative, exprimant des variantes dans les façons de se penser dans des registres féminins ou masculins. Cette dimension impacte, à la fois les pratiques et également les modes de socialisation des enfants qui se révèlent être aujourd'hui beaucoup plus diversifiés dans l'appréciation des normes se référant aux appartenances des références du féminin comme du masculin.

Le féminisme matérialiste postule que les rapports sociaux entre les sexes peuvent s'appréhender comme deux classes sociales distinctes. L'extension ou plutôt le domaine d'exercice de cette domination va jusque dans la structuration du langage, « qui renforce dans le langage des êtres en sexes » (Wittig, (2001) 2013 p.115.) Dans la partie du cadrage théorique la division de l'espace domestique de la maison est exprimée, contenu dans *la domination masculine* de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2002). Bourdieu souligne les dimensions de suggestion implicite structurant l'espace social du quotidien. Les dimensions du genre étant inscrites dans le sexe fictif des lieux, l'homme est ainsi installé dans le garage pendant que la femme, en toute cohérence, fait la cuisine dans la cuisine. En cela le féminisme matérialiste permet de comprendre des logiques implicites qui vont de l'analyse d'un environnement de genre quotidien jusqu'au système d'oppression pour les minorités incluses dans les composantes de la psychanalyse (Wittig, (2001) 2013). Cependant, si l'on considère que les identités de genre tracent des liens dans les assignations binaires de répartition des sexes notamment par la position non subversive mais identitaire des hommes efféminés et des femmes masculines, on ne peut concevoir que le féminin comme le masculin puissent être considérés comme deux classes sociales antagonistes. Il me semble que lier le féminin et le masculin évite de penser l'un sans l'autre et inversement, sans cela le risque est d'enfermer chaque sexe dans des identités normatives, situant les femmes dans des logiques de soins et les hommes dans des fonctions régulatrices. Défaire le genre, c'est accepter la pluralité des identités pour les unes et pour les autres.

Cette diversité des identités n'est pas conçue comme un éloignement d'une norme mais comme la reconnaissance de toutes les normes. La reconnaissance des pluralités identitaires éloigne la profession d'éducateur spécialisé de la simple inscription dans les métiers du care et ce faisant, elle l'inscrit à la fois dans une rupture avec un ordre ancien relevant du soin mais la place également dans une perspective nouvelle appelant à reconnaître toutes les formes d'expression

du genre pour conduire une action éducative auprès d'enfants en perte de repères sociaux. La manière dont les éducateurs spécialisés des deux sexes se perçoivent eux-mêmes et/ou situent leur partenaire dans un registre de représentation conduit à une pluralité des identités, celles-ci ne sont pas assignées de façons antérieures aux vécus du sujet mais à l'inverse auto-attribuées par une analyse de soi-même dans l'action éducative ou définies par le regard que porte son partenaire éducatif sur l'identité de celui ou celle qui complète sa propre action. Les mutations du genre en action sociale conduisent à l'affirmation d'identité multiple relevant des genres pour traduire les actions éducatives et donc la socialisation d'un sujet.

### 16.1 Les différents rôles des éducateurs.

Une recherche ne doit pas se contenter d'affirmer qu'il existe des identités de genre multiples pour incarner les féminins et les masculins dans l'action sociale, elle doit le démontrer. Les entretiens réalisés comme l'étude des mémoires de fin d'étude viennent confirmer les troubles dans le genre affirmé par Judith Butler. La diversité des identités est exprimée par les acteurs éducatifs, il ne s'agit pas d'un trouble dans l'action sociale mais d'une richesse dans les postures éducatives relevant des identités de genre. Cette pluralité des profils du masculin comme du féminin conduit un enfant à intérioriser des normes et des valeurs qui lui permettront de construire son identité psychologique et sociale dans une perspective, non pas de reproduction sociale des identités de genre de sa parenté, mais dans une perspective de changement social de ses représentations des équilibres de genre. L'action éducative et sociale est politique dans sa volonté de faire évoluer les normes des assignations de genre du féminin comme du masculin.

#### 16.1.1 Le point de départ des identités masculines : l'éducateur leader du groupe et moteur de l'action éducative.

Marie-Claude Béréziat, en 1968, présente l'éducateur comme un leader incarnant à lui seul même indirectement le cadre de l'institué. Il s'agit de « nos » garçons dans cet extrait à qui il faut transmettre une norme de genre en l'occurrence la Loi. « Le rôle de l'éducateur : un groupe d'enfants doit avoir un élément moteur qui doit être le dynamisme. L'éducateur crée des apports dynamiques. Au sein du groupe (parce

qu'il travaillait déjà au foyer l'année dernière) l'éducateur a donné ses structures au groupe, il est chargé du maintien de ces structures, des règles de ce groupe. L'éducateur a été absent la deuxième semaine de travail ; à son retour une réunion de groupe a été nécessaire pour rappeler certaines règles : par exemple le coucher se fait dans le calme, l'entrée dans les salles à manger se fait en silence. Au cours de l'année de semblables réunions ont été utiles lorsqu'il y avait un laisser-aller général au niveau du groupe. Implicitement l'éducateur menait la réunion, c'est lui qui représente la loi. Cette loi qui est indirectement liée à une seule personne : l'éducateur, doit être peu à peu acceptée et comprise par les garçons. Seulement la plupart de nos garçons ne sont pas capables d'assumer eux-mêmes les règles de groupe indispensable à toute vie collective. Le rôle de l'éducateur sera d'étendre progressivement le champ de référence des garçons en leur montrant que les exigences n'existent pas uniquement en fonction d'une personne. Au cours des réunions de groupe nous avons peu à peu essayé de faire réaliser aux garçons que ces règles sont indispensables, qu'elles apportent une aide. » (Doc 1). L'homme représente la Loi dans les années soixante. C'est le point de départ des inscriptions identitaires de genre masculines, c'est cet élément que conteste le féminisme en parlant d'une extension de cette domination aux structures sociales de la société considérant que le monde phallocrate est défini par les hommes et fait pour affirmer la loi des hommes. Si celui-ci représente la Loi et que la Loi fait Loi (faisons simple), il est la Loi. Cependant, le féminisme base tout son raisonnement sur un lien établi entre l'alliance et ses conséquences, c'est-à-dire la domination des femmes par les hommes, dans une sphère privée comme dans une sphère publique. Dans le couple éducatif, il n'y a pas d'alliance, pas plus de dépendance économique de la femme envers l'homme ou d'enjeu de procréation et de transmission du nom dans un schéma de domination de l'un sur l'autre. À l'instar de Tocqueville, qui analysait les États-Unis comme une démocratie à l'état pur car non soumise aux affres de l'histoire comme l'étaient les deux autres modèles de son époque, la France révolutionnaire et Le Royaume-Uni et son système de monarchie constitutionnelle, le couple éducatif est aussi un duo sexué à l'état pur. Bien sûr, il s'inscrit dans un environnement sociétal dominé par la symbolique masculine et dans les années cinquante et les suivantes, les femmes qui le composent ont intégré dans leur socialisation le rapport de complémentarité que dénonce Simone de Beauvoir (Beauvoir, 1949) mais c'est dans le dialogue et la complémentarité d'équilibre et non de fonction que se construit le couple éducatif. Son évolution traduit donc un point d'équilibre qui parfois peut changer les symboliques de genre d'autant plus que la situation des enfants dans leurs représentations des genres est déjà perturbée par les effets négatifs de leur socialisation primaire.

### 16.1.2 Certaines fonctions normatives de l'homme visent à réparer une socialisation initiale perturbée.

Au-delà des fonctions assignées au genre, il paraît important de saisir que parfois habiter une identité de genre classique est une construction identitaire qui ne se réfère pas à l'élaboration des rapports femmes-hommes dans le couple mais cette assignation normative a pour visée un effet sur un individu du groupe d'enfant voire sur le groupe lui-même. Il existe des situations particulières où l'homme comme la femme peuvent en équilibre modifier les perceptions des enfants concernant des rapports de couple. Le point de départ est bien souvent l'image que se font les enfants du féminin comme du masculin. De plus, les situations que l'on trouve en internat éducatif présentent souvent un caractère extrême ayant motivé le placement, sans cela on diligente plus facilement une mesure éducative en milieu ouvert au domicile de l'enfant. La spécificité des problématiques des publics de référence en internat éducatif relève souvent de l'abus d'un adulte ou d'actes répréhensibles socialement. L'exemple que prend Charles est en cela éclairant : Dans le service de studio à Émergence, on a eu quelques jeunes dont le père de famille était passé à l'acte. Je me rappelle une Sofia par exemple, qui est arrivée au studio elle avait 15 ans, 15 ans et demi et je l'ai accompagnée jusqu'à 21 ans. Le père avait tué sa mère. Donc, là l'identité de l'homme c'était quelque chose qui était quand même très violent pour elle, c'était « mon père a tué ma mère ». Pour des raisons d'adultère, mais peu importe, dans tous les cas, il fallait que les jeunes puissent compter sur ce que je pouvais représenter en tant qu'homme sécurisant, en même temps en sachant mettre un cadre et des limites (Doc32).

L'homme représente la Loi et donc il est logique qu'il pose le cadre avec autorité. Sa force physique lui permet de plus de proposer des activités viriles, entendons par là relevant du masculin, ce qui semble un synonyme dans les années 1950 : L'éducateur assume le rôle d'autorité, mais il doit aussi permettre aux garçons de s'identifier à lui-même : il leur propose des activités viriles où ils peuvent utiliser leur force physique. L'éducateur a monté dans le groupe un train électrique, il est responsable du matériel. Lorsqu'il travaille à son établi tous les garçons se regroupent autour de lui pour le regarder faire. Ce point est très important, c'est avec lui que les garçons vont discuter de leur futur métier (Doc 1).

L'homme étant tourné vers l'extérieur, il est logique si ce n'est normal pour cette époque qu'il interfère sur le cadre de projection professionnelle. Cependant, on peut aussi parfois considérer que les éléments ne sont pas si normatifs que cela. Michel évoquant le travail en couple avec Causette, mentionnera que l'un comme l'autre, en fonction des plannings, s'occupent des contacts extérieurs et de la recherche d'emploi. Vingt ans ont passé entre ces deux extraits et on peut constater que les domaines particuliers assignés aux identités de genre s'estompent progressivement. Les mutations du genre communes à la société contemporaine sont à l'œuvre



dans la mixité des fonctions dans ce couple professionnel qui se révèle aussi être un couple artificiel.

### 16.1.3 La représentation classique de l'homme disparaît et devient caricaturale.

Progressivement, l'homme porteur du cadre et de l'autorité va se faire plus rare et la notion de couple avec son corollaire d'équilibre, va s'atténuer. Michel va vivre une expérience éducative en couple éducatif sur des appartements en semi-autonomie mais dans le reste de l'institution et notamment au foyer pour jeunes filles, il n'y a déjà plus d'homme. Nous sommes au tournant des années soixante-dix.

Je vais travailler dix-huit ans avec des jeunes filles accueillies, sur placement judiciaire, et à ce moment-là, on ne peut pas dire lorsque j'ai commencé professionnellement dans un foyer de jeunes filles, où étaient accueillies des jeunes filles en difficultés suite à des problématiques familiales, j'étais le seul homme au milieu de femmes. Et là, ça m'a mis dans une place particulière pendant cinq ans. Les cinq premières années professionnelles j'étais le seul homme. J'étais le seul homme partout donc une référence investie, par les collègues, par la direction, par tout le monde, comme étant le seul homme. Et je venais d'être père de famille en même temps. Donc on était dans quelque chose encore dans la représentation, dans l'investigation des collègues. Et moi-même dans ma vie personnelle, dans une position très, très identifiée. J'étais jeune éducateur, je venais d'être père de famille, et j'étais dans un milieu féminin puisqu'il y avait quinze jeunes filles et puis tout le personnel était féminin. (Doc 31)

La présence de l'homme dans certaines situations éducatives est parfois difficile à gérer, sa singularité rend encore plus difficile sa participation « normale » dans un quotidien. Il peut devenir une caricature de son identité de genre et non plus une possibilité d'affirmation de cette identité. Je vais prendre un exemple, parce que je l'ai vécu. Nous sommes allés une année au bord de la mer Aux Sables d'Olonne. Donc nous étions un peu dans les terres mais on va dire à 10-15 km de la ville des Sables d'Olonne qui a sa plage dans la ville. Euh, l'époque où, l'époque faisait que les adolescentes, les femmes se dénudaient les seins sur la plage. Se posait le problème pour moi de la nudité des femmes, faire face à la nudité des adolescentes dont je m'occupais qui avaient 15 ans, 16 ans, 17 ans. Euh... tout le monde comprenait sur la plage que j'étais un encadrant, enfin éducateur au sens large pas forcément d'un qui encadrerait un groupe de filles placées en institution. Mais ce positionnement-là il est euh, supposé être, c'était sans doute pour moi plus difficile que si ça n'avait été que des femmes. Là il me fallait prendre une distance physique avec les jeunes filles, bien qu'elles sollicitaient parfois pour faire un jeu de raquette, un jeu de frisbee, aller se baigner dans les vagues euh parce que voilà, on est en vacances et puis on sollicite l'adulte. Donc, après cette affaire-là, nous avons avec ma collègue, on en avait discuté, j'avais interdit que les filles ne quittent leurs, fassent du monokini sur la plage, mais du coup, je m'asseyais, je m'installais à l'écart, et lorsque nous faisons des jeux de, de raquettes ou dans l'eau, je ne pouvais pas participer enfin voilà. Ce positionnement de l'homme signifiait aussi, avec des adolescentes, qui peuvent induire aussi des jeux de séduction, qui peuvent induire, c'est assez spécial. Et c'était intéressant en même temps, de pouvoir en discuter et de pouvoir partager ça avec une collègue. (Doc 31)

Un homme est aussi fait de désir, la femme aussi bien entendu. Si l'homme devient singulier, la dimension du désir réel ou supposé n'a plus le même poids social pour lui. Néanmoins, le

couple éducatif remet de la normalité par la parole et par la signification des actes, sans cela l'homme est seul avec son identité de genre et les jeux de séduction font partie des relations sociales. Elles sont mêmes parfois à la base des relations sociales. On passe d'un rapport interpersonnel à l'analyse d'une situation éducative mettant en scène l'identité sexuée des différents acteurs en présence. C'est par la pluralité des identités, qu'elles soient masculines ou féminines, que l'enfant sujet peut s'ouvrir à la complexité des différentes formes d'identité sexuées.

#### 16.1.4 L'homme moderne revendique de multiples identités.

Les professionnels masculins, interrogés sur les valeurs et les aptitudes qu'ils mettent en scène ne revendiquent pas une identité patriarcale, loin de là. Cet « homme moderne » est forcément différent car il joue le jeu de l'équilibre dans un monde éducatif dominé en nombre par les femmes. S'il n'adopte pas une posture d'ouverture, il ne peut tout simplement pas exister et continuer son travail. L'ouverture et la participation différente d'un registre patriarcal classique sont des conditions nécessaires pour exister dans cet environnement féminin. Le risque étant l'exclusion du groupe par le nombre plus important de femmes.

Plus tard, chez les adultes, on va dire que le côté, ce côté-là de la créativité, du sensible, ce qui touche à l'humain, à l'humanité, à l'humanité des personnes c'est ce que je veux dire, je me mets de ce côté-là, je me range de ce côté-là, donc vraiment du côté féminin plutôt que du côté des mecs avec leurs grosses bagnoles, les cylindrées, le pouvoir. Dans les discussions je m'efface, ça ne veut pas dire que je ne reste pas homme mais je reste homme du côté de la femme avec le sensible et l'humanité qui va se développer autour des maternités parce que voilà si on tourne autour des maternités, on tourne autour de l'expérience de l'éducation, c'est sur les sujets, c'est sur la manière dont le rapport va s'instituer ensuite. (Doc 31).

Il existe d'autres manières dans les entretiens pour les hommes de situer leurs actions mais tous révèlent une volonté de s'inscrire dans des identités plus nuancées de l'identité traditionnellement masculine.

Luc : Oui, un truc qui m'a fait rire, que j'ai vu aussi au niveau boulot ; par exemple une fille qui me tourne autour, donc je lui ai dit « tu veux quoi ? » elle m'a répondu « je voudrais que tu ailles m'acheter des serviettes hygiéniques ». Je lui ai répondu « oui j'y vais » et sa réflexion ça a été « mais ça ne te dérange pas, en tant que mec ? ». Bah non ça ne me dérange pas. Mais c'était du style que c'était réservé aux femmes alors que non, nous les hommes, pouvons le faire aussi, ça nous pose aucun problème. C'était assez rigolo.

Mikaël : Et là qu'est-ce que tu essayes de renvoyer à la jeune, en lui montrant que tu peux aussi y aller ?

Luc : Les problèmes dits féminins, qu'elle peut rencontrer, moi je suis ouvert par rapport à ça et ça ne me pose aucun problème de faire certaines démarches. (Doc 37)

Il ne s'agit pas que de serviettes hygiéniques mais pour l'éducateur de montrer que ses actions répondent aux besoins des adolescentes accompagnées, quels que soient les besoins. Le

deuxième homme et la troisième femme (Lipovetsky, 1997) forment ensemble le couple éducatif.

#### 16.1.5 Un environnement féminin bloque-t-il parfois l'affirmation d'une identité masculine ?

Dans les entretiens on note tout de même chez les éducateurs encore en activité une moins grande conscientisation des rôles sociaux mis en scène que celle que l'on trouvait chez les pionniers. Réfléchir à une implication genrée dans l'action éducative pour un homme ne semble pas évident et ce qui est encore moins évident c'est de l'affirmer. C'est bien souvent par la relance que j'ai pu obtenir des éléments sur leur positionnement identitaire, comme dans l'extrait précédent, les intentions génériques des actes posés se font dans le quotidien mais les motivations des acteurs à agir ainsi, soit vont de soi soit ne sont pas interrogées au point que les hommes n'arrivent pas toujours à expliquer le registre qu'ils mettent en jeu entre le féminin et le masculin pour accompagner les enfants. Luc le dit très bien. Je ne sais pas. Je n'ai pas l'habitude de me mettre ce genre de chose dans la tête, c'est bizarre. (Doc37). Cet élément est commun à tous les entretiens des hommes encore en activité. S'affirmer en tant qu'homme dans l'action ou revendiquer des actes inscrits ou relevant de ce registre semble impossible dans un monde dominé quantitativement par des femmes. Une certaine forme de censure dans la parole bloque aussi parfois l'analyse dans les actes surtout quand ceux-ci sont normatifs et révèlent une posture plus classique de l'identité masculine. Cela vient confirmer le lien formulé par Castoriadis (Castoriadis, 1975) entre le dire et le faire pour conscientiser une dimension institutionnelle mais en inversant les éléments en présence, on le fait mais on ne le dit pas. Une réussite dans les actes pourrait s'apparenter à une mise en avant de sa personnalité et pourrait être perçue comme une volonté masculine de dominer la situation. Cette dimension est une des mutations des dynamiques de genre dans l'action sociale. La place des hommes est minoritaire, par autocensure ou par volonté de ne pas entrer en concurrence, ou d'imposer le point de vue du dominant dans un univers féminin, ils ont du mal à affirmer les dimensions de l'expression de leur identité de genre dans l'action. Le rapport d'autorité s'en trouve quelque part inversé mais surtout les apports des équilibres de genre dans le modèle identificatoire ne sont presque plus discutés. Cela ne veut pas dire que les éléments des identités de genre ne s'affirment pas dans l'action mais ce sont, dans les entretiens, les femmes qui en parlent et très peu les hommes.

### 16.1.6 Le couple se construit dans le temps.

La description des dimensions de participation matérielle de cette méthode permet pour garantir à la fois un équilibre dans le couple et apprendre à se connaître, une durée dans les pratiques communes du quotidien. Le turn-over actuel dans les équipes ne favorise sans doute pas la construction d'un lien plus affirmé permettant à l'homme comme à la femme, non pas de souligner une identité de genre dominante, mais de travailler par les mises en situations, la diversité des façons de se positionner en équilibre dans les registres d'interactions du féminin et du masculin. En gros moi j'ai eu en dix ans.... Allez, pas loin de quinze collègues femmes, en tant qu'éducateur, ce qui est à la fois peu et beaucoup, parce que quand on prend sur la durée ça fait beaucoup, il y a quand même pas mal de turn-over. (Doc35)

Dans les entretiens recueillis, on note que les hommes restent plus longtemps dans les institutions que les femmes. De ce fait, l'implication des nuances d'une personnalité ne peut pas toujours s'affirmer et parfois les membres du couple trouvent une dynamique interactive sur des représentations normatives de leur identité de genre. L'homme se retrouve parfois à lutter contre les assignations de genre qui lui sont faites avec en plus une éventuelle concurrence pour une évolution de carrière vers des postes de chef de service notamment. Pour avoir été responsable d'une filière de CAFERUIS, je constatais une parité souvent dans les promotions là ou dans les formations d'éducateur spécialisé, une promotion était composée de deux tiers de femmes pour un tiers d'hommes avec pour certaines promotions celle d'un quart seulement d'hommes. La rareté de la présence masculine dans l'éducation spécialisée et encore plus dans les structures de protection de l'enfance modifie la perception du genre masculin dans cet équilibre social.

### 16.1.7 « On n'est plus dans les années cinquante. »

Dans la monographie du Coteau de Vitry, il est clairement mentionné qu'un homme doit être « viril » et qu'une femme doit être « aimante », ça fait partie des fonctions caractéristiques et identifiées, en soixante-dix ans, la place des hommes a évolué dans la société. C'est ce qu'indique Louise, « C'est quand même caricatural, pour moi des pères, comme pour ma fille, mon gendre ; quand je vois mon gendre il est d'une grande tendresse avec ses enfants, il n'est pas que « viril ». Il a une façon plus tendre d'être en relation avec ses enfants". (Doc 30).

Cette évolution sociale trouve un écho dans les pratiques éducatives structurant et parfois définissant les identités masculines dans les pratiques éducatives. C'est ce que confirme Fabien, un jeune professionnel dans cet extrait : Alors ça c'est pareil, quand j'ai commencé, j'avais des collègues qui étaient vraiment « le bonhomme » et qui faisaient vraiment le bonhomme. Et moi je n'ai jamais voulu jouer ce rôle-là, car je ne voulais pas avoir qu'une seule facette, et que moi ce qui m'intéressait aussi c'est la relation. Et je ne voulais pas, comme je te l'ai dit, l'autorité ça ne se décrète pas, là, ça se gagne, comme la confiance ça prend parfois du temps. J'aime beaucoup parler, discuter avec les jeunes, et je ne voulais pas justement que cette attitude trop rigide et trop ferme, nuise aux relations que je voulais entretenir avec les jeunes. Donc j'ai toujours un peu, moi, joué sur les deux casquettes, alors que les premières personnes que j'ai rencontrées étaient vraiment des « bonhommes ». (Doc35). Les identités masculines aussi se sont diversifiées. Auparavant, et Fabien le souligne, être et faire le « bonhomme » c'était la même chose, cela correspond dans cet extrait à une image passée renvoyant à des représentations patriarcales qui ne sont plus l'unique référence de l'identité masculine du XXI<sup>e</sup> siècle. Fabien ne rejette pas le cadre de la Loi mais il ajoute d'autres composantes à son identité. C'est la multiplicité de ces composantes qui dissocie l'être et le faire. Il ajoute que s'inscrire dans le seul registre du cadre et de la Loi bloque la relation car la finalité du lien social n'est plus le partage mais le contrôle et l'orientation des actes dans un sens normatif. Donner la direction, ce n'est pas contribuer par l'échange à trouver le chemin. Si les identités de genre féminines sont multiples, c'est ce que revendique et affirme la deuxième vague du féminisme, celles masculines le sont aussi. Les extraits mentionnés sont ici ceux d'une femme et d'un homme et globalement l'ensemble des entretiens des deux sexes et de toutes générations en conviennent. L'éducateur qui participe au couple éducatif n'est pas un homme comme les autres, Fabien le précise bien, s'il s'agit d'entrer en relation avec les enfants, il est impossible de garder une posture figée s'inscrivant dans une dimension de repères souvent référés au cadre et à la Loi, extérieur et dominant le groupe social. La participation des uns et des autres dans les actes du quotidien empêche cette posture patriarcale surplombante.

16.1.8 L'éducateur introduit l'éducatrice dans le groupe et l'éducatrice introduit l'éducateur dans la relation.

Il y a un double apport dans l'équilibre de genre pour faire passer l'action éducative du singulier d'une personne au pluriel d'un groupe, et inversement. Les entretiens soulignent que l'homme maîtrise les techniques d'animation de groupe et va introduire concrètement l'éducatrice dans cette dimension et la femme qui est parfois plus proche des enfants, surtout en bas âges, va

introduire l'éducateur dans le duo. L'éducateur a un rôle essentiel à jouer dans l'acceptation de l'éducatrice en tant que femme. Certains garçons du groupe réagissaient avec moi de la même manière qu'avec l'éducateur en utilisant leur force, sans prendre garde. (Doc 1).

Comme c'est un duo qui éduque un groupe, l'autre existe par la parole même quand celui-ci est absent et notamment pour signifier le cadre et affirmer la dimension instituée des actes mis en place en commun. En 1973, comme encore aujourd'hui, Maurice Capul reste une référence pour la profession d'éducateur spécialisé particulièrement dans la quête d'un positionnement éducatif approprié. Jean-Pierre Vatrelet dans son mémoire : *une expérience de travail en couple éducatif* se réfère à un ouvrage de Maurice Capul. C'est donc dans l'articulation des attitudes de l'éducateur et de l'éducatrice envers les enfants et le groupe que se situe le travail du couple éducatif. Maurice Capul, en 1969, nous dit à ce propos : « Les rapports entre éducateur et éducatrice vont être importants. Lorsqu'ils travaillent tous les deux ensemble, mais aussi et surtout lorsque l'éducatrice introduit l'éducateur absent par la parole, C'est-à-dire en tant que représentant de la loi, C'est la référence d'un troisième terme (l'éducateur, le groupe, les règles, les autres adultes, les autres groupes, selon les cas) qui permet à l'enfant d'accéder ainsi au monde de l'imaginaire à l'ordre du symbolique. » Maurice Capul, *les groupes rééducatifs*, p.163, PUF, 1969. (DOC 14, p.36)

Gregory exprime qu'il a parfois des difficultés à entrer en relation avec des enfants en bas âges élevés dans le cadre d'une famille monoparentale féminine. Des fois, l'enfant va aller plus vers l'éducatrice, donc, du coup, là, avec l'enfant en question, je vais prendre le temps de lui expliquer que nous sommes deux, éducatrice et éducateur, que du coup, s'il a des questions à me poser, je serai là pour lui répondre, que s'il a besoin de moi, je serai là pour l'accompagner, pour l'aider, et surtout qu'il n'hésite pas. Mais que si pour l'instant, il préfère voir avec ma collègue, il n'y a pas de souci, il est libre de faire ses choix. Mais à un moment donné, il faudra aussi qu'il vienne un petit peu vers moi parce que ma collègue ne sera pas toujours disponible pour lui. Au début, l'enfant ne reste qu'avec l'éducatrice, mais au fur et à mesure, il va venir vers moi. Une fois encore, je lui dis : « c'est quand tu veux, tu prends ton temps, il n'y a pas de souci ». (Doc43).

Il ne s'agit pas exactement d'établir des lois formelles au sens sociologique sur les rapports d'introduction de l'un et de l'autre dans une relation en partant de son identité de genre, la faiblesse du nombre des entretiens ne le permet pas, mais plutôt de montrer la coopération liée aux identités de genre qui s'orchestre entre les professionnels. C'est en cela que cette réflexion se situe dans un registre significatif. On constate dans les cas de figure énoncés que le premier niveau d'élaboration d'un travail éducatif se passe dans ce noyau genré. Il ne s'agit pas de nier la participation ou les implications du reste de l'équipe pluridisciplinaire mais le premier degré de réflexion de l'action se situe à ce niveau-là. Conforté par un but commun et des analyses partagées sur la finalité des actions à entreprendre, le couple éducatif imagine une conduite à tenir et s'entraide mutuellement pour satisfaire les objectifs communs. Se passer de ce premier niveau d'analyse et d'action, ne peut qu'appauvrir les réflexions d'une équipe pluridisciplinaire

où vont se jouer des statuts différents, des disciplines différentes et des personnalités différentes. Quels que soient les enjeux de ce collectif, un nombre plus important de participants brouille nécessairement une vision claire de la situation ou de l'évolution de l'enfant. Le couple éducatif articule une forme de co-référence sur un groupe d'enfants permettant un premier niveau d'interactions, produisant une analyse sur la situation qui pourra ensuite si c'est nécessaire, être complétée, contestée ou questionnée en équipe par le collectif. Cette méthode a pour plus-value d'affiner un regard croisé sur une situation en tenant compte des apports respectifs de chaque genre pour conduire une analyse comportementale. De plus, l'un comme l'autre introduit l'un et l'autre dans des espaces initialement genrés comme masculin ou féminin. D'un côté, la conduite de groupe est souvent qualifiée de masculine, là où l'attention à l'autre est féminine. Chacun introduisant l'autre dans un domaine cela permet un partage des vécus et ensuite des ressentis. Cela offre également au bout d'un certain temps d'expérimentation, un équilibre permettant à chacun de jouer dans le registre de l'autre. Parfois avec les effets du temps, cela permet en fonction des identités profondes du sujet, d'inverser les places assignées aux genres initiaux. Le couple éducatif est une construction sociale qui autorise toutes les combinaisons au nom de l'intérêt de l'enfant mais aussi de l'affirmation d'une certaine forme d'authenticité dans l'affichage de son identité de genre dans le quotidien. L'alternance des rôles sociaux inscrits dans un registre féminin et parfois dans un répertoire masculin peut être habitée par les deux protagonistes. Cette dimension se retrouve dans les entretiens avec les pionniers comme dans les entretiens avec des éducateurs encore en poste. Les extraits précédents mixent des éléments de 1968 et de 2018, cette ouverture dans les interactions du couple est une constante de ce modèle et ce, quelle que soit la temporalité de sa réalité effective.

#### 16.1.9 Se protéger des soupçons d'attouchement.

Dans les entretiens avec les pionniers, il n'est nullement fait mention de situation de protection particulière de l'homme dans les situations d'intimité liées au quotidien des enfants. Des toilettes à l'habillement en passant par les douches, on ne trouve ni dans les entretiens, ni dans les mémoires une référence à une quelconque mise en garde d'interprétation tendancieuse d'actes déplacés à connotation sexuelle exercés par des hommes.

À l'inverse, presque tous les entretiens avec les éducateurs contemporains évoquent pour les hommes au minimum une vigilance et même parfois un sentiment explicite de rejet.

Un des éducateurs fait la réflexion suivante : « Juste cette expérience dans une protection maternelle et infantile, en tant qu'homme éducateur, ce n'était pas simple... Enfin ce sont des structures qui s'adressent essentiellement aux femmes, aux femmes en bas âge. Enfin c'était bien, ce n'était pas bien ? Je refais l'écho dans une dimension de genre, en fait il y a des structures comme certaines PMI où ils privilégient le fait que ce soit des femmes qui s'adressent à des femmes, enfin ce genre de trucs. Il y en a une qui m'a dit qu'ils ne trouvaient pas d'éducateur, mais que c'était mieux comme ça. Alors j'ai demandé pourquoi. On m'a répondu « il s'agit de petits enfants quand même... » « bah quand même quoi ? » Et elle me dit « C'est mieux d'être une femme pour s'occuper d'enfants en bas âge. » Et c'était très surprenant. (Doc37). La place des hommes est au minimum questionnée et c'est l'institution, majoritairement féminine, qui questionne, contrôle et parfois interprète la participation des hommes dans les soins du quotidien. Il y a ici un double mouvement, la femme est faite pour le soin, c'est son identité maternante et les enfants attendent cela. Il y a également une troisième dimension implicite, avec les hommes on ne sait jamais ce qu'ils peuvent faire aux enfants. C'est d'une violence sans nom de considérer que tous les hommes sont des agresseurs potentiels et par effet induit il me semble que c'est une bêtise de considérer comme un fait que les enfants comme les femmes sont des victimes potentielles. Si un des objets du féminisme est de chercher l'égalité entre les femmes et les hommes, poser comme postulat que les femmes sont faibles et potentiellement des victimes exprime une identité profonde bien loin d'un caractère égalitaire. Si les rapports de genre veulent évoluer socialement, il est sans doute nécessaire de les placer dans une dimension de confiance et non de défiance, c'est toute l'ambition du couple éducatif dans sa conception initiale comme dans son inscription sociale contemporaine.

Gregory est un jeune professionnel ayant une trentaine d'années, il témoigne de ses réflexions sur la nature de l'engagement en fonction de son genre : « Je reviens à autre chose qui me vient en tête, c'est-à-dire que des fois, en réunion, donc quand on fait un point sur les enfants : on monte toujours le soir (...). Du coup, la première question c'est à vous, l'éducatrice, parce que l'enfant veut un bisou. Et après, et vous, les éducateurs ? Est-ce que les enfants vous réclament un bisou ? (...) C'est comme si c'était, une fois encore, normal que l'enfant fasse un bisou aux éducatrices et pas forcément aux éducateurs. La façon dont c'est posé, (...) c'est en gros, ils veulent que l'enfant leur fasse un bisou, l'éducatrice remplit ce rôle maternant, calmant, et que nous, éducateurs, on n'a pas forcément cette attribution d'être justement, aussi maternant. (Doc43).

Selon l'éducateur, il est questionné sur qui cherche un bisou ? L'éducateur ou l'enfant ? Est-ce que c'est l'éducateur qui va vers l'enfant ou l'inverse ? Est-ce que l'enfant va vers d'autres enfants ? Grosso modo d'où vient le problème, si problème il y a, lorsqu'un homme donne un bisou à un enfant ? Le présupposé est que l'homme est potentiellement une menace ou un problème dans ce type de situation. C'est en réunion que ces échanges se font, plaçant une pression collective sur l'éducateur et un soupçon sur ses motivations dans l'accompagnement



des enfants au quotidien. C'est tout ce qui est en rapport avec les démonstrations affectives. En gros, l'enfant ne le ferait qu'avec l'éducatrice et pas avec les éducateurs. C'est, à chaque fois, c'est comme ça que c'est tourné. C'est, est-ce que l'enfant va vers d'autres enfants ? Vers d'autres adultes ? (Doc43).

Dans l'échange l'éducateur indique pourtant que les dimensions biologiques de l'accompagnement avec les plus jeunes sont plus facilement référées par identité sexuée et que, là encore, un professionnel a des atouts et parfois des limites. Travailler en équilibre de genre permet plus de diversité dans les réponses apportées aux enfants. Cela questionne aussi la place des hommes et des femmes dans un accompagnement révélant parfois des soupçons qu'il s'agit sans doute de conscientiser et de corriger si l'on ne veut pas les transmettre implicitement aux enfants.

Par rapport à l'intime comme au reste des actions éducatives, les hommes peuvent expliciter leurs limites.

Ça dépend des enfants, ça dépend des situations, ça dépend aussi de comment nous, on se sent capable de les transmettre, ensuite des fois, il y a des choses qu'on ne se sent pas capable de transmettre à l'enfant. Par exemple, une fois, c'était une petite fille qui commençait à avoir ses règles, alors je lui ai dit « alors, écoute, là, concrètement, pas moi, va voir ma collègue » là, c'était un peu compliqué pour moi. Mais j'ai dit « là, je ne sais pas, là, je ne peux pas t'aider », et ma collègue a dû prendre le relais. Et pareil, des fois, à l'inverse quand on a des questions par rapport aux petits garçons, lorsqu'ils doivent se décalotter, c'est clair, en tant que fille, elle me dit, non, « fais-le-toi » et c'est moi qui y vais. (Doc43).

Dans l'intimité des enfants les professionnels des deux sexes savent exprimer leurs limites.

Dans le quotidien, l'homme éducateur prend tout de même des précautions. Il ne travaille pas tout à fait sereinement et il craint autant les interprétations des collègues que les paroles détournées des enfants.

« Gregory : Oui, oui. Et même, une fois une petite fille, qui avait une mycose, et moi j'ai dit en réunion, « il est hors de question que moi, Gregory, j'applique le traitement au niveau de la vulve de la petite fille, il est hors de question que je le fasse », ils m'ont dit mais s'il y avait deux éducateurs dans la pièce ? « Ah bah je m'en fiche, demandes à mes collègues femmes de le faire » « même s'il y avait deux éducateurs, et en laissant la porte grande ouverte » mais là, dans tous les cas, non je ne le ferai pas.

Mikaël : Quand vous dites que vos collègues vous suggèrent de « laisser la porte grande ouverte », c'est quel type de crainte, qui est la vôtre ?

Gregory : Et bah c'est que la petite fille puisse dire après que Gregory a touché la zézette, sa zézette. Et après, vu que des fois ça peut vite partir, du coup, après qu'on me tombe dessus, que voilà, donc là-dessus, je me protège, je me couvre, voilà. (Doc43).

L'éducateur se couvre mais le collectif lui intime d'y aller à deux et de laisser la porte grande ouverte, ce faisant, le collectif lui intime presque de ne pas y aller. Cette suspicion généralisée est un handicap dans la participation des hommes. C'est sans doute un des facteurs qui éloignent les hommes de ce champ d'exercice.

Sa partenaire de travail, Chloé une jeune professionnelle diplômée depuis un an, évoque, elle aussi, cette part de soins intimes et les problèmes d'interprétations que cela peut soulever :

Si par contre il y a un homme dans l'équipe qui fait des... qui dit tout de suite ça non je ne le ferai pas, c'est à vous de le faire. Donc quand il y a des soins... un petit peu plus... des soins médicaux... sur les organes génitaux ou des choses comme ça, ben tout de suite là... enfin il y a une connotation derrière qui est... qui passe beaucoup mieux chez la femme que chez l'homme par exemple. Donc oui, il y a des choses qui sont ancrées... C'est la femme qui le fera et pas l'homme...

Mikaël : et selon vous c'est bien ? Ce n'est pas bien ? C'est...

Chloé : Ça dépend. Non ce n'est pas forcément bien... pour moi si on est là c'est qu'on est sain d'esprit, et qu'il n'y a pas de... Après, tout acte médical, pour moi, doit avoir des gants, donc tout de suite, c'est autre chose... que d'avoir tout de suite peau à peau, donc homme ou femme ça ne devrait rien changer. (...)

Mikaël : selon vous un des soucis réside dans le contact et l'interprétation que l'on peut en faire ?

Chloé : Oui, complètement. C'est un souci de faire son soin, avec un regard derrière. (Doc42)

Il est évident qu'en institution, il faut être vigilant sur les rapports des professionnels avec les enfants. Cependant, les hommes sentent une pression du collectif. L'avantage et l'intérêt du travail en couple éducatif est que la relation duelle est le premier filtre de l'action. L'autre accompagne, soutient et intervient. Le rapport de confiance étant plus grand et institutionnellement affirmé, le garde-fou se situe dans le noyau avant d'interpeller si nécessaire le collectif. Dans le cas énoncé, c'est sous le regard du collectif que l'on interroge collectivement, dans une majorité féminine, qui cherche le bisou ou est-ce qu'un homme peut accompagner un soin intime ? Pour inverser les interactions d'un titre de Jean-Claude Kauffman, ici c'est « geste d'homme, regard de femmes ». Le schéma de pression sociale comme de compréhension de l'action est loin d'un registre de représentation égalitaire.

Certaines pédagogies en internat, l'expérience de Sumerhill notamment, ont été vectrices de violence au niveau des relations sexuelles entre enfants et de situations d'agression par les adultes. Ce sont des faits évidemment condamnables, mais l'on retrouve dans les institutions le même phénomène que l'on peut trouver dans le mouvement "me too", une forme de soupçon généralisé qui impute potentiellement dans les rapports femmes hommes une intention malveillante des hommes qu'il s'agit de vérifier et le cas échéant de contrôler par le nombre et les logiques de surveillance. Le présupposé n'est pas neutre sur les intentions de l'homme. Cette assignation de sexe est générique et place tous les hommes dans le même registre, et ce quelles que soient ses orientations sexuelles. Les hommes gays subissent le fait que les interpellations d'un sexe sur l'autre se font sans nuance. Cette naturalisation des composantes identitaires est problématique et peut se révéler compliquée dans la quête d'un équilibre de genre au sein de la société. Car, si tous les hommes sont des prédateurs en puissance, de fait toutes les femmes sont des victimes. La dimension de victime assujettie est parfois antinomique avec un schéma d'émancipation et d'autodétermination d'une identité féminine. Le problème ici ce sont les

généralités attribuées comme dimension naturalisante de la composante de l'identité des deux genres. Si l'homme dans le couple éducatif se sent plus menacé, c'est que le couple en question n'est pas reconnu comme une composante de l'action. Il s'agit d'une femme et d'un homme qui travaillent ensemble et dans ce cas de figure, l'individualité masculine est potentiellement dangereuse. Le rapport de confiance ou plutôt le rapport de défiance en l'homme dans les actes du quotidien est malheureusement une évolution des pratiques dans les déséquilibres de représentations du genre au sein de la protection de l'enfance comme dans la société en général.

#### 16.1.10 L'homme, féministe, parfois... ?

Dans le cadre des universités d'automne de la Fédération Nationale Solidarité Femmes qui se sont tenues à Saint-Denis en 2012 et dont le thème était : intervention sociale, intervention féministe, une seule question a animé les débats de ce collectif d'associations agissant dans le champ de la protection des femmes en travail social : un homme peut-il être féministe ? Conclusion de deux jours de débats, il n'est pas féministe car il faut être une femme pour l'être, sous-entendu qu'il faut avoir traversé l'expérience d'une inscription sociale dans une société phallocrate pour comprendre ce que c'est que d'être une femme. Être femme et être féministe est-ce la même chose ? Vivre son identité de genre et défendre des valeurs sociales est-ce une composante sociale unique ? Selon leurs conclusions, un homme peut être pro féministe car c'est un homme. Ce désastre de la réflexion intellectuelle place la primauté du naturel sur le culturel et ne tient compte ni des avancées du genre ni des luttes communautaires parallèles comme celles du mouvement gay. Il me semble qu'approcher la question du féminisme par l'angle communautaire est une lecture qui ne tient pas compte de la réalité de la société actuelle. Les femmes ne sont pas une minorité. Le féminisme sous-tend une attitude de respect et d'ouverture des personnes souhaitant que les droits des femmes soient les mêmes que ceux des hommes. De plus, si l'on se permet une extension de la pensée de Monique Wittig qui affirme la primauté du culturel sur le naturel, en affirmant que si les femmes sont les compléments des hommes dans un schéma hétéronormé (Wittig, 2013), les lesbiennes ne sont pas des femmes, les hommes efféminés peuvent se revendiquer du féminisme. La dimension des identités de genre va au-delà de la distinction de sexes et offre comme déjà évoqué des ponts et des liens entre les identités sexuées et la construction sociale de cette identité dans des registres féminins

et masculins, de plus l'orientation sexuelle des personnes offre aussi des paramètres de ressemblance pour définir des critères de convergences, surtout en matière de lutte contre la suprématie de norme phallocrate structurant la société. S'il s'agit de faire évoluer une société sur des critères d'égalité, c'est l'ensemble de la société qui est concerné et non seulement une moitié de celle-ci. D'autres combats égalitaires et communautaires ont mobilisé l'ensemble du corps social. Par exemple, l'émancipation des noirs aux États-Unis n'a pu se faire que par l'affirmation des droits civiques. Eleanor Roosevelt est une figure marquante de ce combat, son investissement dans cette cause ne s'est sans doute pas fait parce qu'elle était un homme noir ayant vécu la discrimination raciale dans sa chair. Le verrouillage aux hommes des appareils idéologiques et associatifs de certains mouvements féministes est l'expression du communautarisme dans sa fermeture à la différence, c'est le paradoxe d'une lutte qui poursuivant une volonté égalitaire, en devient discriminatoire. C'est aussi un positionnement qui s'inscrit dans la lutte des sexes et non dans un équilibre de genre. Le genre comporte trois niveaux de situation, le sexe biologique, la construction culturelle du féminin et du masculin et l'orientation sexuelle du sujet. Les hommes gays ou hétérosexuels, efféminés peuvent-ils se réclamer du féminisme ? Ramener l'identité du sujet à son identité de sexe était la base des mouvements féministes dans les années soixante, il y a 60 ans. Cette dimension salutaire à cette époque peut maintenant se dépasser. Les conclusions des universités d'automne de la Fédération Nationale Solidarité Femmes en 2012 interrogent sur l'évolution des rapports femmes/hommes dans l'action sociale. La dimension du genre peut permettre non pas de complexifier la question mais de la dépasser en apportant un peu de culturel et en signalant d'autres formes d'oppression incluse dans la dimension de l'ennemi commun mis en avant par Christine Delphy dans le patriarcat (Delphy, (1997), (2001), 2013). De plus au-delà des orientations sexuelles masculines, les extraits des entretiens réalisés pour cette recherche montrent que les hommes n'ont pas pour finalité ultime la domination des femmes dans tous les environnements sociaux, ils ont aussi d'autres centres d'intérêt qui ne les font pas forcément interagir avec l'identité de sexe ou de genre féminin. Certains sont même prêts à coopérer au combat non pas féministe mais pour l'égalité du genre humain. Il est aussi possible de placer son identité de genre masculine en tant que vecteur d'autorité et porteur de la Loi afin d'affirmer une lutte contre le sexisme. Les entretiens masculins révèlent que la parole des éducateurs pour lutter contre le sexisme est parfois mieux entendue par les enfants surtout les garçons.

« Je fais écho par exemple au sexisme, est-ce qu'une femme qui va dire « Bah non, il faut respecter les femmes », c'est pareil qu'un homme qui va dire « Bah non, il faut respecter les femmes » ? Et peut-être y'a-t-il une différence entre les différentes tranches d'âge et de comment vous le travaillez sur un groupe de petits. Après, que ce soit l'homme ou la

femme qui le dit, le message est le même. Mais après si c'est un garçon qui est « macho », et que l'éducateur lui dit « non il faut respecter la femme », ça a de l'impact, alors que si c'est une femme qui lui dit de respecter les femmes. Si à la base il n'est pas respectueux envers les femmes ça va être plus compliqué à entendre. Mais après, de toute façon, on répète dans l'équipe, chaque année le même discours donc du coup, l'enfant va finir par le connaître. (Doc43).

On peut parfois compter sur des hommes pro-féministes pour contribuer, de leur place, à faire évoluer la question du respect accordé à la parole comme aux actes des femmes. Cet élément est une constante des entretiens masculins et ceux depuis les années 1945. L'éducateur spécialisé est un vecteur de justice sociale plus que de normes sociales, l'affirmer est une chose, le démontrer en est une autre, c'est ici le cas. C'est dans ce registre idéologique de justice sociale que certains éducateurs participent, de leur place, à un combat commun pour plus d'égalité. C'est ainsi en tout cas qu'ils cherchent pour certains, au travers du couple éducatif à socialiser les enfants.

#### 16.1.11 L'éducateur protecteur.

La dimension des identités de genre affirme que l'on peut être égaux et différents. Une des particularités qui distingue généralement les femmes et les hommes, est souvent la taille et le poids. Ce faisant, il arrive que la force physique s'incarne plus facilement du côté masculin. Le public de référence dans un internat éducatif relevant de la protection de l'enfance est parfois impulsif. Dans certains cas de colère non maîtrisée contre une éducatrice, il arrive même que la protection ne soit pas que symbolique. Luc évoque une situation où l'autorité de l'éducatrice était tellement contestée qu'il a dû soutenir physiquement sa collègue qui était agressée : Avec ce que j'ai vécu là, oui c'est plus physiquement que j'ai dû intervenir. (Doc37).

Il s'agit heureusement plus souvent de soutenir l'action d'une collègue en appuyant son autorité plutôt que de la défendre physiquement. Parfois, une simple présence suffit. Le fait que ce soit un homme joue dans l'affirmation d'un cadre mais le fait aussi que le jeune sente qu'il a affaire à un collectif qui s'incarne dans ce duo, et qu'au-delà il y a une équipe et que la parole de l'éducatrice est celle du collectif éducatif doit également influencer. Dans ce cas de figure quatre actants renforcent l'action, la fonction symbolique de la Loi incarnée par l'identité masculine, la parole de l'homme, la cohésion du couple et le rappel par l'homme du rapport égalitaire du positionnement de la femme. Le cadre collectif est ici institué. La protection c'est large, j'étais dans le bureau, ma collègue était montée. J'entends la conversion, je me suis dit là ça part en vrille, faut que je monte. Je suis monté, je n'ai rien dit, je me suis juste positionné. À partir de là, ma collègue, a continué à faire ce qu'elle a fait et en fait, il y avait moins d'agressivité parce qu'il savait, que moi j'étais derrière. Voilà, ils sont plus attentifs à ces choses-là. (Doc37)

Les faits décrits dans cette scène le sont dans une situation où l'éducatrice pose un cadre avec des mineurs non accompagnés. Plusieurs entretiens féminins révèlent que les éducatrices actuellement en poste sentent que leurs paroles ne sont pas autant respectées par ce public, parce que ce sont des femmes. Cette nouvelle population qui s'impose actuellement massivement dans les internats éducatifs peut mettre en difficulté un collectif éducatif uniquement féminin. Il ne s'agit pas d'une composante raciste basée sur ce qu'ils sont mais d'un questionnement sur leur socialisation primaire. Parfois, les représentations de la femme dans la culture d'origine sont différentes de celles rencontrées dans la culture de résidence actuelle.

Je développerai ce point en aval. Si la méthode du couple éducatif est ancienne et se perd dans l'évolution actuelle de la protection de l'enfance, les publics évoluent. Au regard de ces nouveaux profils d'enfants, la participation égalitaire en équilibre de genre est un axe qu'il convient peut-être de développer pour poursuivre la volonté de cohésion sociale mise en place par cette méthode afin de socialiser des enfants dans un respect des identités du féminin et du masculin. Il s'agit autant des mutations du genre dans l'action sociale et de ses représentations chez les enfants accompagnés que d'un équilibre sociétal égalitaire qu'il convient d'affirmer dans l'esprit du solidarisme de la III<sup>e</sup> République.

#### 16.1.12 Les stratégies de genre du couple éducatif.

Le couple éducatif révèle aussi des composantes de genre où la stratégie éducative peut être complémentaire. Le quotidien a déjà été largement évoqué dans les interactions égalitaires qui sont mises en scène. La protection de l'enfance est soumise à des situations on ne peut plus complexes que de savoir qui va mettre ou débarrasser la table. Par exemple, un entretien révèle des situations comme celles relevant des cas d'inceste où le couple éducatif permet d'introduire un homme différent dans les représentations de l'enfant.

Par rapport à moi, avec certaines gamines, j'ai beaucoup de mal à trouver ma place, à faire ma place et à me faire accepter au début. [...] il y a eu des gamines avec des histoires d'incestes assez brutales et c'est vrai qu'au niveau de l'image du mec il faut reprendre une base.

Il y a deux sortes d'actions, après je pense plus que c'est dans l'image de couple éducatif que l'on peut renvoyer pour peu que l'on arrive à fonctionner ensemble. Déjà, ce n'est quand même pas mal parce que certains gamins n'ont jamais vu ça, que l'on puisse s'entendre sans crier, sans se foutre sur la gueule... et l'autre truc.

Tu vois, par exemple, on avait une gamine – pas avec Hayat qui était déjà partie – avec une autre collègue, qui avait subi un viol de la part de son père, et sa petite sœur était également placée chez nous [...] Et en définitive, la grande, c'est moi qui l'ai accompagnée, grâce au travail des collègues, sur un petit fascicule qui expliquait comment dire non. En fin de compte, alors qu'elle abordait ça avec les collègues, entre femmes, entre filles, elles parlaient de la relation

aux garçons etc., la gamine a demandé que ça se fasse avec moi. Ce qu'on a fait. Et pendant six mois, jusqu'à ce qu'elle quitte l'établissement, on relisait deux fois par semaine le petit fascicule. On essayait à chaque fois de nouvelles explications, on essayait de comprendre ses ressentis. Le fascicule faisait six pages, on a passé six mois là-dessus, et c'est avec moi que la gamine a voulu le faire. C'est vraiment intéressant, parce que justement la mixité de l'équipe ouvre à plein de possibles. Et surtout pour les enfants, ça élargit le champ. Parce que nous, on a tous nos représentations de comment ça devrait se passer. On est dans nos représentations d'adultes. (Doc41)

Il s'agit de stratégies éducatives basées sur l'identité de genre de l'éducateur spécialisé. Agir pour que l'enfant sache réagir à des intentions malveillantes de la part d'un adulte, en l'occurrence ici un homme, n'est pas idiot. Si l'enfant doit résister ce sera sans doute à un homme. En cela, que ce soit un homme qui l'entraîne à réagir prend un sens différent, que celui de se placer dans la compassion et la tendresse apaisante incluses dans les dimensions structurelles du care. Cet exemple, montre que dans un couple éducatif on réfléchit à des stratégies qui mettent en jeu les identités de genre. Le couple éducatif élargit la palette d'intervention car il permet si c'est nécessaire de traiter une situation même intime en jouant à la fois sur les représentations de genre mais aussi sur une bienveillance retrouvée par un sexe identifié comme agresseur. L'éducateur souligne dans l'extrait précédent qu'au début de la relation ce n'est pas simple pour lui et pourtant au fur et à mesure, il s'agit de redonner confiance à l'enfant en lui-même mais aussi dans les adultes et ce quel que soit leur sexe.

Dans les représentations collectives des institutions comme dans la société en général, seuls les hommes sont des agresseurs potentiels. Alors que le personnage de Précious dans le magnifique roman « Pusch » de la poétesse Saphire fait partager le douloureux vécu d'une enfant victime d'une mère incestueuse ou encore en France nous avons collectivement vécu dans l'actualité l'affaire dite d'Outreaux avec la condamnation de Myriam Badaoui, qui montre que ne pas imaginer une mère incestueuse conduisait à des erreurs d'analyse parfois plus que dramatiques. Et pourtant, interrogés sur ce point, les éducateurs comme les éducatrices n'envisagent pas ce cas de figure.

Dans l'imaginaire collectif, l'agresseur sexuel est forcément un homme. Il me semble nécessaire, au moins dans l'éducation spécialisée, de corriger cette assignation de genre. Elle peut causer des erreurs dans l'analyse d'une situation comme dans les stratégies à mettre en place pour que l'enfant puisse dépasser cette épreuve. Utiliser un homme pour apprendre à dire « non » a peut-être plus de sens pour cette enfant, elle-même victime d'un autre homme, que de traiter cette dimension dans le seul registre féminin. En lisant et relisant, chaque semaine avec cet éducateur-là, en quelques pages, cette enfant avait « rendez-vous » avec la réparation des épisodes incestueux qu'elle avait subis. Ainsi, elle développait à nouveau des forces, lui

permettant de « re-construire » son image de l'homme. S'est construite-là, sans doute, une relation transférentielle positive.

Il en va de même dans les luttes contre les violences domestiques. Bien sûr que le plus souvent, ce sont les hommes qui sont coupables et qu'ils inscrivent leurs actes dans une société aux valeurs encore patriarcales. C'est une réalité sociale qu'il s'agit de corriger mais ne tombons pas dans des généralisations contreproductives. Il existe aussi des violences exercées par des femmes sur des hommes. La condamnation de la starlette Nabila en témoigne.

Le danger est double, à la fois des généralisations problématiques et stigmatisantes sur les hommes et dans le cas où les violences seraient exercées dans une autre dimension que d'homme à femme de ne pas comprendre la situation. Lorsque je coordonnais l'insertion d'usagers de drogues par un dispositif d'appartements éducatifs au début des années 2000, je n'ai pas compris une situation de violence dans un couple homosexuel masculin, encourageant même le conjoint de la personne officiellement agressée dans la rue à aller le voir en réanimation. C'est par ma présence dans cet espace hospitalier, lorsque j'ai vu les réactions de l'hospitalisé à la visite de son compagnon, que j'ai commencé à entre apercevoir mon erreur. Il m'a encore fallu une semaine et l'aveu de la personne accompagnée qui refusait de sortir du service de soins hospitaliers pour rentrer à son domicile, pour que je comprenne que mon erreur venait d'une assignation de genre qui fait que ce sont les hommes qui frappent les femmes et que les autres cas de figure n'existeraient pas. Cette anecdote personnelle me permet de souligner que certains questionnements qui sont les miens en tant que chercheur sur les dimensions du genre dans l'action sociale émanent aussi de ma propre pratique éducative et que cette dimension ne peut être extérieure à mes interrogations de recherche.

Il existe aussi des interactions ou des stratégies liées aux identités de genre qui conduisent à des dimensions plus distancées qui sont parfois bénéfiques pour l'accompagnement et la personne accompagnée. Dans l'extrait qui suit, une présence moins empathique mais qui reconforte dans un accompagnement à une IVG interfère sur les représentations sexuées dans les actions éducatives. On aurait pu imaginer que la femme soit plus apte dans cette dimension d'empathie car plus proche physiquement parlant. Parfois, la distance dans les identités de genre est aussi salutaire.

Ça m'a fait tilt, le truc qui m'a fait le plus réfléchir au niveau de ma place d'éducateur c'est par rapport à une jeune gamine. C'était l'accompagnement pour une IVG, ça, j'avoue qu'au départ j'ai eu beaucoup de mal à faire l'accompagnement, à me dire de toute manière, je n'ai pas le choix j'étais tout seul, même la psychologue n'était pas là. Donc, je me suis retrouvé tout seul avec la gamine, avec qui j'avais des rapports basiques, sans plus. Et une gamine qui était assez difficile, elle avait un lien avec sa mère qui était brutal, son père on ne savait pas qui c'était. Enfin bref,



je n'étais pas dans ses petits papiers et je me retrouve à faire cet accompagnement-là. Et n'empêche, je crois que ça a été une bonne chose. Je n'étais pas vraiment dans l'empathie, enfin si mais j'ai pris vachement de distance par rapport à cette gamine-là et je crois que ça lui a servi. Et ce qui est marrant, c'est que durant la journée, parce que ça a duré un petit moment quand même, j'ai senti que son regard par rapport à moi avait changé. Au départ, c'était : je me barricade, et petit à petit elle m'a laissé arriver. Lorsque l'on s'est quitté le soir, ce n'était pas un merci qu'elle m'a dit mais du style : « c'est sympa d'avoir été là » et ça m'a vachement fait chaud au cœur parce que je n'étais pas du tout bien au départ. Après j'ai passé le relais aux collègues. Mais c'était une expérience wouawou... (Doc37).

L'homme comme la femme se trouvent parfois là où on ne les attend pas. Les registres du soin et de l'autorité font parfois que dégenrer une action peut être bénéfique pour l'identité que l'on assigne en général aux hommes comme aux femmes. Les deux faces de ce même monde doivent beaucoup plus interagir sur des moments du quotidien pour apporter des expériences à la fois différentes dans les assignations de genre et communes dans les vécus des identités de genre respectives. Un homme ce n'est pas comme ça et uniquement comme ça et une femme non plus ce n'est pas comme ci et uniquement comme ci. Participer ensemble à la vie sociale ne suffit pas, il faut que les identités féminines rencontrent les identités masculines pour que l'action sociale et collective ne se fige pas dans des dimensions séparées qui parfois stérilisent ou neutralisent les coopérations humaines entre les deux sexes. Cette dimension est d'autant plus intéressante qu'on ne questionne que rarement la troisième dimension du genre qui est l'orientation sexuelle des personnes. Les hommes homosexuels sont souvent peu concernés au premier chef par les violences domestiques faites aux femmes, ensemble ils subissent comme les autres hommes les représentations négatives associées à la fois à leur sexe et à la structuration patriarcale de la société, sachant qu'ils subissent également cette dimension par le fait qu'ils ne sont pas de « vrais hommes » vu qu'ils n'ont pas de femme. Il est important dans la société de dépasser ces clivages et il est encore plus important de le dépasser dans le travail social si celui-ci veut éviter les erreurs d'interprétation dans l'analyse d'une situation et des erreurs de traitement ou de socialisation dans l'intérêt d'un ou d'une enfant accompagnée. Le couple éducatif peut permettre des éclairages mais aussi des stratégies différentes basées sur les interactions de genre, c'est ce dont témoignent les extraits de ce point d'analyse.

16.1.13 Le sport est référé aux hommes ; pas automatiquement dans une relation hommes/hommes.

La complexité des rapports de genre conduit parfois à confondre l'objet de réflexion avec le sujet de la réflexion. Dans les années 1950, les termes de masculin et de viril avaient la même

signification sociale. Dans un registre d'interaction sociale, les hommes comme les femmes, jouent parfois le jeu pour lequel leur environnement social, et en l'occurrence ici leur environnement éducatif, les sollicite. La complémentarité de genre dans les fonctions éducatives peut parfois permettre à la fois des sollicitations de genre qui n'auraient pas été suscitées en l'absence de la présence de ce genre et peut aussi répondre à des idéaux types relevant du genre.

Béatrice souligne dans un échange que les jeunes filles accompagnées sollicitent actuellement les éducateurs hommes comme des coaches sportifs. J'ai ça aux apparts en ce moment, dans le sport, elles font beaucoup de demandes effectivement aux éducateurs, en tous les cas pour tout ce qui est course, sport qui demande de la résistance, elles vont beaucoup plus vers les éducateurs hommes. (Doc34)

Le sport et plus particulièrement les sports physiques d'endurance ne caractérisent pas un rapport d'hommes entre eux, mais la composante du dépassement de soi par l'endurance physique fait partie de la composante identitaire du registre masculin. D'ailleurs les hommes homosexuels et surtout ceux qui sont efféminés sont discriminés collectivement dans les sports collectifs ayant une forte identité masculine comme le football par exemple.

La composante de l'identité professionnelle masculine répond à des représentations sociales collectives qui sont communes. Ceci transposé dans un cadre éducatif trouve un écho dans l'affirmation des besoins des enfants. Les composantes identitaires relevant des identités de genre des hommes comme des femmes d'ailleurs, viennent à la fois soutenir et accompagner les actes éducatifs relevant de ces repères normatifs. Il s'agit là aussi, d'une constante dans les identités que l'on trouve depuis la création du couple éducatif. La participation des deux sexes dans les actes éducatifs du quotidien en internat éducatif relevant de la protection de l'enfance élargit les possibilités à la fois d'accompagnement mais aussi de projections ou de désirs d'actions différentes de la part des enfants. La mixité d'action est une richesse pour l'affirmation des actes par les professionnels, c'est également une richesse pour susciter des désirs et des envies chez des enfants en mal de construction identitaire.

#### 16.1.14 Gregory est maman.

Dans les actes éducatifs du quotidien, au-delà de l'orientation sexuelle d'une personne, les représentations liées au masculin sont également interpellées. J'ai précédemment cité Marie-Dominique Wilpert relatant l'exemple d'un homme, éducateur de jeunes enfants exerçant les

fonctions de responsable de crèche et affirmant : « Socialement, je suis une femme. » (Neyrand, Wilpert, Tort (2013). p.53). Il existe aussi une hiérarchie interne aux différents genres, la dimension du masculin et du féminin n'est pas la seule à retenir. Les hiérarchies se basent malheureusement sur la figure masculine hétérosexuelle stéréotypée comme norme de référence en distinguant ceux et celles qui s'en éloignent. Lorsque l'on évoque avec Gregory les normes qu'il transmet dans le cadre de son travail éducatif, il réfère ses fonctions au regard de l'âge des enfants (3-6 ans) à des fonctions maternelles et il qualifie son positionnement comme celui d'une mère.

« Éduquer c'est transmettre des normes... ben c'est, oui, les normes sociales déjà, qu'on leur transmet. Forcément. Enfin... les normes que nous, on a reçues, on les retransmet, mais inconsciemment... Moi je me souviens qu'à mon entretien d'embauche, on me demandait... Enfin, on m'a mis en situation... et on me demandait comment... si un enfant mangeait avec ses mains, qu'est-ce que je faisais par rapport à ça ?

Face à ça ? Et c'est vrai qu'instinctivement moi je dis bah non, je lui explique qu'ici, on mange avec une fourchette que voilà, tout le monde mange avec une fourchette, moi j'ai appris à manger avec une fourchette, donc forcément, ça coule de source que je vais t'apprendre à manger avec une fourchette ! Et forcément ça, c'est... ce sont des normes qu'on transmet tous à mon avis. Celles qu'on a reçues, on les transmet, sauf celles qui nous déplaisent avec lesquelles on est en désaccord avec ces normes-là, mais l'éducation là, on est sur un groupe de tout petits, donc l'éducation ça passe aussi par les bases, c'est pour ça que je parle de manger ou de... là c'est vraiment la base de l'éducation spécialisée... enfin... je ne me considère pas éducatrice spécialisée. En fait ici, vraiment, je me considère maman, c'est toujours ce que j'ai dit. Moi, dans ma vie personnelle, quand on me demande, ton travail ? Alors tu fais quoi ? Bah pour moi, en acceptant de venir travailler ici, je suis devenue maman de dix enfants d'un coup, parce qu'ils ont entre 3 et 6 ans, et que ce sont des tout-petits donc il faut tout leur apprendre, ce sont les bases qu'il faut que l'on travaille, c'est... Voilà... c'est... être maman, le soir, faire les devoirs, goûter, le bain, le doudou il faut le chercher et puis on va se coucher, on lit une petite histoire et un bisou et puis voilà. C'est vrai que dans mon autre heu... Dans mon autre travail, parce que je n'en ai pas eu quinze... Dans mon autre travail je me sentais beaucoup plus éducatrice, même moi j'ai l'impression que je me confondais en fait entre homme et femme... (Doc42)

Il ne s'agit sans doute pas de se confondre entre homme et femme mais de répondre à des besoins. Ceux d'un enfant de 3 ou de 6 ans sont orientés vers des besoins relevant, comme Gregory l'indique, des soins de base d'un enfant. C'est intéressant de se définir socialement comme « une maman », c'est dans un registre d'imaginaire social que cette construction identitaire s'élabore. Chercher le doudou répond à la fois à une fonction éducative et vient surtout satisfaire un besoin de sécurité pour l'enfant. Dans ce cas de figure comme dans celui de lire une histoire aux enfants le soir, les registres relevant des représentations sociales permettent d'exprimer tout autant une action qu'un registre de représentations associées.

En référence aux travaux de Cornélius Castoriadis le « legein » représente le dire. Il s'inscrit dans le langage et s'exprime par un code de signification. (Castoriadis, 1975). L'exemple issu de l'entretien précédent fait écho aux éléments déjà mentionnés sur le lien entre dire une chose et la symbolique d'une action. « Au lit les enfants » est une formule du quotidien éducatif qui décrit une action concrète. Cela traduit aussi une ambiance et met en scène dans le langage un registre de rôles et de positions sociales qui vont définir des rôles sociaux relevant d'un registre symbolique, ici être « maman ».

Le second registre qui en découle est le « teukhein ». Celui-ci étend la dimension symbolique du langage à la notion de technique. Il s'agit du faire social et la technique est son code. Par exemple, l'Histoire comme la « petite histoire du soir » s'inscrit dans une auto-institution explicite de la société (Castoriadis, 1973). Il ne s'agit pas forcément de chercher l'origine des choses et en l'occurrence ici l'origine du fait de lire une petite histoire le soir pour apaiser les enfants, ou de qui doit la lire dans un registre féminin ou masculin pour faire de meilleurs rêves, mais de comprendre que l'instituant, le cadre de cette action, conforte l'instituer. C'est-à-dire, que la dimension structurée de la vie collective, par des actions contenant une symbolique donne cette dimension porteuse de sens qui confère une identité aux actions, en conditionnant à la fois la façon de les penser et également en instrumentalisant la façon de les vivre. C'est de ce processus que relève la déclaration de Gregory de s'affirmer socialement comme une maman. En se référant à cette fonction sociale, il englobe à la fois le souci de l'autre, le positionnement dans l'action et l'étendue du champ d'action supposé dans ce cas féminin. S'il s'agit de traduire une mutation du genre dans l'action sociale, bien qu'ouverts dans leurs représentations du genre, les éducateurs de 1945 ne se qualifiaient pas de maman. La multiplicité des rôles et des possibilités pour un homme de les incarner, fait qu'un éducateur exerçant actuellement peut revendiquer cette notion comme il le fait pour expliquer que l'on ne mange pas avec les doigts où là il est porteur d'une règle sociale. Les deux registres lui semblent en concordance ou du moins s'inscrivent dans une continuité de pensée englobant à la fois ses pratiques et sa façon de penser l'action et de se penser dans celle-ci. Les identités de l'homme en 2020 sont multiples et vont jusqu'à s'inscrire dans des registres relevant du féminin jusque dans ses dimensions éducatives.

#### 16.1.15 Des hommes et des aspirateurs.

Par son positionnement éducatif et social, le profil masculin précédent s'inscrivait dans un imaginaire social collectif relevant des critères du maternage et surtout par les actions mises en place permettait à l'éducateur spécialisé de s'auto-définir dans une identité ne relevant pas de son sexe. Le même éducateur peut inscrire, par le faire, des représentations différentes de ses attributs auprès des enfants. La multiplicité des rôles est parfois l'apanage d'un même personnage, c'est aussi un des critères de la modernité. Le passage d'une société de l'altérité à une société des identités et de l'identification révèle une rupture traduisant une distinction entre

l'individuation psychique et l'individualisation sociale (Gauchet, 1985) L'individualisation psychique passe par l'apprentissage et l'individualisation sociale conduit à un statut reconnu par l'extérieur. Lorsqu'il s'agit d'éducation et d'apprentissages sociaux, dans une dynamique interactionniste, les deux éléments se nourrissent l'un et l'autre dans une perspective dynamique. Gregory a d'autres identités que celle d'être un homme. C'est un homme noir, j'y reviendrai plus tard, ce qui m'importe dans cet extrait c'est l'utilisation des représentations liées à son genre dans les actes du quotidien pour faire évoluer la socialisation secondaire des enfants. Le questionnement ici se structure autour de l'organisation du collectif dans la répartition des tâches du quotidien et les représentations sociales qui accompagnent les identités de genre s'y référant. Si l'on invite tous les citoyens à pouvoir s'exprimer dans un système démocratique moderne, il faut les équiper pour pouvoir comprendre les enjeux psychiques et sociaux de leur environnement. Le couple éducatif a cette ambition pour ce qui concerne les rapports sociaux liés aux identités de genre. Marcel Gauchet souligne que dans une société démocratique c'est une obligation d'être un individu (Gauchet, 2017). Or beaucoup de personnes n'ont pas demandé à être des individus, ils vivaient jusque-là dans une certaine forme de tutelle sociale par des schémas de reproduction hérités des sociétés traditionnelles de types ruraux pour la reproduction des normes sociales ou dans une certaine marginalité sociale en ayant peu d'accès au système éducatif. Ces déshérités sociaux trouvaient tout de même une place sociale dans des microsociétés aux normes un peu décalées des systèmes de divisions des tâches, propres aux sociétés modernes. L'extension des droits à partir des droits humains et notamment les droits des femmes et des minorités sexuelles a changé la donne (Louis, 2014), (Despentes, 2006). Les exigences sociales ont changé, il s'agit donc d'éviter quand c'est possible, de faire des exclus de la sociabilisation en permettant aux jeunes inadaptés sociaux d'aujourd'hui de saisir les enjeux, les données d'une forme d'individuation psychique permettant une individualisation sociale. La fabrique des garçons est en ce sens un enjeu majeur de l'éducation en général (Ayrat, 2011) et plus particulièrement de l'éducation spécialisée. Le couple éducatif notamment par une participation décalée des hommes dans une visée égalitaire met en place des initiatives dégenrées dans les actes du quotidien conduisant à des représentations différentes pour les enfants, surtout les enfants mâles. Les enfants accompagnés ont des représentations issues de leur socialisation primaire, l'ambition par la socialisation secondaire est de créer un deuxième homme, moderne et plus égalitaire dans son approche à la fois des genres et également dans sa participation et son inscription sociale, pour ce faire, inutile de moraliser les enfants, des hommes et des aspirateurs suffisent. C'est ce dont témoigne Gregory, ses intentions sont

explicites et c'est par les pratiques que son identité s'affirme différemment aux regards des enfants.

Gregory : Alors, sur le côté homme noir, ça n'a jamais été questionné à part la question « D'où tu viens ? », mais plus sur le côté homme, une fois, je me souviens, on avait un enfant qui chez lui voyait sa mère, tout le temps faire le ménage et son père avait malheureusement une vision un peu dégradée de la femme. Pour lui, sa compagne était uniquement là pour faire des enfants et s'occuper des tâches ménagères, et un jour, je passais l'aspirateur, et il était secoué que moi, éducateur, je passe l'aspirateur et je lui ai répondu « Tu sais, les hommes, à l'heure actuelle peuvent passer l'aspirateur », et j'ai vu dans son regard qu'il était choqué. Pour lui, c'était inconcevable qu'un homme puisse passer l'aspirateur. Et du coup, après on a reparlé avec lui et il disait « Mais moi, à la maison, papa a dit ça » et moi j'ai dit « Papa, il peut aussi très bien aider maman, ce n'est pas tout le temps maman qui fait tout, et dans ce foyer, que l'on soit éducateur ou éducatrice, on fait les mêmes tâches ». Voilà, et du coup ça l'avait vraiment surpris, et lorsqu'il est parti du foyer, il m'a dit « mais, tu sais, Gregory, maintenant, je ferai le ménage à la maison ! ». J'ai dit « Ah, bah c'est bien ! ». (Doc43)

Il n'y a pas d'ambiguïté sur les intentions de genre de l'éducateur afin de transformer un individu mâle en un être universel. Les actes sont volontaires mais ils ne sont pas dans le "faire pour faire", ils sont pensés dans une dimension d'évolution des représentations de genre, la suite de l'entretien est explicite en ce sens.

Mikaël : Justement, sur une anecdote comme ça, est-ce que vous, vous passez l'aspirateur parce qu'il faut que quelqu'un le fasse ou est-ce que vous avez conscience qu'en tant qu'homme vous passez un message en passant l'aspirateur ?

Gregory : Les deux ; D'un côté, c'est quand même le lieu de résidence des enfants et aussi le fait que les enfants voient que moi Gregory, je peux passer l'aspirateur, c'est que, c'est-à-dire que ce n'est pas qu'une tâche exclusivement féminine. Voilà, c'est aussi pour qu'eux aussi voient qu'en tant que garçons, ou filles, ils pourront faire ça aussi plus tard. Ce n'est pas dévoué qu'à une seule personne.

Mikaël : L'enfant en question auquel vous faites référence, il a quel âge ?

Gregory : Alors lui, à l'époque, il avait 9 ans.

Mikaël : D'accord. Et cette prise de conscience, j'allais dire des fonctions masculines ou féminines, à l'extérieur, dans la dimension familiale, selon vous se fait à quel âge ? Enfin, d'après votre expérience, à quel moment l'enfant commence un peu à intégrer ces notions-là ?

Gregory : (silence) hum.....Je dirais vers... vers 5 ans ; ils vont l'intégrer vers 5 ans. Une fois encore,... Enfin, tout dépend de la façon, comment était l'environnement familial, parce qu'effectivement si l'enfant voyait à la maison que seule sa mère faisait les tâches ménagères et que son père était en mode canapé et compagnie ou alors, qu'il pouvait avoir un discours assez négatif par rapport à sa compagne et que l'enfant a pu entendre ça et vivre ça, c'est ancré en lui. Et justement, lorsqu'ils viennent au foyer, des fois, ils sont surpris comme je le disais tout à l'heure.

Ils disent mais, « pourquoi ce n'est pas l'éducatrice qui fait ça ? » et d'ailleurs au passage, mes collègues justement, elles disent aux enfants, « mais tu t'es cru où ? Enfin, tu crois vraiment qu'on est cantonné à faire que cela ? » Et du coup le fait que nous éducateurs, on fasse le ménage, du coup, on va dans le même sens que nos collègues éducatrices. On les soutient. Elles ne sont pas réduites uniquement à une tâche. C'est-à-dire que les tâches sont réparties équitablement entre homme et femme. (Doc43)

La femme se rebelle, « Tu te crois où ? » et l'homme accompagne par les actes la parole légitime et affirmée de ces dernières. C'est ce que confirme Béatrice dans l'égalité de la répartition des tâches du quotidien.

En internat, moi j'ai travaillé qu'en internat, donc pour le coup-là, la vie quotidienne c'est important. Le matin par exemple on travaille tout seul alors autant homme que femme, on était amené à préparer la table du petit dej par exemple, ce qui pouvait surprendre certains garçons. Quand c'est l'éducatrice ça leur paraît évident qu'elle prépare la table du petit dej. Quand c'était un éducateur il pouvait leur arriver pour certains d'être surpris et de le dire : « ah bah tu as tout préparé ! » parce que pour eux c'est un rôle de femme et que l'éducateur homme qui travaille tout seul le fasse... Alors voilà ça pouvait être ça. (Doc34)

Il s'agit donc de libérer les femmes de leurs conditions soumises mais indirectement s'il s'agit de se rebeller, c'est aussi contre la domination masculine inscrite dans les règles sociales. Le

couple éducatif participe à changer les règles sociales dans la socialisation des enfants placés et ne peut être confondu avec un couple classique à la ville inscrit dans une dimension traditionnelle valorisant la complémentarité des sexes au détriment des caractères d'autonomie des femmes. Les pratiques du couple éducatif traduisent une rupture avec un ordre de reproduction masculine établi et c'est pour moitié les hommes qui font évoluer les représentations des enfants. L'enjeu est de taille dans l'affirmation des identités masculines comme féminines des enfants. Un homme noir avec un aspirateur est sans doute aussi efficace que des discours ou des affiches moralisantes sur les places respectives des femmes et des hommes dans la société.

#### 16.1.16 Quel homme pour gérer un groupe ?

Il ne s'agit pas de l'avènement d'un homme nouveau avec une seule identité, le deuxième homme répond à la diversité des profils soulignés par Judith Butler dans *Trouble dans le genre*. Il est inscrit dans des registres identitaires le sortant de l'éternel masculin, mais cette dimension pour être révélatrice de normes nouvelles pour les enfants doit s'accompagner d'un vecteur de crédibilité et pour ce faire, l'ordre ancien est sollicité. L'identité masculine moderne se veut cumulative, il ne s'agit pas de changer de registre mais d'ajouter tous les registres, ceux du féminin comme ceux du masculin. En internat collectif, il y a un impératif, tenir le groupe.

Ça peut être une des femmes qui prend cette place de cadrer les choses, voire avec certains éducateurs qui n'ont pas une position un peu forte comme ça. J'ai été amenée à faire attention de ne pas empiéter sur le travail, de ne pas être castratrice par rapport à l'éducateur homme qui a un peu de mal à s'imposer. Ça aussi ça peut ne pas toujours être simple. Moi je l'ai vécu, si on est avec un homme qui a un petit peu de mal à poser son autorité, là on a intérêt à faire gaffe de pas le dépasser parce que les gamins, eux aussi ont l'image dans leur tête, l'image homme/femme a une signification bien particulière et que si jamais l'éducateur homme il n'arrive pas à poser son autorité, il se fait vite fait dépasser par le groupe. (Doc34). La femme peut le faire c'est ce qu'indique Béatrice, mais le groupe attend l'homme à cette place-là et pour qu'une dynamique nouvelle s'installe, il faut partir des représentations de sa place dans un registre féminin ou masculin, et ensuite faire évoluer les lignes symboliques. L'extrait qui suit donne la parole à une femme, qui doit parfois se retenir pour ne pas remplir certaines fonctions, afin que l'homme ne soit pas « éliminé par le groupe ». Un homme en moins, c'est un couple monoparental féminin comme beaucoup d'enfants l'ont connu. Donc chacun de sa place dans son identité de genre, doit collaborer pour faire évoluer le collectif. Il ne s'agit pas de se mettre en avant ou d'imaginer qu'une femme ne peut pas faire autorité, il s'agit de satisfaire aux

représentations des enfants dans ce collectif éducatif. Il ne s'agira pas non plus de rester seulement à « sa place », mais ça, c'est dans un second temps de l'action. D'abord, poser un cadre normatif sur le groupe, pour ensuite faire évoluer le cadre et le groupe. La technique du couple éducatif répond à une dynamique qu'explique très bien Béatrice. Lorsqu'un homme manque d'autorité dans la conduite d'un groupe, elle le lui dit et ensemble ils cherchent un point d'équilibre.

Béatrice : oui on en échangeait, et j'essayais au maximum de le laisser agir. J'ai connu ça en arrivant à Émergence, où il se faisait quand même allumer donc j'essayais de le laisser prendre sa place, d'agir, de poser l'autorité et de ne pas intervenir à sa place parce qu'on peut vite avoir tendance à ça, si on voit qu'il se fait déborder, de vouloir intervenir à sa place, de faire l'autorité et là je pense que quand c'est un homme qui n'arrive pas à poser son autorité, les gamins très vite l'éliminent. Il ne sert plus à rien, il est mis de côté et voire, ils en rajoutent beaucoup et il peut être mis à mal, bousculé, etc. Donc là, il faut faire attention.

Mikaël : En t'entendant je me dis que c'est un peu les enfants qui définissent ou qui proposent des rôles aux adultes, et les adultes les habitent.

Béatrice : Oui exactement je pense moi aussi, ça.

Mikaël : En t'entendant donc ce n'est pas forcément la personnalité de l'éducatrice ou de l'éducateur qui se retrouve...

Béatrice : Non pas forcément, mais je pense quand même que c'est important qu'il y ait ces deux rôles-là, qui soient à peu près respectés parce que dans leur tête l'homme c'est celui qui est fort, costaud, qui défend la femme aussi. J'ai connu des éducatrices malmenées et si l'éducateur n'était pas capable d'intervenir pour les protéger, les jeunes vivent ça très très mal, ils peuvent même le renvoyer à l'éducateur après, même si sur le moment ils sont capables de mettre très très à mal l'éducatrice, après ils peuvent reprocher à l'éducateur de ne pas avoir été capable de défendre sa collègue. Ce qui n'existera jamais dans l'autre sens, enfin moi en tous les cas je n'ai jamais été témoin de jeunes qui venaient me dire « tu n'as pas défendu ton collègue ». Donc je pense qu'eux dans leur tête il y a quand même un modèle, si on peut dire comme ça. (Doc34)

Les interactions en face-à-face font la trame du jeu social et ne pas perdre la face est une des composantes de la mise en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1996). Quand des individus sont en présence, se jouent l'ordre et le désordre social. Dans ce cas présent les rituels d'interactions s'inscrivent dans des identités de genre, organisent et permettent de créer l'ordre social. Les enjeux des interactions sont doubles, il s'agit de ne pas perdre la face et de faire bonne figure. Préserver l'image de l'autre, permet d'éviter de provoquer des conflits. Les individus sont des acteurs qui jouent des rôles dans une dimension interactionniste. En cela le public a des attentes qu'il s'agit de satisfaire si on veut le combler et l'inviter ensuite à des surprises sur les compositions d'acteurs. Il faut adapter sa présentation à son rôle, c'est-à-dire adapter sa présentation, son rôle et adapter sa façade personnelle pour ensuite dramatiser son rôle et ainsi donner du relief à sa personnalité. L'un sans l'autre cela ne marche pas. Béatrice évoque plus loin des oppositions où un homme éducateur jouait son rôle d'homme éducateur mais n'allait pas au-delà. Dans ces cas-là, la dimension de composition est travaillée en équipe et la fonction d'autorité du médecin psychiatre qui accompagnait encore le couple éducatif en 2000 dans cet établissement transformait la vie sociale en un théâtre où chacun devait à la fois tenir son rôle et savoir l'étendre si l'on voulait changer la vie.

Béatrice évoque parfois :



Des oppositions oui, oui il y en a aussi, des fois c'est compliqué ça, c'est là où ça se complique. Les oppositions soit on les utilise positivement, alors moi je l'ai vécu ça, de pouvoir ne pas être d'accord sur quelque chose et d'arriver à en échanger et à trouver un terrain d'entente malgré tout qui peut être plus bénéfique pour le gamin. Ça aussi, c'est travaillé en équipe, c'est-à-dire qu'il est arrivé qu'un éducateur que j'ai en tête, Enzo, qui avait un côté un peu macho, le rôle de l'homme c'était le rôle de l'homme, et l'éducatrice est une femme. Il fallait la protéger, elle était plutôt au fourneau, à la cuisine, aux gamelles... Moi ça ne me dérangeait pas plus que ça, mais il a été demandé à certains moments à l'éducateur de faire ressortir un peu plus sa part de féminité. Où le psychiatre psychanalyste a été amené, et ce n'était pas toujours simple, il s'en défendait beaucoup, de lui montrer que, ouais avec ce garçon-là, il pouvait être tendre, lui mettre la main sur l'épaule, être un peu plus proche, que ce serait peut-être bien que ce soit lui qui lui lise une histoire le soir dans son lit et des fois c'était compliqué ça pour l'éducateur. Doc34

C'est très fragile d'être reconnu comme un homme alors si en plus il faut chercher à être reconnu comme une femme, certains hommes ont besoin d'être accompagnés dans cette transition. L'extrait choisi montre bien qu'il s'agit d'un travail collectif où l'on se sert des identités de genre et des représentations sociales afférentes pour conduire une action éducative porteuse de sens. Pour un éducateur, il ne s'agit pas d'avoir une seule facette à sa personnalité. La fonction cadrante est importante dans son schéma normatif pour poser un institué visant à établir des règles sociales durables dans la construction identitaire de l'individuation comme de l'individualisation. On peut bâtir une société à partir d'affirmations à la fois internes à l'expression de son identité mais on peut également le faire en ayant un statut reconnu de l'extérieur. Les deux composantes pour l'homme peuvent s'inscrire dans les deux registres de son identité et par complémentarité et dans une perspective interactionniste égalitaire.

Il en va de même pour les identités féminines. Cette coconstruction genrée de l'action éducative est une constante des pratiques des éducateurs spécialisés pratiquant la méthode du couple éducatif. Celles-ci sont inscrites dans les façons de faire et cela traduit une identité professionnelle inscrite dans une volonté de transformation sociétale des équilibres de genre.

#### 16.1.17 Les déterminismes de genre.

Le collectif éducatif a la volonté de transformer les repères de genre et pourtant parfois les hommes se plaignent des déterminismes normatifs qu'ils subissent. Lorsque les tâches ne sont pas faites par les deux sexes en présence cela peut se révéler problématique selon Gregory.

Gregory : Alors ça peut être compliqué lorsqu'on nous demande une tâche bien spécifique qui peut être faite que par des hommes ou alors faite que par des femmes, là, ça peut être un peu problématique. [...] Ça, ça peut être problématique, ou alors des fois, truc tout bête, il suffit qu'il y ait un problème de chasse d'eau qui coule, qui soit « cassée », on va dire, bon, « est-ce que tu peux regarder s'il te plaît Gregory », on ne peut pas dire « peux-tu regarder, Chloé la chasse d'eau », disons qu'il y a des choses sur lesquelles on va être amené à faire qu'une fille ne va pas faire et inversement. (Doc43)

Les acquis modernes du genre humain font qu'un homme doit savoir changer une couche pour nourrisson et qu'une femme doit savoir changer une roue sur une voiture. Chacun change, ce sont les registres qui bougent. Comme déjà mentionné, l'ambiance familiale répond à des clichés familiaux, qu'il faut à la fois reproduire et ensuite transformer.

Nicolas joue le jeu du classique pour assurer l'ambiance sereine en toute complémentarité.

Ici il y a déjà eu une complémentarité, avec l'autre femme, qui s'appelait Dominique, qui remplaçait Ghislaine, où on pouvait « jouer », on pouvait témoigner auprès des jeunes de cette sensibilité différente. Dominique était vraiment une mère, aimait faire la bonne popote, la bonne tambouille... C'était une maman, avec sa joie de vivre, avec cette simplicité d'approche, elle rectifiait les choses comme si c'était ses enfants et c'était très bien. Et les jeunes la recevaient comme telle. À côté, j'étais comme un peu l'homme de la maison, quand il y avait quelque chose à bricoler, c'est moi qui bricole, et spontanément, quand il y avait la cuisine à faire, c'est Dominique... on est un peu conditionnés par notre société, ça marchait comme ça, et Dominique a marché avec moi comme ça. Et les jeunes se sont vraiment retrouvés de cette manière-là, donc moi je bricolais de mon côté, et les jeunes étaient quasi-tous autour de la table en train d'éplucher des oignons ou des pommes de terre pour aider Dominique, la vie de la maison continue. Il y en avait deux qui étaient là-haut et qui écoutaient de la musique, deux qui étaient autour de la table et qui aidaient Dominique, et moi je bricolais. De temps en temps, il y en avait un qui venait nous voir et demander si quelqu'un avait besoin d'aide...

Mikaël : Quel âge ont les jeunes que vous accueillez ?

En ce moment ils ont entre quinze et dix-sept ans. (Doc39)

Les éducateurs comme les éducatrices sont aussi dans des représentations s'inscrivant dans leur propre socialisation et c'est aussi de ça dont il faut se défaire pour compléter les rôles que l'on offre aux enfants, mêmes si certains registres offrent une correspondance entre les fonctions traditionnelles d'un couple à la ville et celle qu'il s'agit parfois de reproduire, mais aussi de transformer, dans un cadre professionnel. Nolwenn se place dans la même perspective classique de genre que l'exemple de Nicolas.

Nolwenn : Je vais compter plus sur l'homme, sur ce qui est comment dire pour tout ce qui est logistique, réparer des trucs ou prévoir du matériel. Après si on part en camp l'été, je suis partie plusieurs fois en camp avec Luc, ben après tout ce qui est matériel et bien c'est lui qui gère voilà.

Mikaël : Mais toi tu ne l'as jamais fait ?

Nolwenn : Ce n'est pas que je ne veuille pas, c'est lui qui aime faire cela aussi et c'est vrai que cela me va très bien.

Mikaël : Qu'est-ce que toi tu fais, que lui ne fait pas ?

Nolwenn : Euh qu'est-ce que je fais, que lui ne fait pas ? Ben la cuisine (rires) notamment. (Doc36)

Dans l'extrait précédent, il n'y a plus de cadre collectif ni d'autorité psychiatrique, technique ou médicale pour accompagner les réflexions et les apports du couple éducatif. Les éléments constituants de celui-ci sont encore présents, petit groupe d'enfants, foyer de type familial, participation genrée dans le quotidien, double référence tenant compte du genre sur les enfants mais l'action n'est plus pensée collectivement. Les professionnels agissent dans un équilibre de genre visant à créer une atmosphère mais ne réfléchissent plus dans une visée de transformation des représentations des enfants. Cela ne veut pas dire que cette dimension ne se pratique pas et que des effets n'existent pas sur les enfants, mais la participation des uns et des autres dans le quotidien en tenant compte des plus-values de son identité de genre n'est pas interrogée dans

un cadre collectif et ce faisant, le couple de professionnels est livré à lui-même et fait comme il peut et parfois comme il veut. L'équilibre se calque plus sur des composantes de représentations extérieures, cela n'empêche qu'il existe tout de même une plus-value dans la socialisation des enfants mais celle-ci est moins importante que dans l'exemple fourni par Béatrice où une autorité, en l'occurrence celle du médecin psychiatre, invitait les professionnels à dépasser leur identité de genre dans l'intérêt d'une socialisation secondaire différente des enfants. Les entretiens révèlent qu'actuellement des actes identitaires de genre sont posés sans toujours en mesurer la portée. La dimension du genre fait partie de ces données sociales rendues invisibles par le quotidien qui se répète et par les formes des habitus de genre incorporés par les sujets, qui définissent parfois leurs pratiques sans qu'ils en aient pleinement conscience. L'homme doit parfois jouer à l'homme et la femme à la femme mais pas seulement si le couple éducatif souhaite s'inscrire dans une visée de transformation sociétale.

#### 16.1.18 Macho, mais pas dans le mauvais sens du terme.

Être soi-même ou jouer un rôle, telle est parfois la question. Il existe sans doute une affirmation de son identité qui se situe dans la double identité décrite par Erving Goffman, montrant que chaque sujet possède dans son identité une double dimension : une identité réelle (ce que je suis) et une identité virtuelle (ce que je donne à voir) (Goffman, 1975). Dans la complémentarité du couple, il faut à chaque fois négocier ou renégocier cette double affirmation de son identité. Béatrice évoque cette composition en s'associant en complémentarité, elle précise même qu'il existe une attitude ou une posture « macho » qu'elle présente comme étant positive si elle n'est pas excessive, elle évoque aussi le fait que le taux d'encadrement d'un groupe ayant changé, elle a travaillé de manière concomitante avec deux éducateurs hommes.

Oui, les deux mêmes éducateurs, les binômes changeaient mais il y avait quand même des habitudes de travail et ce n'était pas le même travail. Il y en avait un qui était très autoritaire, macho je dirais mais pas forcément dans le sens négatif, mais où c'était vraiment l'homme, caricatural presque. L'autre un petit peu moins, mais qui avait néanmoins, dans la tête des gamins c'était ce rôle d'homme qui maintient le cadre, de statuer sur un cadre, sur le groupe. (Doc34)

Avec des nuances, les deux tenaient leur rôle en écho aux attentes des enfants et en tenant compte de leurs représentations. Mais parfois, les attentes sont trop fortes et les représentations des fonctions de genre sont difficiles à entendre même pour un homme. L'extrait suivant, montre une directrice qui sollicite un registre d'autorité uniquement porté par un registre

masculin. Dans le cas présenté, le sujet ne s'y retrouve pas car il est cantonné à un seul registre. De ce fait, dans un registre interactif, ni la femme, ni l'homme qui conduisent le groupe ne s'y retrouvent. De plus, la dimension de l'autorité est ici intéressante, elle relève parfois de données présentées comme naturelles dans l'intervention masculine mais parfois l'autorité dans une organisation est aussi hiérarchique et celle-ci peut être tenue par une femme. L'échange montre que l'homme impliqué accepte de jouer son rôle mais pas en permanence et il refuse de le faire au détriment de l'équilibre du couple qu'il forme en duo de genre. Mal à l'aise dans cette dimension d'affirmation caricaturale de sa personnalité, il ne restera pas dans ce rôle et démissionnera. Cet extrait montre aussi la capacité du sujet à s'inscrire dans un rôle qui lui correspond. De plus, notons que c'est une femme qui lui ordonne de porter l'autorité dans les actes éducatifs.

Mikaël : Alors, quand vous dites « vous deviez », et qui vous demande de le faire ? Est-ce que c'est vous qui êtes à l'initiative ou est-ce que c'est...

Gregory : Non, c'était ma directrice de l'époque, (...) qui me demandait que moi Gregory, que parfois, je serre un petit peu la vis pour que les enfants comprennent ce qu'on peut faire ou ne pas faire. Ce à quoi j'ai dit « mais ma collègue peut le faire », elle m'a dit « Non, c'est à toi de le faire ».

Mikaël : Et dans la pratique, est-ce que vous le faisiez plus que votre collègue ?

Gregory : Non, pas du tout, pas du tout. Parce que j'estimais que si je passais pour le méchant, c'était moi qui avais le mauvais rôle et que du coup les enfants allaient voir plus ma collègue et que moi j'étais uniquement cantonné à celui qui était « le crieur », et ça, je ne voulais pas. D'ailleurs, ça a été un sujet de tensions avec ma collègue.

Mikaël : Pourquoi ?

Gregory : Parce que, elle, elle ne voulait pas passer pour la gentille, elle voulait, elle aussi pouvoir passer des gueulantes auprès des enfants.

Mikaël : Est-ce que là aussi vous pensez que la directrice lui avait demandé de jouer un rôle plus...

Gregory : ... Plus maternant, oui.

Mikaël : Ça avait été explicitement demandé ?

Gregory : Oui, oui. C'était vraiment, le garçon c'est celui qui est autoritaire et sévère, et la fille, elle est toute gentille, maternante.

Mikaël : Alors, là encore, c'est inscrit dans un contrat de travail, dans quelque chose, ou c'était que du discursif ? On vous a présenté ça à l'oral ?

Gregory : A l'oral.

Mikaël : Face à la directrice, vous avez dit non ou vous avez dit oui ?

Gregory : Sur le coup, je n'ai pas trop compris pourquoi ça, et après, on en a reparlé : Elle m'a expliqué que, voilà, le fait d'être un homme c'était bien pour les enfants que du coup, on montrait ce côté fort, viril, impressionnant et que, et que du coup ça pouvait « calmer » les enfants. Sauf que je lui disais « en quoi moi je peux calmer les enfants ? Ma collègue est aussi capable de le faire » et elle m'a dit « Toi, tu es un homme, ça règle tout ». Je n'ai pas cherché à comprendre, j'ai dit OK et deux jours après j'ai démissionné.

Mikaël : Vous avez démissionné ?

Gregory : Oui.

Mikaël : Parce qu'on vous demandait de jouer un rôle...

Gregory : Dans lequel je n'étais pas forcément à l'aise.

Mikaël : Juste une question comme ça qui me vient : le fait que ce soit une femme d'autorité qui vous demande de jouer un rôle d'autorité, vous en pensez quoi ?

Gregory : Sur le coup, ça m'a paru un petit peu bizarre de sa part, alors après, je me pose la question, est-ce ce n'était pas un rôle qu'elle voulait jouer aussi peut-être qu'au final, elle n'était pas forcément autoritaire mais elle se forçait à l'être pour justement montrer que c'était elle qui commandait, que c'était elle la cheffe. (Doc43)

Cette histoire est éloquente à plus d'un titre. Elle montre aussi les changements importants dans les mentalités de ce jeune professionnel (jeune homme), même si ce n'est qu'un exemple, il a son poids. En ne comprenant pas sa fonction, il refuse de jouer des rôles référés comme utiles pour satisfaire les besoins des enfants car ces rôles sont présentés comme exclusifs. Soulignons également que le poids de ce rôle semble trop lourd à porter pour lui. De plus, il semble que l'action sollicitée soit uniquement centrée sur son identité de genre, là où sa volonté est de ne pas remplir seul ce rôle d'autorité.

La dimension du genre est plurielle dans ses rapports à l'autorité et une organisation collective fait interagir différents registres. Celui statutaire, totalement artificiel et culturel relevant des dimensions de management, comme celui des représentations présentées comme naturelles mais qui ne l'est pas non plus car soumis à une pression normative. L'homme en question refuse de jouer ses rôles. Béatrice évoque la complémentarité des fonctions en évoquant un éducateur qu'elle qualifie de modèle « vieille école ». Ce qu'il faut retenir c'est l'engagement volontaire de la personnalité de chacun dans un équilibre de genre. Les éducateurs des deux sexes conduisent ensemble l'action et comme dans un orchestre qui fonctionne en accord, ils doivent composer l'un avec l'autre pour que chacun puisse y trouver un équilibre personnel dans l'action.

Pour moi c'est un binôme où il va y avoir un accord entre, et où pour que ça fonctionne on ne doit même pas avoir à se parler, et où chacun va avoir un rôle différent selon les binômes. Donc moi j'ai eu des éducateurs où tout ce qui n'était pas dans l'organisation, prendre des rendez-vous, accompagner les gamins chez le médecin, tout ça, ça ne leur convenait pas du tout, ils étaient plutôt justement dans le maintien du groupe. Ils concevaient comme ça leur rôle : rester au foyer et maintenir l'équilibre, mettre les gamins aux devoirs, exiger qu'ils fassent leurs devoirs, les envoyer à la douche, gérer l'internat et hop c'est l'éducatrice qui fait tous les accompagnements chez le psy, le médecin, aller chercher les fournitures scolaires, allez voir l'institut. C'était un éduc qui était vieille école aussi et voilà, qui avait même un côté ouais un peu macho, un peu très protecteur de l'éducatrice, dès qu'un gamin levait un peu le ton il reprenait les choses. J'ai plutôt connu ça, dans certains binômes. (Doc34)

La pluralité des rôles ne peut s'exercer qu'avec le consentement de chacun et ils s'affirment dans un registre qui s'inscrit et relève de la communication. Pour que les choses aillent de soi, il faut à la fois travailler avec sa personnalité, les attendus de celle-ci, dans les représentations des enfants et la complémentarité recherchée dans l'équilibre des fonctions et des rôles. Les éducateurs spécialisés des deux sexes s'engagent dans l'action avec les différentes facettes de leurs identités, quand celles-ci sont mises à mal par une sollicitation trop forte et caricaturale de leur identité de genre, les professionnels ne veulent ou ne peuvent pas tenir ce rôle. Le second niveau est la participation et l'engagement collectif du duo dans l'action, si les éléments en présence s'accordent et que chacun s'y retrouve, pourquoi pas s'inscrire dans des critères normatifs mais à la condition de ne pas les figer. Il s'agit de donner aux citoyens comme aux citoyennes engagées dans l'action éducative le pouvoir de se situer dans l'action en mettant

en scène leurs identités. Au regard des profils masculins présentés, ces identités sont multiples et le caractère masculin d'une action n'est pas référé à une identité de genre mais à des identités de genre et que pour que celles-ci s'expriment et se vivent dans les pratiques, il faut permettre aux sujets professionnels d'affirmer une identité relevant de sa responsabilisation individuelle. Dans le cadre du couple éducatif, cette responsabilité s'inscrit dans une quête égalitaire des positionnements de genre et également dans la volonté affirmée soulignant la capacité d'un sujet à s'autonomiser dans l'action. Il s'agit presque de la définition de la modernité (Gauchet, 2017) qui se trouve mise en pratique par les deux composantes féminines et masculines du couple éducatif.

## 16.2 Les différents rôles des éducatrices.

Avant que la reconnaissance de l'union par l'alliance entre deux êtres puisse aussi s'inscrire dans un même genre, Jean-Claude Kauffman affirmait que le don de soi sans calcul fondait le fait familial dans l'exercice quotidien (Kauffman, 1996). Ce don de soi était celui de la femme, cette composante venait s'ajouter à la dimension de complémentarité de l'homme dans la composition sociale d'un couple (Beauvoir (de), 1949). La femme apportait un complément à l'homme, pour que celui-ci soit « complet ». Dans le quotidien, elle pouvait s'oublier afin de donner une réalité effective à la vie quotidienne de la famille. Sa place était au service des autres, dans le couple hétéronormé où elle était la femme de son mari et dans la famille ou dans un care domestique, elle trouvait officiellement une fonction sociale dans l'accomplissement de soi par le don de soi.

On comprend dans ce cas de figure que Françoise Héritier ait souhaité penser le féminin sans le masculin. Pour elle, il existe dans toutes les sociétés de l'identique et du différent et sur cette base les catégories binaires qui opposent le sec et l'humide, le mou et le dur, le chaud et le froid vont être connotées en valeur positive pour le sec, le dur, le chaud et en valeur négative pour leurs opposés. Le binaire est universel, les valeurs positives ou négatives sont relatives à un environnement et à une époque, Françoise Héritier estime que les valeurs positives sont accordées aux hommes et les valeurs négatives aux femmes. Ce sont ces rapports binaires hiérarchiques qu'elle nomme une « Valence différentielle des sexes » (Héritier, 1996, 2002).

C'est pour Françoise Héritier la conséquence du fait que les hommes ne peuvent enfanter et qu'ils cherchent par cette domination masculine (Bourdieu, 2002) à contrôler la reproduction. La maîtrise de la contraception par les femmes les a rendues indépendantes et leur a permis de se réapproprier leur corps et leur sexualité dans une finalité pas uniquement reproductive. La femme était selon Héritier jusque-là aliénée à l'homme, cet acte de propriété d'un sexe sur l'autre se faisait, de plus, en perdant un droit fondamental, celui de l'autonomie et de l'indépendance. Les logiques de complémentarité et de dépendance s'établissaient sur un volet économique ou encore de gestion domestique de la vie quotidienne comme l'a aussi montré Kauffman.

Toutes ces logiques structurant les rapports de domination masculine dans les sociétés traditionnelles comme dans les sociétés modernes sont réelles. Ce sont d'ailleurs ces représentations négatives accolées au couple éducatif qui ont été une des causes de sa progressive disparition dans les années 1970. Cependant, ces rapports femmes hommes, s'inscrivent dans le cadre de l'alliance civile, officielle et inscrite dans un registre préfigurant la filiation. Le cadre social faisant écho au cadre légal régissant ces rapports conduit ou conduisait la femme dans un rapport d'asservissement parfois réel, de par les conditions économiques de subsistances notamment, parfois symbolique en étant la femme de son mari dans le langage courant.

Le couple éducatif dont nous parlons n'a pas d'alliance et a priori, sauf à changer de registre, pas de filiation. Le couple éducatif est né d'une volonté d'observer, de comprendre et de traiter les enfants par un jeu de correspondances symboliques avec les rapports familiaux de la mère et du père biologique mais il est aussi né de la volonté de créer une atmosphère familiale apaisée par des apports équilibrés entre la femme et l'homme de ce couple. Cette visée à transformation sociale des représentations et des rapports femmes-hommes est la constante que l'on trouve dans la pérennité de ce concept genré. La raison d'être de cette méthode est de lutter contre une valence différentielle des sexes (Héritier, 1996, 2002).

Pour Goffman, les appartenances ne sont pas successives, elles sont simultanées ; la théorie des rôles suppose que les individus composent des rôles en fonction de publics différents (Goffman, 1973), l'identité globale étant liée à cette addition et agencement des rôles. Dans le cas présent,

le public est toujours le même ou du moins, il présente des caractéristiques semblables. Les effectifs d'enfants et leurs besoins de repères de genre sont aussi répétitifs. Les rôles sont toujours les mêmes, parodiés dans une logique de suppléance familiale. Les liens entre ces deux professionnels s'inscrivent dans une fiche de fonction identique, qu'il s'agit de traduire dans une réalité sociale. Même le contrat qui les lie passe par un tiers, le contrat de travail comme l'embauche ou le maintien sur un poste relève des dimensions institutionnelles et hiérarchiques. Le couple est là pour associer cette femme et cet homme dans un contexte professionnel, lui-même inscrit dans un registre de dialogue, d'engagement, de négociations des postures et des actes s'y référant, opéré par deux êtres libres et autonomes en droit. Si la coopération ne fonctionne pas, il est toujours possible de dialoguer pour ajuster les postures ou de démissionner dans les cas extrêmes. À l'inverse quand la coopération fonctionne et donne sens à la fois à son contrat de travail et à son engagement personnel dans l'action, il est possible de multiplier les rôles, de les genrer et parfois de les dégenrer, de maintenir une constance tout en acceptant l'exceptionnel. Le couple éducatif révèle les rapports sociaux de sexe. Il est l'objet de présentations et de représentations, situées de manière simultanée. Dans *Le soi, le couple et la famille*, François de Singly démontre que la famille, autrefois basée sur la transmission d'un patrimoine moral et économique d'une génération à l'autre, tend aujourd'hui à privilégier la construction de l'identité personnelle par les liens et les interactions soit avec son conjoint, soit avec un parent (Singly (de) 2016). Il s'agit de l'apanage d'une famille moderne, le couple éducatif est dans ces dispositions depuis sa création. La complémentarité évoquée dans un cadre privé d'exercice d'un couple se situe ici dans une quête d'équilibre de genre dans une finalité qui se veut égalitaire. Il ne s'agit pas de la construction d'une identité personnelle, quoique dans l'accomplissement d'une mission on se construise soi-même, mais plutôt dans la construction d'une identité professionnelle par une collaboration efficace entre les sexes féminins et masculins. Le couple éducatif est donc un cas de figure non pas neutre dans ses représentations, ni dans son schéma d'assignation normatif des identités de genre, mais libre de par la participation sans contrainte de la femme et de l'homme à ce jeu d'acteurs.

Les identités féminines sont comme les identités masculines, multiples. Elles ont, elles aussi, quitté un seul référencement, celui du soin, pour s'émanciper de ce cadre naturalisant relevant du care. Les entretiens montrent moins de figures différentes pour une éducatrice que celles présentées pour le cadre masculin. Les hommes parlent plus de la relation, là où les femmes situent plus souvent l'identité de l'homme comme étant différente du cadre classique, peut-être



pour se valoriser elles-mêmes et affirmer qu'elles ne sont ni soumises, ni contraintes dans cette relation professionnelle mais qu'elles sont égales en fonction et en statut.

### 16.2.1 Les différents rôles de l'éducatrice.

Il existe un délicat équilibre entre le fait de jouer sur les assignations de genre pour conduire une action éducative et le fait de déjouer ses représentations pour ne pas enfermer le sujet dans un seul registre d'action. Les rôles de l'éducatrice comme ceux de l'éducateur sont soumis à cette double injonction. Dès son origine et encore en 1968, ce double mouvement était déjà consensuel par les acteurs et les actrices de cette profession :

En tant qu'éducatrice, lorsqu'on travaillait ensemble sur le groupe, j'ai essayé d'entrer en relation plus individuellement avec les garçons. Ceci ne m'empêchant pas d'intervenir à un niveau collectif lorsque j'avais à le faire. [...] L'image de l'homme et de la femme ne doit pas être caricaturale, peu importe si elle ne correspond pas toujours aux stéréotypes communément répandus. (Doc1)

Cela démontre également en 1968 l'autonomie de penser des éducatrices en action sociale. Le « peu importe » de cet extrait montre, si c'est nécessaire, que la femme n'est pas assujettie dans cette profession et que les professionnels des deux sexes sont souvent dans des registres relevant de l'analyse stratégique (Crozier, Friedberg, 1977). L'actrice stratège cherche ici à transmettre des normes sociales tenant compte d'une identité émancipée aux enfants accompagnés. De plus, elle souligne également le constat fait par Sylvie Ayrat dans *La fabrique des garçons* au sujet de l'application problématique des sanctions sur les jeunes hommes (Ayrat, 2011).

Le fait d'accorder trop d'importance aux problèmes de discipline amène les garçons à comprendre qu'ils ont là un important moyen de s'opposer, d'entrer en conflit.

Il est difficilement supportable pour l'éducatrice d'entrer en conflit avec tout un groupe, ce qui ne veut pas dire que ce n'est pas quelques fois indispensable. Les garçons doivent ressentir de la part de l'éducatrice non pas de l'agressivité mais de la fermeté. (Doc1 p.27).

Cependant, l'éducatrice comme l'éducateur sont porteurs du cadre institué et savent s'affirmer dans les fonctions d'autorité. La partie consacrée aux rôles de l'éducateur montrait parfois l'intérêt de placer l'identité masculine dans un registre de soins, il est tout aussi salvateur pour l'enfant de trouver l'éducatrice dans des fonctions d'affirmation de l'autorité ou d'incarnation de la Loi. Marie-Claude Béréziat, en 1968, conclut ainsi son travail :

« À la suite de cette étude on peut dire que la position de l'éducatrice est une position inconfortable, l'attitude de l'éducateur au sein du groupe est déterminante. Une prise de conscience de l'image que chacun veut donner de l'autre est nécessaire mais ceci n'est possible qu'à partir du moment où chacun se sent vraiment à l'aise dans son travail. [...]

Les communications qui s'établissent entre nous, si elles sont harmonieuses, permettront un travail continu qui amènera aux enfants une certaine sécurité. Je ne donnerai pas de conclusion quant aux conséquences pédagogiques qui sont incluses dans ce travail, une recherche continue est nécessaire pour mieux saisir la signification de notre travail. (Doc1 p.40).

La position inconfortable vient du fait que l'homme doit l'introduire dans le groupe pour qu'elle puisse exercer sereinement ses actions éducatives avec l'autorité nécessaire à sa fonction. Pour que chacun et chacune se sente à l'aise dans son travail, l'un doit être solidaire de l'autre et inversement et l'homme doit soutenir les positions de la femme dans la conduite du groupe d'enfants comme dans des situations de cadrage individuel. Bien sûr la confiance est nécessaire mais c'est dans et par la pratique que la complémentarité va se créer. Ce registre complémentaire s'inscrit plus dans un répertoire d'équilibre, que de dépendance de l'un envers l'autre.

Éliane Robineau-Germany en 1970 a des mots assez durs sur la place idéalisée de la femme dans une institution travaillant avec des adolescents dans un cadre non mixte.

Il est certain que les problèmes de discipline dans un établissement d'adolescents sont réels ; qu'ils sont aussi, d'autre part, très valorisés par l'équipe d'éducateurs. Il est certain aussi dans ces conditions qu'on suspecte l'éducatrice en situation d'infériorité pour résoudre ces problèmes. Effectivement, les adolescents transgressent plus facilement les règles lorsqu'il s'agit d'une femme, d'où un certain désordre qui nuit à la « bonne marche » de l'établissement ou ce qui est défini comme tel. Le désir de maintenir une maison qui « marche bien » amène l'équipe à désirer une présence féminine mais non une éducatrice. Cette expression vague, mal définie, enferme souvent la femme dans un rôle toujours secondaire fait de passivité et de dépendance. Elle fait plus partie du décor que de l'équipe ; c'est le bouquet posé sur la table.

Elle doit, dans l'esprit de ses collègues créer un cadre, une ambiance. La détente doit être son apport essentiel sinon unique. Elle doit répondre à l'image stéréotypée de la femme (et quelque peu irréaliste) à qui en fait, il n'est pas reconnu d'existence propre. On lui enlève une partie de ce qui constitue la vie de tout être humain, à savoir le droit de choisir ce qui répond à sa personnalité. (Doc4).

Ces réflexions comme celles qui suivent s'inscrivent pleinement dans les revendications de la seconde vague du féminisme, tout en soulignant la position d'effacement de l'épouse dans son rapport à l'autorité quand l'homme (le mari) est présent devant les enfants. On l'enferme dans un rôle. Il faut signaler la dualité entre ce rôle et les exigences d'une vie pratique. Ce personnage créé par les hommes se trouverait devant des responsabilités que sa nature même ne lui permettrait pas d'assumer. Pensons à la mère de famille face à ses enfants. Il serait illusoire de croire qu'elle n'a pas à faire face à des problèmes d'autorité. Le père est plus rarement auprès de l'enfant et la mère est amenée par les circonstances à réprimander plus que lui. Mais son action est faite en référence à la règle que représente le père, règle transcendante que la mère applique parce qu'elle s'explique et se justifie par la raison. La situation risquerait d'être néfaste à l'enfant, si en présence du père, la mère ne s'effaçait pas, pour laisser le rôle d'autorité à son époux. On la voit mal s'opposer à l'homme et être moins exigeante que lui auprès des enfants.

L'éducatrice a, comme la mère, à résoudre des problèmes de discipline, mais ce n'est pas là sa seule fonction. Face à l'employeur l'éducatrice doit assumer les mêmes responsabilités que les éducateurs. Ces derniers ne partagent pas cette opinion et pensent qu'il y a des fonctions spécifiquement féminines, telle la responsabilité de tout ce qui a trait au ménage en particulier. L'intrusion dans leur domaine explique le fait qu'ils veulent enfermer l'éducatrice dans un rôle

sans tenir compte de sa personnalité. Ils reconnaissent ce partage de responsabilité d'une manière très ambiguë ; mais dans la réalité des faits ils n'admettent pas souvent un mode d'action qui se rapprocherait du leur. (Doc4, p.4)

Toutes les situations relevant du couple éducatif ne s'élaborent pas dans un paradis illusoire où le fruit défendu n'aurait pas encore été avalé. Mais, rappelons-le, quand il y a trop de pépins à co-construire les actions éducatives, les unes comme les autres peuvent se retirer de l'action, celles et ceux qui y restent y trouvent donc leur compte.

Cependant, nous ne pouvons que souscrire au parallèle qui est fait entre l'image de la femme dans la société en 1970 et celle véhiculée dans le secteur de l'action sociale à cette même époque.

En fait, il semble qu'on transpose très souvent dans un internat éducatif, et de manière très stéréotypée ; qu'il agisse de milieux « avertis », les images socioculturelles ambiantes qui définissent la femme, d'Aristote à Freud, comme « le deuxième sexe » et comme un personnage objet en qui le narcissisme le dispute à la passivité et à la dépendance. Cela signale un point important de la fonction de l'éducatrice : Insérée dans son temps et dans son milieu, elle participe du mouvement socioculturel d'ailleurs déséquilibrant, où s'annonce une redistribution des images de virilité et de féminité. (Doc4, p.5)

Cet extrait offre une double analyse. Premièrement, l'éducatrice se retrouve confrontée à un monde d'hommes. Dans un internat de garçons en 1970, l'encadrement est masculin. Ceci confirme l'hypothèse formulée au démarrage de cette thèse, que les origines des fonctions des éducateurs spécialisés avec leurs corollaires d'identifications masculines continuent à donner une identité particulière à cette profession du travail social. L'identité masculine de ce métier tient au fait, premièrement, de la présence massive des hommes à l'origine de cette profession et, secondement, à l'internat qui était le premier champ d'exercice de cette profession. Ce lieu d'exercice professionnel met en avant la dimension de la discipline comme une composante essentielle des actes éducatifs au quotidien. L'exercice de la discipline s'inscrit encore en 1970 dans une composante incarnée presque uniquement par une identité masculine.

La seconde analyse que l'on peut formuler à partir de cet extrait est que dans un collectif éducatif, s'il n'y a pas un minimum d'équilibre de genre, l'autre sexe est caricaturé dans ces composantes identitaires. C'était le cas pour les femmes dans certaines institutions en 1970. Aujourd'hui, les déséquilibres de genre se sont inversés entre le masculin et le féminin.

La mixité des équipes dans un registre tendant vers la parité est sans doute une clé pour atténuer les effets pervers de la singularité d'une seule personne d'un genre différent dans une équipe éducative.

A contrario d'Éliane Robineau-Germany en 1970, Jeanne souligne qu'elle a toujours eu une grande liberté d'action dans l'exercice de son métier.

J'ai eu, je trouve que j'ai eu beaucoup de chance de travailler dans de bonnes conditions. Moi je n'ai pas souffert dans le métier, du tout. Bon si, quelques fois, je veux dire que ça n'a pas toujours été facile. Mais, je me suis sentie entièrement reconnue, je n'ai jamais eu, enfin on a eu une grande liberté dans notre travail, c'est vrai. (Doc27)

Le passage du je au on, est intéressant. Elle ne parle pas d'elle, elle parle des fonctions en général et de la liberté avec laquelle, elle a co-construit ses actions en duo éducatif. On ne peut généraliser toutes les expériences du fonctionnement d'un couple éducatif. Si le binôme est conscientisé et comprend les rôles qu'il institue cela fonctionne, à l'inverse s'il reproduit sans nuance une expérience qui fige les sujets dans des caricatures du féminin comme du masculin, non seulement la plus-value de socialisation n'est pas apportée aux enfants mais cela renforce le déficit de repères sociaux des enfants.

Jacqueline souligne bien que toutes les institutions ne fonctionnent pas avec cette ouverture que l'on trouvait au Coteau de Vitry, surtout sur les assignations de genre. Il ne s'agit pas non plus d'idéaliser un modèle mais de le présenter dans les différentes situations conduisant à des interactions positives et parfois négatives. Éducatrice sur un groupe de garçons de 16-17 ans au début des années soixante-dix, elle indique que les jeunes comme les éducateurs manquaient parfois d'ouverture aux dimensions pourtant contemporaines d'émancipation féminine :

les jeunes attendaient que je fasse la vaisselle avec eux ! (rires). Ce que ne faisaient jamais les éducateurs, à mon grand dam ! Je rouspétais après eux...

M : Ah les éducateurs ne le faisaient pas ?

J : Jamais ! Ils leur disaient « toi machin, va faire la vaisselle ». Alors que les femmes on allait systématiquement... Se gendarmier sur cette question du quotidien, en leur disant « écoutez quand même, c'est un temps privilégié, ce n'est pas que j'aime faire la vaisselle, mais on peut discuter de choses, au-delà du groupe, avec les deux qui sont là... »

M : Parce que ceux qui m'ont parlé un petit peu du Coteau de Vitry disaient par exemple, les enfants balayaient le matin leur chambre, et puis l'éducateur, ou l'éducatrice, qui était là balayait le couloir...

J : Oui à Vitry, je te parle dans le Berry là... Mais à Vitry oui...

M : Donc tu as vu des expériences en fait où les deux faisaient les choses...

J : Tout à fait.

M : Et à l'inverse d'autres où il y avait... C'était un peu plus caricatural sur les assignations...

J : C'était plus caricatural. Donc finalement ce couple éducatif là, il y a... Quand ça rentre dans une dimension institutionnelle cadrée et cadrante, ça peut peut-être s'exprimer, mais à l'inverse... Quand ça... Ou je ne sais pas comment le dire, mais il y a... Enfin ce n'est pas que ce n'est pas pensé mais... Si je vais le dire ; si ce n'est pas aussi réfléchi, si les choses sont plus assignées, c'est plus difficile à vivre pour une femme aussi peut-être... oui... C'est rarement les femmes qui avaient le beau rôle ! Rarement... Les femmes avaient le beau rôle quand elles avaient gagné la confiance des jeunes. On aurait pu faire quelque chose qui pour moi est un écueil de la référence ou de la relation privilégiée, la rencontre fait avancer mais ça peut aussi bloquer parce que les jeunes à ce moment-là ils passent dans une admiration qui n'a pas de fondements. (Doc29)

Il ne s'agit donc pas de mettre simplement en présence une femme et un homme dans un cadre institué. Il faut penser le projet et l'affirmer dans des stratégies qui mettent en jeu les identités de genre. Quand les femmes n'avaient pas le beau rôle comme le dit Jacqueline, elles ne restaient pas dans ces institutions maltraitantes pour leur identité personnelle et leur estime d'elle-même.

Denise Douroux, en 1969 dans son mémoire sur : *la notion d'autorité et ses effets*, souligne son implication personnelle dans les actes d'autorité. Ce n'est parfois pas l'homme ou la femme qui cherche à faire autorité ou à s'en défaire, c'est la relation qui la conditionne.

Lorsqu'un enfant était en conflit avec moi, j'ai tout de suite compris que c'était à moi de le régler. En fait, il fallait affirmer la présence de gens qui personnifiaient la sécurité pour les enfants et pour moi-même également. La confiance en moi ne vint que petit à petit. (Doc3)

L'autorité est parfois une affaire de représentation, elle est toujours liée à l'histoire d'une relation éducative et ce quel que soit le sexe de celui qui l'affirme notamment pour la sécurité d'un sujet dans un groupe.

### 16.2.2 La féminité dans l'action éducative.

En 1970 c'est ainsi qu'une éducatrice en poste présente le caractère de sa féminité dans son mémoire de fin de formation.

Henri Piéron définit la féminité dans le dictionnaire de la psychologie, comme les caractéristiques différentielles admises de la femme, liées biologiquement au sexe pour une part, mais pour une plus grande part conditionnée par l'influence du milieu politique et religieux. La féminité n'est donc pas exclusivement un fait de la nature, elle se construit à travers une histoire, par perception de l'aspect conjugal de la vie des parents. La mère propose une image de féminité que l'enfant accepte ou refuse. L'enfant devient femme à travers la relation qui s'établit entre les deux parents, et aussi de la relation triangulaire qui l'inclut. La femme incarne un certain type d'humanité qui est la féminité, et ceci pose le problème du couple nécessaire à l'adolescent. Le sentiment de féminité vient en partie du fait que la féminité est reconnue par l'homme, C'est un regard de l'homme porté sur la femme. Les relations homme femme à l'intérieur de l'équipe éducative sont donc très importantes. Si l'éducatrice est un problème pour les hommes, elle le sera aussi pour les adolescents. (Doc4)

Dans un cadre professionnel, il est surprenant de lire que la féminité se traduit dans le regard de l'homme et qu'il est nécessaire que ce dernier accepte l'identité féminine pour que les adolescents l'acceptent aussi. Judith Butler dénonce la dimension de performativité que subit la femme à devoir être féminine en toutes circonstances pour exister au regard de ses contemporains des deux sexes (Butler, 2006). C'est aussi les propos de Jean-Claude Kauffman dans « Corps de femmes, regards d'hommes ». Il s'interroge sur la mise en scène du corps féminin sur une plage Brestoïse (Kauffman, 2010). Il s'agit d'un corps féminin au singulier et de regards masculins aux pluriels. Soulignons que ces références implicites à l'éternel féminin considèrent le corps féminin comme le guide du désir masculin. Est-il nécessaire de préciser que cette conception hétéronormée du désir est totalement caduque depuis la reconnaissance sociale des identités sociologiques des minorités sexuelles ? De plus la dimension du genre ayant comme troisième niveau l'orientation sexuelle des sujets, elle ne peut s'inscrire dans une

logique qui fait que les femmes sont uniquement inscrites dans un désir du masculin et inversement pour les hommes.

Aujourd'hui, et sans doute comme hier, la relation et la place de l'autre genre dans l'action éducative et collective, doivent être pensées et ensuite parlées car elles ne vont pas d'elles-mêmes. L'analyse des composantes de l'action éducative rejoint ici encore les dimensions du « legein » et du « teukhein » » (Castoriadis, 1975. p.303-370) pour que l'action puisse à la fois être institutionnalisée et être porteuse de sens dans des dimensions de socialisation des enfants. La féminité est l'ensemble des caractères certes morphologiques mais également psychologiques et comportementaux que l'on accorde à la femme et à son image. Cette dimension est variable, dans le temps et dans l'espace. Elle relève d'une inscription valorisée ou dévalorisée dans un environnement socio-économique. Butler souligne que dans tous les environnements la femme est soumise à un registre de performance soulignant sa féminité. Cette contrainte est autant valable dans un cadre privé que dans un cadre professionnel. C'est sous le regard de son propre genre et sous celui de l'autre genre que le féminin comme le masculin se déploie en institution.

### 16.2.3 Les représentations différentes de l'identité féminine.

La femme contemporaine n'est pas que féminine. Au-delà de la catégorisation homophobe liée aux représentations accordées à une femme dans l'extrait qui suit, il témoigne des attentes d'une correspondance entre un sexe et une construction sociale normative s'y référant. Le professionnel qui s'exprime est aujourd'hui chef de service et il recherche visiblement « des profils », c'est-à-dire des personnes dont les contours de la personnalité et de son apparence confirment avec netteté son sexe et son genre d'appartenance. Visiblement la camionneuse n'entre pas dans des registres classiques de la féminité.

Si l'homme peut être efféminé en ayant des manières se rapprochant de celles d'une femme, le terme péjoratif et dévalorisant de camionneuse est censé incarner la virilité féminine.

Fabien : Je n'ai pas bossé avec des femmes viriles au foyer, après là j'en ai embauché une par exemple. Bon, je pensais embaucher une maman justement, et pas du tout. J'ai une camionneuse. Voilà. Donc un peu déçu quand même parce que comme je t'ai dit j'embauche des profils...

Mikaël : Alors comment ça se passe justement avec cette personne ?

Fabien : Ben c'est très compliqué parce que je... J'attendais vraiment une maman. Et qu'elle arrive justement à cocooner tous nos grands ados qui sont en manque, pas de câlins, mais qui sont en manque justement d'affection et qui

n'en n'ont pas beaucoup eu dans leur enfance, et elle ne veut pas faire ça. Elle n'est pas en capacité de faire ça. Je pense que ça lui renvoie certainement aussi des choses trop douloureuses à elle et qu'elle ne peut pas. Tout simplement. Donc je ne vais pas exiger quelque chose qu'elle n'est pas en capacité d'offrir donc du coup je lui demande autre chose, j'ai bien compris ! Je ne vais pas lui demander de raconter des histoires le soir. (Doc35)

Les femmes ne sont pas toutes féminines, voilà une découverte. L'intérêt de cet exemple est de montrer que dans l'embauche, les recruteurs comme les recruteuses ont des attentes normatives de genre et que celles-ci ne sont pas toujours satisfaites. Il est aussi de souligner la dévalorisation sociale d'une femme qui n'est pas féminine, c'est également souvent le cas des hommes efféminés. Le dernier élément, et c'est celui qui occupe ce travail de recherche, est que si la femme embauchée n'est pas féminine et qu'elle ne s'inscrit pas dans le registre des pratiques de la « maman », comment composer un duo éducatif avec elle ? Les mutations du genre dans l'action sociale ne sont pas encore suffisamment évoluées ou déconstruites pour imaginer un homme efféminé et une femme masculine dans un couple, pourtant cette option basée sur les identités culturelles et non pas sexuelles des personnes remplirait les mêmes avantages que son modèle classique, une mixité et une socialisation différente des repères des enfants. Si cela se mettait en place de façons institutionnelles il serait alors possible de franchir la barre du « queer » et de retirer le caractère binaire aux assignations de genre. L'équilibre de genre évoquerait deux êtres avec des composantes sociales complémentaires en charge de l'éducation d'un groupe d'enfants sans faire référence à des sexes. Ce pourrait être une évolution pour le couple éducatif mais ce serait surtout une évolution pour les critères sociétaux de références binaires aux identités de genre. Cependant, la quête d'une identité normative pour accomplir une fonction éducative montre que l'on est encore éloigné de la dimension queer dans l'action sociale. « Le système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées » (Bereni, Trachman, 2014) reste en action sociale comme dans la société le cadre d'analyse pour comprendre et interpréter les incidences des identités de genre dans un environnement social.

#### 16.2.4 Deux éducatrices et un groupe.

Les contraintes ou les réalités actuelles, c'est selon, de la présence des femmes et des hommes dans les métiers du social et du médico-social conduisent à constituer des couples de femmes pour accompagner un groupe d'enfants. J'ai donc cherché à savoir quelle incidence cette dimension avait sur la socialisation des enfants ? Dans ces cas de figure, les composantes

identitaires du masculin et du féminin sont-elles portées par l'une ou l'autre, ou si la dimension de complémentarité ne s'affirmait pas dans un registre (féminin ou masculin) ? Dans quel registre se situent les pratiques et donc les identités ?

Interrogées sur le fait de travailler à deux éducatrices, Béatrice comme Nolwenn évoquent la même dynamique. Béatrice la situe ainsi :

Ça nous est arrivé de travailler en couple éducatif mais à deux éducatrices parce que les conditions ont fait que, moi qui suis assez autoritaire, j'ai une personnalité assez forte, je pense qu'à ce moment-là, j'ai pris cette place-là. Ça peut être une des femmes qui prend cette place un petit peu de cadrer les choses, voire avec certains éducateurs qui n'ont pas une position un peu forte. J'ai été amenée à faire attention de ne pas empiéter sur le travail, de ne pas être castratrice par rapport à l'éducateur homme qui a un peu de mal à s'imposer. (Doc34)

Tout d'abord, cette situation s'inscrit dans un registre de négociation par la conscientisation de genre de son rapport à l'autre, pour ensuite par le dialogue et la négociation des rôles sociaux de genre apporter une répartition des fonctions dans un registre complémentaire des rôles sociaux. Qu'une femme puisse affirmer que socialement dans un groupe éducatif, elle assure des fonctions cadrantes, traduit une mutation du genre qui révèle dans le travail social comme dans la société en général une émancipation assumée. L'autorité est ce « qui autorise » à porter la loi et les règles. Une femme peut très bien être vêtue d'une robe, porter des bijoux, être maquillée, correspondre aux critères de performativité de la féminité et porter l'autorité avec douceur et persuasion, sans crier, sans se fâcher ou faire les gros yeux. L'autorité peut être naturelle chez certains êtres des deux sexes. Cela n'est pas fonction de leur sexe mais de leur représentation de la loi et de la règle. C'est l'écho de cette identité féminine soulignée par la troisième femme de Lipovetsky (Lipovetsky, 1997) qui se traduit dans les façons de faire des femmes placées en duo éducatif. L'évolution des pratiques et l'absence d'homme pour remplir une fonction éducative complémentaire conduit à un changement des façons de penser ses actes et parfois de se penser dans ses actes, traduisant ainsi une identité nouvelle ou différente. Les fonctions d'autorité et de soin sont portées par des femmes, la répartition des rôles fait que l'une vient compléter l'action de l'autre dans ces deux registres. Les professionnelles ont conscience de se répartir ces fonctions éducatives en équilibre mais les enfants ne le perçoivent pas dans la même symbolique que si les identités de genre étaient en correspondance avec des identités sexuées. Dans le chapitre suivant si l'une ne joue pas le rôle de la complémentarité ou si les deux femmes s'installent toutes les deux dans le même registre de codes sociaux éducatifs, une concurrence s'installe. Il en va de même pour deux hommes masculins inscrits dans une conduite éducative.



Cet ajustement mutuel des rôles sociaux dans une dimension de genre met en avant les logiques interactionnistes structurant les actes éducatifs au quotidien en internat éducatif. Cette dimension s'oppose au fonctionnalisme de Talcott Parsons (Parsons, 1951) en soulignant que le fait social éducatif n'est pas une donnée uniquement fonctionnelle mais qu'il s'agit d'un processus qui se construit dans le cas de situations concrètes. La notion d'interactionnisme symbolique fait ici écho au sens que les acteurs et actrices en présence (enfants inclus) donnent à leurs actions. Les différents rôles éducatifs s'incarnent parfois en fonction des composantes sexuées présentes dans un environnement donné, cependant la quête d'un équilibre de genre dans l'action éducative pour conduire un collectif reste une constante.

## Chapitre 17 : Complémentaires et égaux.

La distinction des sexes constitue une division sociale universellement reconnue. Souvent désignée comme naturelle par sa dimension biologique binaire, elle est aussi présentée comme complémentaire. Ce qui laisse penser à un principe d'égalité car chacun et chacune est à sa place. Cependant, complémentaires et égaux ne sont pas des synonymes. La place de l'homme, comme celle de la femme, est le fruit d'une histoire et s'inscrit aujourd'hui dans des dimensions légales et institutionnelles. « La division en deux sexes qui pourrait théoriquement être neutre (chaque sexe à une valeur égale), est assortie d'un principe de hiérarchisation (une différence de valeur et de ressources est attribuée à chaque sexe) (Pruvost, 2012, p.115) ». Cette hiérarchie s'inscrit dans la valence différentielle des sexes (Héritier, 2002). Dans le couple éducatif, du fait qu'il s'agit d'une association qui ne relève pas de l'alliance, il est possible de jouer simultanément sur deux registres, la dimension fonctionnelle et la dimension statutaire. Ghislaine, en cela, indique que le fait d'être ensemble permet les deux registres simultanément :

Disons qu'égalité, c'est dans le rapport à l'autre, et la complémentarité, c'est plus dans le contenu, la façon d'amener les choses. Lui, il va passer par ça, moi je passe par là, mais le but final, on est ensemble. (Doc37)

La notion de complémentarité est à rapprocher de celle d'équilibre. La complémentarité s'inscrit dans des fonctions éducatives, celles-ci ne se rapportent pas uniquement à une construction sociale et sociétale de la place des femmes et des hommes dans la société. Les logiques afférentes à la complémentarité relèvent ici plus de la participation collective comme le souligne Ghislaine avec le « on est ensemble », que d'une hiérarchisation des normes et des

valeurs. Les fonctions étant les mêmes, c'est dans une complémentarité de rôles qu'elles s'exercent.

### 17.1 Fraternité, sororité, égalité et parfois concurrence.

Les deux extraits qui suivent montrent plusieurs éléments structurels de la participation éducative genrée. Tout d'abord, les hommes travaillent aussi parfois entre eux et là aussi, il peut y avoir une complémentarité qui se met en place traduisant une atmosphère chaleureuse vu que dans le premier extrait, les enfants demandent à l'éducateur s'ils sont frères. Dans le second, on trouve des réflexions qui font écho à une certaine concurrence entre les hommes pour conduire l'action. En complément d'un effet miroir, avec l'agressivité des enfants et surtout des adolescents, il y a une surenchère de testostérone dans les motivations des éducateurs à coconstruire l'action. Poser une autorité sur un groupe ne relève plus dans ce cas-là d'un attendu de la fonction mais d'un registre de performativité inversée concernant cette fois-ci le positionnement de l'homme qui joue par sa pratique et la réussite de celle-ci, l'affirmation de son statut d'homme autant que celui de salarié. Les adolescents situant la faille dans les risques de cette contre-performance viennent compliquer la tâche des éducateurs et la confrontation devient un enjeu de la vie collective avec pour le groupe comme pour l'éducateur ou les éducateurs, la dimension incluse dans les relations selon Goffman, de ne pas perdre la face. Si les hommes n'adoptent pas des registres de complémentarités, Jean souligne qu'il vient embêter Maxence dans la cuisine, ils doivent subir l'un et l'autre le seul registre de l'affirmation d'une autorité. S'il y a concurrence entre les hommes dans ce registre, il y a une perte de la solidarité dans la conduite du groupe. Le groupe n'aura peut-être pas l'autorité mais ce qui est certain c'est qu'il aura le pouvoir sur la situation par une surenchère sollicitant le seul registre de l'autorité et de la sanction. Le groupe et surtout les groupes de garçons chassent en meute. Jean montre dans cet extrait que deux hommes peuvent interagir positivement avec un groupe d'enfants en se répartissant des identités de genre relevant du soin et de l'autorité. Dans l'exemple mentionné la quête d'une atmosphère de complicité proche d'une atmosphère familiale idéalisée est recherchée.

Ça me fait penser à un collègue en particulier, qui avait été mon apprenti, et on était un couple de week-end. On avait presque une répartition des tâches, on rigolait énormément... Et c'est lui qui cuisinait. Les gamins avaient repéré un plat qu'il adorait faire, et que j'adorais manger, des pâtes au bleu. Et les gamins, pour nous faire plaisir, quand on demandait ce qu'ils voulaient manger : « Des pâtes au bleu, parce que Maxence les cuisine bien et Jean adore ça ! ».

C'était drôle. Et ils adoraient le voir cuisiner, parce qu'il faisait plein de chichis, et moi j'allais l'embêter. Et les gamins adoraient ça, ce couple qui les faisait rire, il y avait quelque chose qui les nourrissait... Avec lui, on n'a jamais eu de soucis les week-ends ! Et je pense qu'on formait un couple, quelque part. Je me souviens qu'il y a un gamin qui nous avait demandés si on n'était pas frères. (Doc41)

C'est intéressant de souligner dans l'extrait ce couple d'hommes qui nourrit concrètement les enfants avec de la nourriture et qui les nourrit dans un rapport de complicité entre hommes. Il peut exister d'autres registres de bienveillance et de répartition de genre qu'une conduite en duo sexué. Cependant, il semble qu'il soit nécessaire dans ce cas de figure de conserver un équilibre de genre dans la conduite des actions. Les hommes montrent aussi une autre facette de leur personnalité centrée sur la cuisine. Cela peut rappeler cet excellent film «*le déclin de l'empire américain*» de Denis Arcand en 1986 où les hommes échangent à propos de leurs infidélités et autres travers en faisant la cuisine, là où les femmes font la même chose en faisant des sports d'endurance. Dégénérer le cadre normatif suffit parfois à être subversif et apporte de la complémentarité dans la symbolique des actes mis en œuvre.

A contrario, et c'est intéressant qu'à la fin de l'entretien lorsque je sollicitais Gregory sur des éléments à ajouter à partir de son expérience : Quelque chose que vous auriez voulu aborder, et dont on n'a pas parlé durant cet entretien ? C'est de lui-même, qu'il a abordé la concurrence entre hommes et la difficulté de travailler dans ce cadre. Ce faisant, il valorise aussi la complémentarité dans l'action avec les éducatrices et comment en les observant faire, il a mis en perspective sa propre pratique pour se nourrir de la différence d'approche de l'autre genre.

Oui, c'est qu'avant de travailler au foyer Saint-Nicolas, j'ai travaillé dans plusieurs établissements et c'est vrai que j'ai eu des binômes masculins et j'ai pu remarquer, notamment c'était en foyer de l'enfance, que lorsqu'on était deux hommes, on bossait auprès d'un public adolescent, il y avait beaucoup plus d'agressivité, beaucoup plus de conflits que lorsque je travaille avec des collègues féminines. Alors, je me suis posé la question après, je me suis dit, mais pourquoi autant d'agressivité ? Pourquoi autant de tensions ? Et je me suis rendu compte que quand je bossais avec mes collègues féminines au foyer de l'enfance, il n'y avait pas cette rivalité, il n'y avait pas cette envie de dominer le jeune. Alors que mes collègues masculins, pour eux c'était, à tout prix, le jeune il doit m'obéir et s'il ne m'obéit pas, en gros, ça va aller au clash. Alors que les collègues féminines, elles, elles étaient plus dans essayer de comprendre pourquoi le jeune agissait de cette façon, qu'est-ce qui l'avait amené à faire ceci, et du coup, elles faisaient parler le jeune. Alors, que mes collègues hommes c'était d'emblée bam ! Confrontation. Et c'est vrai que pour ça, le fait de travailler avec des femmes, c'est vrai que ça peut permettre aussi de ne pas partir directement au conflit, mais justement d'avoir cette voix qui dit « attends, si l'enfant est en crise, c'est qu'il y a forcément une raison » et donc du coup, au lieu de faire monter la crise, essaye de la désamorcer en faisant parler. Et ça, je trouve quand même les femmes, elles sont quand même très ingénieuses pour ça, elles ne vont pas aller forcément au conflit. Elles vont désamorcer en utilisant la parole. (Doc43).

Les hommes se nourrissent des façons de faire des femmes dans l'action et inversement. L'exemple de Gregory montre également que ces femmes-là savent travailler la relation. Les hommes de cet exemple doutent d'eux et veulent affirmer, qu'ils sont bien des hommes. Grégory, par sa pratique éducative dans une dimension mixte, fait suffisamment confiance aux femmes de son équipe pour écouter leurs points de vue et ajuster ses réflexions professionnelles en fonction du point de vue d'une autre identité de genre.

La mixité enrichit la palette des pratiques éducatives. Claude Dubar a souligné que la socialisation et surtout la socialisation professionnelle est évolutive tout au long de la vie (Dubar, 2015). L'incidence des identités de genre surtout en action sociale, est une composante majeure des socialisations professionnelles. De plus, cet extrait met en avant les socialisations communautaires, dans ce cas de figure les « éducus spés » des deux sexes lorsqu'ils sont confrontés dans la pratique aux interactions de l'autre genre avec un enfant ou un groupe observent et analysent la ou les situations et leurs pratiques. Leurs formations les invitent à cela, il s'agit d'une composante de cette identité professionnelle. Ces questionnements professionnels viennent ensuite enrichir leur pratique.

Non contente de ne pas apporter de concurrence entre les hommes, l'observation de l'autre genre dans les actes éducatifs vient enrichir les actions. En creux, Gregory témoigne aussi de ce caractère égalitaire qu'il reconnaît aux femmes, vu qu'il enrichit sa pratique des apports de l'autre genre. Égalitaire et différent, s'il s'agissait d'égalitaire et d'identique, la richesse des pratiques énoncées dans cet extrait serait perdue et les identités professionnelles ne seraient pas enrichies mais appauvries.

La même composante est énoncée dans les actions éducatives se référant à des logiques soulignant la sororité, l'égalité et parfois la concurrence. Nolwenn évoque que deux femmes qui travaillent ensemble sont certes égales mais qu'il faut se méfier de la concurrence entre elles.

Avec un homme, je vais plus chercher la complémentarité et avec une femme on va essayer d'être sur le même pied d'égalité l'une et l'autre mais il faut que l'on évite la concurrence. (Doc36)

Chez l'éducateur, il y avait une concurrence possible dans l'affirmation de l'autorité, dans le cas de deux femmes en interaction éducative, il s'agit parfois de savoir qui est la plus aimante. Les femmes sont parfois présentées comme étant solidaires entre elles. Cette logique est sans doute tout autant celle des dynamiques de groupes (Anzieu, Martin, (1968) 2007) plutôt qu'une dimension naturalisante de la sororité. Lorsqu'il y a un ennemi commun, en l'occurrence le phalocrate et son système phalocratique, l'association est simple et quelles que soient les motivations rencontrées des luttes communautaires, en passant par le bouc émissaire pour souder le groupe ou tout un registre traduisant l'affirmation du commun face à la différence, mais lorsqu'il n'y a plus cette composante différente dans l'environnement ou dans la manière d'appréhender une situation, les semblables hiérarchisent entre eux les composantes de leur identité sur d'autres registres. Le bien, le mal, le beau, le laid et toutes les variantes possibles

dans des registres binaires deviennent sujets d'analyse, de commentaire voir de commérage. Les femmes ont aussi un registre de sororité mais celui-ci n'a rien de naturel, pas plus que la fraternité que l'on trouve de l'autre côté du genre. Les principes de solidarités structurent en partie autant la sororité que la fraternité et au-dessus de ces registres communautaires de genre, on trouve le genre humain qui lui est universel, vu qu'il se distingue des registres animal ou végétal. Le féminisme de la troisième vague montre que l'ensemble des identités féminines affirmées se sont instituées dans des registres spécifiques de la société civile révélant ainsi des nuances dans une identité commune. De la participation dans les médias, à la présence libre dans des quartiers populaires de banlieue urbaine, on comprend qu'il s'agit d'affirmer la présence des femmes et parfois du féminin. Les formes d'oppressions sont aujourd'hui mieux ciblées pour permettre une évolution concrète d'une situation (quota, testing, influence culturelle locale, ...). Le temps des dénonciations génériques qui étaient réelles, notamment pour le droit de vote réclamé par les suffragettes, qui concernait l'ensemble des femmes a laissé la place à des registres catégoriels qui parfois conduisent les femmes entre elles à hiérarchiser leurs combats. Cette dimension se retrouve également dans une perspective d'action éducative diligentée par un seul genre. Les registres d'individualités propres aux évolutions modernes se transposent sur des sous-groupes communautaires venant ainsi briser des luttes collectives liées aux affirmations des identités de genre. Marcel Mauss avec le concept de « fait social total » énonçait que la partie qui compose le Tout est elle-même un Tout à part entière. La montée des individualités et des sous-groupes communautaires conduit parfois à une valorisation des parties et une difficulté à former un Tout à partir des sous-parties.

L'action éducative, pour un genre comme pour l'autre, s'enrichit d'une participation mixte dans les pratiques. Cependant, si une seule identité sexuée est en charge de conduire une action éducative, celle-ci peut s'équilibrer par des registres soulignant les apports des identités de genre du féminin et du masculin en complémentarité équilibrée et dans une dynamique interactionniste. Lorsque deux registres féminins ou masculins se situent en concurrence, l'objet premier de la socialisation des enfants se perd au profit d'une concurrence dans les affirmations de genre.

## Chapitre 18 : Le genre des enfants.

### 18.1 Les enfants ont aussi un genre.

Au-delà de l'affirmation des identités de genre des enfants, la socialisation de ces derniers en internat éducatif se passe dans une socialisation de groupe. Plusieurs entretiens soulignent l'intérêt de la mixité dans les groupes d'enfants. Laisser des enfants se faire éduquer dans un genre unique renforce les images caricaturales des identités de genre. De plus, cela va à l'encontre de l'enjeu social contemporain consistant à relever le défi d'une société plus égalitaire dans les registres du genre. Les groupes non-mixtes renforcent la concurrence entre ses membres et renvoient une image caricaturale des identités de genre référées au féminin comme au masculin. À l'inverse, la mixité permet de laisser une place aux expressions des différents genres chez les enfants notamment pour les identités de genres différentes des registres classiques du féminin comme du masculin. C'est ce qu'indique Jeanne dans cet extrait.

À oui ! Oui, mais ça, c'est vrai, c'est bien que vous me le rappeliez ! Parce que chez nous aussi y avait un petit garçon qui était très efféminé, qui jouait beaucoup comme une fille. Il n'y avait pas de problème au niveau du groupe au contraire, il jouait beaucoup avec les filles mais ça ne posait pas de problème avec les filles, pas du tout ! Même avec les autres garçons, ça ne posait pas de problème. Il était intégré tel qu'il était dans le groupe. (...) Il nous disait : « je ne peux pas amener ça à la maison, parce que ma grand-mère, c'est sa grand-mère qui s'en occupait, va me dire que ce sont des choses de filles. Donc il planquait, c'est le cas de le dire, au Coteau dans le groupe, ses affaires qui étaient un peu efféminées pour ne pas avoir d'histoire. C'était un vrai problème pour la famille. En fait, ils étaient en train de, c'était la famille qui était en train de le stigmatiser ! (Doc27)

Dans l'exemple présent les éducateurs accompagnent la différence dans l'identité de genre de l'enfant. Ils ne cherchent pas à « corriger » cette différence mais bien à l'inverse à valoriser l'estime de soi de l'enfant. Cette dynamique bien traitante est seulement possible dans une institution mixte. L'enfant joue avec les filles et il a sa place dans le groupe. Dans un univers uniquement masculin, comment se serait passée l'affirmation de cette différence ? La mixité n'est pas que la garante de la possibilité de valoriser l'image du féminin et du masculin, elle permet si c'est nécessaire de franchir les identités sexuées pour intégrer à la fois dans son analyse mais aussi dans les actes du quotidien l'identité de genre des enfants. Dans un groupe d'enfants mixte si l'ensemble des identités féminines joue ensemble, chacun trouve sa place avec la composante de son identité réelle. L'enfant n'a pas besoin de chercher à bâtir une identité virtuelle pour s'insérer dans le groupe, sa socialisation de genre est ainsi respectée et son développement personnel peut plus facilement s'accomplir.

## 18.2 Les enfants gays : hier et aujourd'hui.

Les éducateurs spécialisés traversent l'Histoire et interagissent avec celle-ci dans les histoires des personnes qu'ils accompagnent. La dimension du genre s'inscrit dans l'orientation sexuelle des personnes mais elle ne se résume pas seulement à cela. Il est difficile d'interpréter des accompagnements éducatifs d'hier avec les repères sociaux et moraux d'aujourd'hui. L'homosexualité des enfants et des adolescents est parfois une difficulté dans l'accompagnement de cette différence dans un collectif d'enfants. Le travail éducatif vise dans ce cas de figure à valoriser l'estime de soi, c'est aussi valable pour un enfant possédant une personnalité différente dans un groupe. Les éducateurs spécialisés agissent dans un contexte social nourri par un registre de codes et de normes.

Il existe un référentiel médical international faisant office de référence normative. Ce manuel des diagnostics et statistiques des troubles mentaux est publié par l'Association américaine de psychiatrie (APA). Son titre original en anglais est *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Il s'agit d'un référentiel classifiant et catégorisant des critères de diagnostics et de recherches statistiques de troubles mentaux spécifiques. Il est utilisé internationalement. Les sexualités non reproductives ont été classées dans ce registre psychiatrique définissant des troubles mentaux. Cette classification se veut scientifique car médicale. Même dans le champ médical, ces classifications ne font pas l'unanimité. Le DSM-V est contesté par des psychiatres notamment, Allen Frances, le psychiatre qui avait dirigé la précédente édition (le DSM-IV<sup>57</sup>), parue en 1994. Des instances professionnelles, dont une branche de l'Association américaine de psychologie, conteste également le DSM-V. Certains groupes communautaires, les trans notamment ne reconnaissent pas non plus cette classification. L'argument principal est le même que celui de Roland Gori, professeur émérite de psychopathologie clinique à l'université d'Aix-Marseille, qui considère que la recherche de critères techniques et cliniques "objectifs" ne correspond pas forcément à la réalité clinique. Dans le passé, cette nomenclature avait défini la nature pathologique de l'homosexualité. Celle-ci a été retirée du manuel au cours d'un vote de l'APA en 1973. Ceci faisait suite à des années de lutte militante d'associations représentant les personnes homosexuelles.

---

<sup>57</sup> Le chiffre 4 correspond à la 4<sup>e</sup> édition de ce classement. Le DSM 5 est sorti le 18 mai 2013. <https://psychiatrieweb.files.wordpress.com/2011/12/manuel-diagnostique-troubles-mentaux.pdf> pour le DSM4, consulté le 23 avril 2020.

Interrogés sur la façon dont l'orientation sexuelle était traitée en internat, Micheline et Charles font référence à un souvenir marquant. L'extrait qui suit montre à la fois les questionnements éducatifs de deux professionnels et soulève les références sociologiques de l'histoire des gays masculins qui associent les homosexuels et le SIDA. Ces faits sont historiques et ont transformé l'image de ce groupe social, passant de pervers déviants à des victimes d'un mal symbolisant les années quatre-vingt et se traduisant ensuite comme la plus grande pandémie internationale avant la survenue de la COVID 19. Les éducateurs spécialisés accompagnent les personnes dans leurs époques. Celle des années SIDA dans les années quatre-vingt-dix a aussi concerné l'action sociale.

Micheline : Oui on a eu des homosexuels, des filles aussi... La fameuse Laurence, chez qui était allé Raoul...

Charles : Et Patrick, pour Patrick, il n'y avait pas de différence pour nous. C'était le premier jeune d'un service déclaré comme ayant le sida, en France. Il était le premier jeune. Je sais que la direction avait rencontré le fils de Georges Pompidou, qui était médecin, parce qu'on ne savait pas comment travailler avec ce garçon quand on a su qu'il était homosexuel et qu'il avait le sida.

Micheline. Les conséquences, rappelle-toi. Il nous disait, je ne sais pas s'il le faisait, que s'il couchait avec quelqu'un il faisait exprès de pas mettre de préservatif et de pas lui dire. Alors bon, on avait à travailler là-dessus !

Charles : Je n'ai pas le souvenir qu'il y ait eu des différences de propos de sa part, avec Micheline ou moi-même. Il pouvait nous dire les choses, s'adresser à nous sans différenciation.

Micheline : Par contre il y avait une espèce d'appartenance dans l'immeuble où on était, il y avait deux étages. Nous, on était à l'étage, et il y avait un autre groupe de studios, avec un éducateur et une éducatrice aussi, qui travaillaient avec dix autres jeunes. On avait des entrées indépendantes, on ne se croisait pas. Mais les jeunes se croisaient, et je me rappelle qu'il y en a qui disaient « je ne voudrais pas être SIDAÏQUE », il y avait une appartenance quand même... (Doc32 et Doc33).

L'appartenance à un groupe stigmatisé, c'est ce que développe ensuite Micheline. Cet extrait souligne l'accompagnement d'une différence mais aussi d'une souffrance individuelle se traduisant par une mise en danger des autres. Il ne s'agit pas dans l'action éducative de seulement réagir avec des représentations dans un contexte social, il s'agit également de faire interagir une situation individuelle avec toutes les difficultés de positionnement d'un adolescent dans sa quête identitaire avec lui-même et avec son environnement social. L'accompagnement éducatif et social prend ici tout son sens.

Les questions contemporaines ne se situent plus dans la maladie et le rejet mais dans la construction identitaire d'un enfant. Le travail social ne mute pas dans ses interactions avec les questions sociales de son époque, il les accompagne et bien souvent les éducateurs font de leur mieux pour comprendre une situation. Les formations en travail social n'abordent pas suffisamment les dimensions égalitaires des identités de genre. Ce faisant, sans savoir théorique ou historique pour situer une action éducative et ajuster son positionnement professionnel dans ce contexte, au mieux l'accompagnement se place dans la bienveillance. Parfois, les travailleurs sociaux rejettent une différence qu'ils considèrent comme une déviance qu'il convient de



corriger. Il s'agit bien souvent d'un manque de formation des professionnels. Les formations initiales abordent à la marge les identités de genre. Les formations continues doivent aussi se saisir de ces questions. Des professionnels formés dans les années 1990, en pleine explosion du SIDA, ignorent parfois les évolutions des schémas de transmissions de cette maladie aujourd'hui.

Soulignons également que les dimensions temporaires d'accompagnement de la suppléance familiale n'autorisent et ne permettent pas toujours d'influencer sur le devenir de l'identité sexuée d'une personne accompagnée, il n'empêche que des situations complexes sont pourtant présentes dans les institutions. Chloé évoque une identité d'un enfant de 5 ans qui interroge actuellement son service.

Il y a un petit garçon qui est ici et qui a... donc qui connaît son papa mais son papa est en Guadeloupe donc... il l'a vu deux fois alors qu'il a 5 ans, donc c'est vraiment très peu et il a grandi avec sa grand-mère, sa mère et sa sœur. Donc vraiment, que des femmes. Et lui, on est sur un gros travail. En tout cas, des questionnements, parce qu'il ne s'habille qu'en rose, il ne veut mettre que des paillettes, qu'il veut avoir des longs cheveux comme les femmes, il veut mettre du vernis comme les femmes, et vraiment il précise « comme vous les femmes », donc il sait très bien que lui, c'est un garçon, parce qu'on le lui a dit, hein, que des hommes ça pouvait avoir des cheveux longs aussi, que, voilà, que ça arrive et que les femmes pouvaient avoir les cheveux courts, voilà. On a essayé de lui expliquer mais... non, pour lui avoir les cheveux longs, c'est être une femme donc « moi je veux être une femme, comme maman, moi j'aime le rose comme maman », je pense qu'il ne s'est pas identifié, en fait, à un homme, en se construisant. (Doc42)

J'ignore si le fait de pouvoir s'identifier à un homme va aider cet enfant dans ses propres repères d'assignation de genre, il n'empêche que des situations d'affirmation de genre différent existent et que les éducateurs d'hier comme d'aujourd'hui sont parfois bien en peine de situer ne serait-ce que les questionnements des situations qu'ils rencontrent. L'enfant, à 5 ans, a déjà appréhendé les dimensions culturelles des identités de genre conduisant la majorité des femmes à avoir les cheveux longs et la majorité des hommes à les avoir courts. Les autres sont-ils déjà des déviants des normes de genre ? Où commencent ces classifications et où se terminent-elles ? De plus, qui est légitime pour définir le « bon genre » et le « mauvais genre » ? Est-ce la morale, la science, l'histoire des luttes égalitaires, l'extension des logiques modernes de reconnaissance des droits humains ? Le souci n'est sans doute pas dans les classifications mais dans la hiérarchie que la société établit pour affirmer la suprématie de la norme hétérosexuelle et les classements successifs des autres catégories Lesbien, Gay, Bi, Trans et Queer. Les éducateurs spécialisés sont-ils suffisamment informés pour accompagner les mutations du genre dans la société et ses différentes composantes, la réponse est sans doute non, mais en cela ils sont des citoyens ordinaires qui ne s'intéressent pas forcément aux composantes structurelles et historiques de ce qu'ils considèrent comme étant des minorités visibles.

La dimension du genre ne se limite pas aux identités sexuées relevant du masculin et du féminin, elle intègre également les dimensions de l'orientation sexuelle des personnes. Ce travail de

recherche n'a pu aborder ce point qu'à la marge des entretiens et pourtant il est un élément clé des représentations et des assignations de genre des personnes homosexuelles accompagnées. On emploie aujourd'hui l'acronyme LGBTQ pour évoquer le regroupement des différentes appartenances à une orientation sexuelle non hétérosexuelle. Ce terme est ambigu. Cette appellation LGBTQ (lesbienne, gay, bi, trans et queer) traduit une diversité de personnes, de profils et de situations qui brouille parfois les pistes et conduit à synthétiser ce groupe comme minoritaire et déviant. Une évolution est même en cours actuellement en intégrant la dimension Queer des identités de genre. Celle-ci rejette les classifications binaires du féminin et du masculin en se revendiquant simultanément des deux registres. L'acronyme correspond à une addition de réalités et d'identités multiples. De manière populaire, on a l'impression que l'on met dans le « même sac » des groupes aux fondements identitaires pourtant différents (Quilliou-Rioual, 2016). Par exemple, pour ce qui est des bisexuels, cette appellation est basée sur la sexualité des personnes appartenant aux deux sexes biologiques, sans nuance et sans prendre en compte le sexe d'origine de la personne concernée. Or un homme qui aime indistinctement les femmes et les hommes présente-t-il les mêmes caractères identitaires qu'une femme qui aime, elle aussi, indistinctement les femmes et les hommes ? Leur classification de bi ne prend pas en compte leur identité sexuée originelle ainsi que les interactions de genre s'y référant.

Le distinguo *a contrario* est fait pour les amours saphiques et celles gay-homosexuels (le mot gay en français reprend un schéma de domination du même type que l'universel masculin, alors que le mot anglais gay, est générique et englobe outre-manche les femmes et les hommes homosexuels). Dans la composante de l'acronyme on ne dit pas un homosexuel, on précise s'il s'agit d'un ou d'une homosexuelle. Le rapport au sexe biologique est la base de la dénomination du sujet. La catégorie des trans englobe quant à elle des réalités sociales différentes : des hommes devenus femmes, des femmes devenues hommes, opérés (entendons par là un changement du sexe biologique par une intervention chirurgicale), non opérés, reconnus légalement dans leur identité sociale, contraintes à une réassignation de genre car non opérées. Or il existe des différences entre transsexuel, travesti, hermaphrodite ou encore androgyne. La transsexualité par exemple, c'est transformer socialement le sexe que l'on a, pour placer son identité sociale en conformité avec le sexe que l'on est. Le terme de trans marque le passage. Il s'agit avant tout d'une identité sociale. Le terme de sexualité associé au mot est là encore malheureux car il incline à axer le raisonnement sur une dimension érotique. Alors que l'enjeu du raisonnement est pour la personne trans de penser et d'agir sur la base d'une identité sexuée opposée à son sexe biologique de naissance. Les questions d'opération ou pas relèvent de choix

personnels. L'inscription de l'identité trans est sociale. Le biologique peut se contrôler par le biais des traitements hormonaux comme présenté dans la partie consacrée aux origines du genre dans le cadrage théorique avec l'exemple du malheureux David Reimer, mais ne peut s'inverser. Un homme devenu socialement femme ne pourra engendrer. Si des personnes souffrent d'être dans une enveloppe extérieure qui ne correspond pas à leur identité profonde et qu'il est possible de les soulager de cette souffrance, pourquoi s'y opposer ? Derrière LGBTQ on trouve autant de situations que Noé en avait recensées pour remplir son Arche.

Pour résumer, cette association de la communauté dite LGBTQ est basée sur deux points communs. En premier, ils et elles ne sont pas hétérosexuel (le) s. Ceci conduit à un manque de lisibilité dans l'identité de chaque groupe car à défaut d'être associé par paire semblable, ils ont des associations différenciées entraînant des interactions multiples. Ceci conduit les groupes sociaux à s'allier et à se soutenir dans certaines composantes communes, le rejet notamment et les luttes égalitaires l'accompagnant. Cette pluralité d'interaction entraîne aussi des oppositions conduisant parfois dans des guerres fratricides entre les différentes composantes de la communauté. Certains sujets cherchent à dominer par leurs particularités l'identité globale de leur groupe d'appartenance. Les groupes sociaux LGBTQ rassemblés autour de ce point commun extérieur à l'identité de chaque composante évoluent et se construisent parfois en vase clos ce qui nuit sans doute à l'expression de leurs diversités et aux nuances de l'identité de chaque groupe. Car de l'extérieur, du point de vue du dominant hétéronormé, il est simple de reconnaître des caricatures pour simplifier la compréhension d'une communauté pourtant très hétéroclite.

Le second point commun est mis en avant par Didier Eribon, il s'agit de l'insulte (Eribon, 1999). Le point commun des membres de la communauté LGBTQ est de servir de défouloir, à toutes les craintes et à tous les fantasmes d'une société apparemment en perte de repères. Le clou du show est cette référence permanente à Sodome et Gomorrhe. Il s'agit de deux villes mentionnées dans la Genèse (La Bible, *Genèse* 18 : 20-21). L'argument n'est pas franchement neuf mais il fait son effet : depuis l'empereur Justinien en 543, cet épisode a été utilisé pour justifier la répression de l'homosexualité. Ce texte biblique qui concerne principalement un défaut d'hospitalité est à la source d'un registre de discrimination à travers les siècles. Le texte original et sacré pour les Chrétiens résume en une phrase ce qui a ensuite permis des siècles d'interprétation : « Et l'Éternel dit : le cri contre Sodome et Gomorrhe s'est accru, et leur péché est énorme. » Il est ensuite évoqué des bruits venus jusqu'à l'Éternel sans autres précisions. Loth, sa femme et ses deux filles ayant été sauvées pour avoir fait preuve d'hospitalité à

Sodome, auprès de « deux anges » inconnus de la cité de Sodome. Loth fuit avec ses deux filles et sa femme, pour avoir tourné la tête et regardé la cité brûler, est transformée en statue de sel. Après avoir fait boire leur père, les deux filles vont l'une et l'autre avoir des relations sexuelles avec lui, à un jour d'intervalle, ceci afin de perpétuer la lignée de Loth. Est-ce une conduite raisonnable ? Dans une dimension hétéronormée de la perpétuation de l'espèce, il semble que oui, l'Éternel n'y a en tout cas rien trouvé à redire. Ce passage biblique est un élément fondateur de la stigmatisation des personnes gays, si l'on veut saisir les implications normatives des rapports de genre et surtout la dimension stigmatisante socialement de l'homosexualité, il m'a semblé important de faire un détour non pas dans une histoire réelle mais dans une histoire symbolique car dans une dimension de représentation tout n'est jamais que symbole.

Il n'empêche que ce symbole a un poids interprétatif très fort. Les éducateurs de jeunes inadaptés sociaux inscrivaient leurs pratiques dans des identités soulignant leurs façons de penser. En cela, ils ne font ni exceptions, ni mieux que les autres en matière d'ouverture. En plus des classifications pseudo-médicales des DSM, il y a les interprétations « littéraires » traduisant l'esprit d'une époque. Par exemple, en 1966 sortait *Sodome* du Docteur Marcel Eck, ce livre que l'on trouve encore dans certaines bibliothèques et qui était, il y a encore quinze ans, disponible dans le centre de documentation pour travailleurs sociaux dont j'étais salarié, qui commence ainsi : « Pourquoi un livre sur l'homosexualité ? Ce problème intéresse environ 10 % de l'humanité : aucun fléau social n'atteint cette proportion. La tuberculose, avant son traitement spécifique, ne touchait pas plus de 7 pour mille de la population, le cancer n'en affecte pas plus de 3 pour mille. L'infarctus du myocarde, la leucémie, les accidents de la route sont au-dessus de ce chiffre. Un fait qui concerne un homme ou une femme sur dix vaut la peine d'être étudié. Dès maintenant, il faut préciser, je considère dans cette étude davantage le fait homosexuel en lui-même que la maladie, le péril, le fléau, sinon ce serait mettre une étiquette partielle que je souhaite éviter » (Eck, 1966, p. 9).

L'expertise médicale est saisissante et compte tenu de l'amorce de l'introduction j'ai un doute sur le refus « d'une étiquette partielle ». Je livre aussi les dernières lignes de cet ouvrage de référence datant de 54 ans, ce qui signifie que des personnes homosexuelles toujours de ce monde ont été évaluées, traitées et regardées par ces yeux pleins de scientificité médicale, l'auteur mettant en avant son titre de médecin : « Peut-être y a-t-il hypocrisie et pharisaïsme chez les uns ? Chez les autres, il y a orgueil de ne pas être le troupeau, refus des lois, rejetées comme n'étant pas pour eux, les anges noirs, uraniens ou abyssaux. Il fallait bien, écrit Genet, que nous fussions des anges pour nous tenir élevés au-dessus de nos crimes... Pourquoi essayer

de dialoguer dans ces conditions ? Pourquoi, au contraire, ne pas tenter de se comprendre et tout d'abord de se tolérer ? Mais il y a une autre voix qui nous dit : "Ils sont comme je les ai faits ; tu n'as pas le droit de ne pas les aimer et de ne pas secourir ton frère ou ta sœur ; si tu rencontres un ou une, qui souffre sur la route de Sodome ou de Gomorrhe, rappelle-toi que tu dois être celui qui vient de Samarie" » (Eck, 1966). C'est ainsi que l'on trouve des « balises » de ce que produit la littérature permettant de situer à une époque un reflet du « monde » et de ses représentations. C'est dans cette dimension socio-historique que l'action sociale et les éducateurs spécialisés en fonction ont pu comprendre les situations de différence dans l'affirmation des identités de genre des enfants et adolescents qu'ils ont accompagnés. Qu'importe l'histoire, la réalité des faits voire le texte biblique en question, le sodomite (nom issu de la ville) est coupable car il ne se reproduit pas (Rochefort, Sanna, 2013).

Vue de l'extérieur aux groupes en question, la conséquence de cette histoire symbolique est l'assignation d'une vision caricaturale stigmatisante comme identité. Le déviant est parfois devenu le bouc émissaire des personnes incluses. Cette dimension est basée sur des déformations génériques amplifiées par les dominants. La « folle tordue » pour l'image du gay masculin et la « camionneuse » pour une femme lesbienne, sont les seules images qui durent, qui durent et qui durent pour illustrer des réalités nettement plus nuancées. J'ai même rencontré ces clichés dans les entretiens réalisés pour cette thèse, c'est dire si les choses évoluent lentement en matière de représentation sociale.

Chaque catégorie subit un déni de son histoire, de sa réalité quotidienne et de son identité en tant que communauté. Il existe des traits communs aux catégories LGBTQ notamment celui d'être stigmatisé par les représentations du schéma de reproduction du dominant. Ceci est en partie dû au fait que ces catégories sont élaborées à partir de l'orientation sexuelle des personnes, et qu'elles sont stigmatisées pour leur exclusion du schéma de procréation.

Se définir par le seul aspect d'une sexualité et de plus dans une construction bâtie en opposition avec la norme, explique que parfois ces groupes sociaux isolés mais aussi dans des luttes communes ont parfois du mal à définir leur propre identité. Deux éléments vont peut-être permettre une évolution de cette situation.

Le premier est la récente sortie que la catégorie des trans des classifications de la maladie mentale du DSM-IV. En 2013, le terme « trouble de l'identité de genre » a été remplacé par la nouvelle appellation « dysphorie de genre » dans le DSM-V. Il s'agit d'un des exemples les plus cités d'éléments de classification morale et non scientifique ayant servi de cadre de

référence pour les homophobes du monde entier. Le film de Sébastien Lifshitz *Les Invisibles*<sup>58</sup> montre à travers des témoignages de personnes homosexuelles des deux sexes ainsi que de personnes bi-sexuelles combien cette classification a fait l'objet de stigmates extérieurs mais aussi de difficultés à construire sa propre identité par le fait que la perception de ses goûts et de sa propre normalité était définie par des spécialistes médicaux comme une pathologie mentale. La déclassification des personnes trans devrait permettre à ces personnes d'avoir une meilleure estime d'elle-même ce qui leur permettra d'interagir de manière plus simple avec les personnes qui les entourent. De plus, cette évolution aura aussi un impact social. Ne plus stigmatiser une catégorie sociale autorise une reconnaissance de ses caractéristiques. L'évolution du droit français a déjà accompagné cette déclassification<sup>59</sup>. D'ailleurs, pourquoi des catégories ? Celle d'humain n'est-elle pas suffisante ?

La seconde évolution est celle du mariage pour tous. La loi du 17 mai 2013 permettant aux couples de même sexe de se marier a fait évoluer les définitions de l'alliance. Au-delà de cette dimension liée à une inscription sociale collective, elle a permis une reconnaissance sociale et une protection pour les personnes de même sexe. Cette revendication est ancienne. Elle est d'abord arrivée dans les années 1980 avec les drames liés aux décès du Sida (Pollack, 1998) d'un des partenaires dans des couples gays masculins. Michaël Pollack analyse avec finesse et dans le contexte de l'époque une identité sociale en complète mutation liée à l'impact d'une situation extrême. C'est dans ce contexte que l'extrait d'entretien avec Jacqueline et Charles peut être appréhendé. Michaël Pollak était lui-même concerné, il décédera du SIDA en 1992. Il avait 44 ans.

La communauté lesbienne voyant dans le mariage une forme de soumission et de dépendance de la femme n'a pas été motrice dans cette dynamique. Dans la partie consacrée au courant féministe de la troisième vague, les déclarations de Monique Wittig portaient de la construction sociale du mariage pour exprimer une définition de la femme basée sur son rôle auprès d'un homme et au sein d'une famille hétéronormée. En résumé si la place d'une femme est « fondée » en complément de celle d'un homme dans le cadre du mariage, elle en déduit que, « les lesbiennes ne sont pas des femmes » (Wittig, (1992), 2007).

Les gays masculins sur la base d'expériences dramatiques ont vite compris la dimension protectrice du mariage. Il y a eu différents projets, le contrat d'union civique qui n'a pas vu le

---

<sup>58</sup> *Les Invisibles*, documentaire réalisé en 2012 par Sébastien Lifshitz.

<sup>59</sup> Voir à ce propos les articles de la commission trans sur le site de l'association Act-Up Paris, consulté le 23 avril 2020.

jour mais a donné le pacte civil de solidarité (Pacs) en 1999. Cependant, un Pacs comme son nom l'indique se veut solidaire mais il n'offre pas toutes les protections incluses dans le mariage. Les effets personnels du mariage sont immédiats : communauté de vie, devoir de fidélité, devoir de secours, contributions proportionnelles aux dépenses communes, solidarité pour toutes les dépenses courantes et imposition sur les revenus en commun. Les liens entre les époux sont forts et la rupture est contrôlée par le juge du divorce, le juge aux affaires familiales.

Un sujet doit d'abord pouvoir s'affirmer par ce qui lui est propre pour obtenir une reconnaissance sociale de son être afin d'imaginer une inscription de sa place dans un collectif. Le mariage est un étrange critère de reconnaissance, mais il s'agit de contribuer à réaliser une société où chaque sujet serait dans un principe de fraternité reconnu comme un égal sans contraindre ses libertés fondamentales et identitaires. À ce titre, le mariage offre une dimension institutionnelle assez complète. Chaque singularité s'affirme en interagissant avec celles qui se situent en présence dans un espace social prédéterminé. C'est donc par la reconnaissance de l'autre qu'une personne peut dépasser un stigmat qui lui est assigné. En cela l'institution que représente le mariage est un lien fort de reconnaissance sociale et personnelle. C'est une affirmation publique d'un amour, inscrit dans un registre de protection mutuelle et d'affirmation sociale par une cérémonie publique.

Après avoir revendiqué pendant des décennies le droit à la différence, la communauté LGBTQ réclame aujourd'hui le droit à l'indifférence. Cette volonté d'être comme tous est nouvelle. Elle témoigne d'une radicalité moins grande des revendications sociales mais aussi d'un besoin de reconnaissance institutionnelle, réglementaire et légale (Quilliou-Rioual, 2016). La tolérance n'est plus suffisante pour un schéma de reconnaissance identitaire. Les uns et les autres exigent les mêmes droits, il n'y a pas de première ou de deuxième classe dans une inscription et une participation citoyenne de la vie sociale.

La question de la filiation aurait pu et sans doute dû être distinguée de celle de l'alliance dans le débat public et législatif. Le mariage donne des droits et des devoirs, il prévoit le règlement de situations délicates et conflictuelles. En cela, il permet de rééquilibrer les rapports de force internes par un régime de protection (décès, maladie, dettes, héritage...). Le mariage offre aussi un régime de contrainte qui lie les personnes de manière durable (voir la prestation compensatoire en cas de séparation).

Il est difficile de faire l’impasse sur les mouvements sociaux conservateurs qui ont accompagné les débats sur le mariage pour tous lorsque l’on élabore un travail académique relevant des identités de genre. Céline Béraud offre une lecture et permet de contextualiser dans un ensemble ces revendications populaires. « Ces différentes prises de parole, loin d’être atomisées et anarchiques, doivent être replacées dans la "croisade morale" menée par les autorités catholiques, à Rome et en France, contre la perspective du genre » (Béraud, 2013, p. 113). Lilian Mathieu fait le lien avec cette croisade morale pour expliquer les mobilisations contre l’inscription d’une présentation du genre dans les manuels scolaires (Mathieu, 2005). Cette explication permet de saisir les implications des débats sur le genre et la façon dont les tenants d’un ordre dominant tentent de contrôler les normes de genre dans la société actuelle. « La spécificité des mobilisations de ce type réside, ni dans la dimension "morale" de leurs préoccupations ou revendications, ni dans leur caractère "conservateur" ou "réactionnaire", mais dans la dimension absolutiste de leur vision du monde, et leur croyance en l’universalité des valeurs qu’ils défendent, les portant à rejeter tout pluralisme ou relativisme moral » (Mathieu, 2005).

Les éducateurs spécialisés sont des membres de la société et à ce titre, ils participent à créer les normes sociales tout autant qu’ils les vivent et les inscrivent dans leurs pratiques. Les éléments communautaires et historiques mentionnés font souvent défaut au professionnel de l’action sociale. Il ne s’agit pas de mettre en avant des idéologies mais d’offrir une clé de compréhension pour accompagner avec éthique et bienveillance les actes éducatifs du quotidien. Les mutations du genre en action sociale n’ont pas encore intégré les constructions identitaires et historiques des identités LGBTQ, c’est donc souvent en aveugle et avec leurs propres représentations de la norme et de la déviance qu’ils conduisent bien souvent une action éducative. La socialisation des enfants différents est forcément impactée par cette méconnaissance.

Le souci est accentué lorsqu’un éducateur homophobe est en charge de partager le quotidien avec des enfants homosexuels, dans ce cas il ne peut s’agir d’une participation relevant de la justice sociale mais s’inscrivant dans un registre conservateur de reproduction des normes sociales. Il s’agit aussi d’une violence exercée par une personne censée protéger un enfant. Le défaut de formation et du coup la seule référence à ses propres critères d’interprétation sont parfois la cause d’un positionnement manquant de respect pour les enfants et adolescents accompagnés. C’est une des raisons qui a conduit à cette recherche, je postule que formés, les professionnels peuvent ensuite être aptes à comprendre à la fois les enjeux d’une situation



éducative et, dans cette perspective, d'adapter un positionnement éducatif ne s'inscrivant pas dans la stigmatisation des personnes LGBTQ.

### 18.3 L'éducateur homophobe.

L'exemple que cite Béatrice, relève d'une ignorance des enjeux de la stigmatisation dans la socialisation d'un enfant. La haine de soi-même dans l'incidence de l'homosexualité dans l'affirmation de soi conduit un nombre plus important d'adolescents gays des deux sexes dans des situations d'anomie. L'anomie étant une des causes principales du suicide (Durkheim, (1897), 2004).

Lorsque l'on évoque la bientraitance dans les institutions éducatives, il s'agit d'un respect différent de celui exprimé dans cet extrait d'entretien. Le travail éducatif est un travail collectif et dans l'exemple cité c'est le groupe qui permet à l'éducateur homophobe de transformer son positionnement éducatif. Le collectif pluridisciplinaire reste un garde-fou pour l'action sociale mais cette dimension n'est pas suffisante pour garantir un respect des identités de genre différentes dans l'action sociale.

Là c'est un peu plus compliqué, parce qu'on a eu affaire à des éducateurs pour lesquels... enfin souvent moi j'ai eu plusieurs éducateurs pour lesquels c'était difficile. Parfois on tentait des trucs (rire), Charles avait embauché un mec qui venait de finir sa carrière militaire qui avait fait quelques trucs avec des jeunes de la Fondation d'Auteuil et qui avait envie de faire ça. Et pour lui c'était très compliqué les jeunes qui étaient homosexuels, ou étaient en recherche on pourrait dire plutôt de leur sexualité. Ils avaient 15-16 ans mais qui étaient quand même très efféminés, et pour lui, même d'en parler c'était compliqué. Parfois il disait « il a des tendances, enfin moi je ne dis rien mais... ». Et on sentait que pour lui c'était très compliqué. Pour les jeunes je ne pense pas que c'était si compliqué. Je pense que c'était plutôt pour les éducateurs hommes qui étaient affirmés, c'était compliqué pour eux. Pour eux ce qui était compliqué c'était les jeunes efféminés, les garçons efféminés et les jeunes un peu fous, on a eu à une époque un jeune qui était psychotique et c'était très compliqué pour lui. Mais malgré tout finalement la relation s'établissait et il y avait une très forte relation au final qui se mettait en place mais ça passait toujours par beaucoup de refus, de rejet même de la part de l'éduc. C'était à travailler avec le médecin psychiatre, l'équipe petit à petit et finalement à chaque fois on en arrivait à une grosse accroche. (Doc34)

On constate dans cet extrait, qu'il faut accompagner l'enfant différent, le groupe et parfois certains membres de l'équipe, dans l'acceptation d'une identité sociale différente. J'ai participé en février 2020 à une formation de professionnel de la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui était dans la difficulté pour se positionner dans des situations d'homosexualité masculine chez les adolescents placés notamment ceux qui sont en quartier pour mineurs en prison. Rien n'est simple dans l'approche et les interactions de l'homosexualité dans cette tranche d'âge. Là encore, la formation des professionnels permet une approche plus réflexive et plus distanciée dans ses propres représentations. Il ne suffit pas de penser que le savoir et les raisonnements

des éducateurs spécialisés se situent ou pas dans une dimension d'ouverture, il faut équiper les professionnels par l'histoire des mouvements communautaires. Comme je viens de le faire dans la sous-partie précédente, éclairer les enjeux par une mise en perspective des diversités évite d'attribuer des traits caricaturaux à un sujet inclus dans un groupe social. Les pratiques comme les identités professionnelles ont évolué avec les normes d'acceptations de la société mais cette évolution n'est pas aboutie dans l'action sociale car elle n'est pas toujours parlée et mise en discussion dans un collectif éducatif. Cependant, il est impossible de mesurer si les façons de penser individuelles influent dans un caractère de rejet ou d'acceptation de ces différences. Cette recherche situe les interactions de genre dans les actes éducatifs en internat avec les maux de chaque époque, du SIDA pour les années 1990 aux affirmations trans des années 2020, les questionnements éducatifs font écho aux questionnements sociaux relevant de la modernité car la légitimité d'un État social est de donner aux individus les moyens d'être indépendants. Ce qui se joue c'est sans doute l'accès à la connaissance sociale par l'individuation des personnes pour ensuite pouvoir accéder à une individualisation sociale par l'instruction et l'éducation. Chacun étant un individu de plein droit mais étant également, dominé par les représentations de sa société d'appartenance. Dans une société qui fait de chacun un individu, il est très dur de devenir des individus. Chacun est dépendant de règles qui le gouvernent mais c'est la source de difficulté d'un genre nouveau, comprenons-nous ces règles ? (Gauchet, 2002, 2017).

Pour résumer et poursuivre : les mutations du genre dans l'action sociale suivent les évolutions modernes de la société. Les individualités féminines et masculines s'affirment au détriment de la dimension de duo incarné par un couple hétéronormé. Le couple n'est plus le premier niveau de l'action, les réflexions éducatives ne sont plus construites dans ce binôme mais en équipe pluridisciplinaire. Les éducateurs spécialisés des deux sexes présentent une multitude de rôles pour conduire les actions éducatives. Certains s'inscrivent dans un registre identitaire classique des composantes du féminin et du masculin, d'autres cherchent à présenter aux enfants des modèles identificatoires d'ouvertures en inversant les représentations classiques des attributions du féminin comme du masculin. Le quotidien en internat permet des mises en scène des identités de genre. Il souligne également la pluralité des postures des éducateurs comme des éducatrices révélant ainsi un trouble dans le genre en action sociale. Les identités masculines

ne se définissent plus dans un registre unique d'autorité et viennent offrir aux professionnels une palette de rôles. Les éducatrices affirment également une pluralité de leurs manières d'habiter leurs fonctions. L'objectif éducatif est de socialiser les enfants dans une dimension d'ouverture et d'équilibre dans les rapports égalitaires de genre en présentant des modèles identificatoires divers et variés. Les professionnels des deux sexes soulignent qu'il y a un intérêt à maintenir un équilibre de genre dans les actes éducatifs en internat. Les besoins des enfants sont différents en fonction des âges. La mixité dans l'accompagnement éducatif permet de répondre aux différentes sollicitations d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. Bien que les fonctions éducatives puissent être incarnées par une femme et un homme indistinctement, les enfants associent les identités de genre avec des attendus normatifs de ces identités. Les dimensions du maternage sont plus sollicitées dans la petite enfance et les enfants recherchent plus une identité féminine pour habiter ses fonctions professionnelles. Les hommes sont plus sollicités pour accompagner un groupe à l'adolescence surtout auprès des garçons. Beaucoup, d'enfants manquent de repères sur les identités féminines comme masculines. Leurs perceptions sont brouillées par un environnement familial n'ayant pas permis une transmission de valeurs et de normes permettant un habitus respectueux des rapports égalitaires de genre. Les enfants et les adolescents ont des attentes pour comprendre les principes du vivre ensemble. Cette question est sociétale, elle impacte les dynamiques de cohésion sociales. Les professionnels sont en quête d'un cadre sécurisé pour stabiliser la vie collective et transmettre ainsi par le biais de la socialisation secondaire un équilibre différent aux enfants. Les éducatrices subissent parfois les représentations négatives des adolescents seuls ou en groupe. De manière générale les postures éducatives liées aux identités de genre des professionnels répondent aux besoins exprimés par les enfants. L'ambiance familiale reste pour les enfants comme pour les professionnels en charge de conduire les actions éducatives, vectrice d'un mieux-être collectif. Les hommes commencent à désertier l'action éducative en internat et plus généralement en protection de l'enfance, conduisant parfois les femmes à travailler entre elles. La méthode d'équilibre de genre connaît des limites de par la faible participation des hommes en protection de l'enfance.

Les limites sont également liées parfois au manque de maturité et d'expériences de vie des jeunes professionnels récemment diplômés pour incarner avec du recul les actes du quotidien. Le turnover dans les équipes éducatives gêne aussi l'instauration d'un rapport de confiance dans les mises en scène des actes éducatifs du quotidien. Les stratégies éducatives et les prises de risques pour conduire des actions innovantes étant de plus en plus limitées, le couple éducatif

comme la mise en scène des identités de genre dans ce cadre professionnel pâtissent d'un manque de réflexions sur les implications du genre dans la pratique.

Le quotidien révèle aussi des constantes dans les attentes des enfants et dans les participations des professionnels. Les professionnels continuant à agir dans des mises en scène de genre, affirment par la mixité un équilibre. Ces actes complémentaires s'inscrivent dans un principe d'égalité des femmes et des hommes. La non-mixité ou le refus de la complémentarité dans les attributs des rôles éducatifs par les professionnels conduit parfois à une concurrence néfaste pour la conduite d'un groupe d'enfants ou d'adolescents. Le couple éducatif et la participation en binôme de genre en général, contribuent à libérer les identités de genre des deux sexes plus qu'il ne les assigne dans des fonctions normatives. La dimension de mixité permet aux femmes comme aux hommes une pluralité de jeux d'acteurs qui se révèlent être bénéfiques pour les identités féminines comme masculines. La mixité d'action est une richesse pour permettre des stratégies éducatives dans les actes éducatifs des professionnels, c'est également une richesse pour susciter des désirs et des envies chez des enfants en mal de construction identitaire. Cependant, il ne s'agit pas de mettre simplement en présence une femme et un homme dans un cadre institué. Il faut penser le projet et l'affirmer dans des stratégies qui mettent en jeu les identités de genre.

Le dernier chapitre met en avant une autre dimension des mutations du genre en action sociale. Les identités de genre liées aux orientations sexuelles des enfants se positionnent dans les préoccupations sociales de chaque époque. En dehors d'une référence hétérosexuelle, les professionnels sont en manque de repères pour situer les enjeux des constructions sociales liées aux orientations des identités de genre des enfants et des adolescents.

## Septième partie : Quels modèles éducatifs de socialisation proposer en protection de l'enfance ?

La dernière partie de ce travail de recherche interroge les modèles éducatifs de socialisation à proposer en protection de l'enfance afin d'apporter aux enfants pris en charge des modèles égalitaires dans le respect des identités de genre. Le chapitre 20, présente l'intersectionnalité et complexifie ainsi le registre identitaire des professionnels. Le chapitre suivant évoque les nouveaux publics à protéger et la pertinence de le faire dans une mixité. Le dernier chapitre vient souligner l'importance de la mixité dans la socialisation des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance.

## Chapitre 19 : Quel est le reflet de la société des identités de genre ?

La question principale du couple éducatif est de représenter de façon équilibrée des rapports sociaux égalitaires entre les femmes et les hommes. Cette dimension est en lien avec les questions de représentations de l'ensemble des genres dans un registre égalitaire. Hayat dans les échanges exprime comme d'autres éducateurs la dissociation des fonctions maternelles ou paternelles des identités de genre du féminin et du masculin. Elle étend cette réflexion en y associant l'orientation sexuelle des personnes, tout en soulignant que dans son service, la dimension d'ouverture ne va pas encore jusque-là. Les mutations en action sociale ne doivent pas seulement accompagner passivement les évolutions sociétales, elles doivent être motrices dans l'accompagnement et l'affirmation du respect des différences. Il s'agit d'une poursuite des principes de justice sociale associés aux identités de genre et relevant des fondements solidaristes de l'action sociale. Cette dimension active doit s'inscrire dans des référentiels de formation pour accompagner et motiver si c'est nécessaire des évolutions dans les pratiques.

Hayat : Je crois vraiment à la fonction paternelle et maternelle et je pense que quiconque peut l'assurer. Je pense qu'un homme, une femme par exemple peut poser l'autorité et quand bien même elle est du genre féminin et je pense qu'un homme peut, a des compétences quand on sort des schémas et des représentations traditionnelles, voilà. Je pense, si on prend par exemple un couple d'homosexuels je pense, du même genre évidemment, je pense que chacun peut assumer une fonction auprès de l'enfant, paternelle ou maternelle. La question n'est pas là, après le modèle identificatoire sexué etc, plus traditionnel c'est encore autre chose mais je ne suis pas convaincue, je pense que tout est dans la réponse, posture éducative auprès d'un enfant. Donc je ne suis pas dans le schéma traditionnel pur et dur qu'on pourrait penser. Pour moi le couple éducatif avec l'évolution de la société de fait. Il y a toujours eu des couples homosexuels par exemple, mais il fallait en prendre la mesure de cette importance-là et donc je me dis mais j'ai déjà posé la question et même au placement familial et alors s'il y avait deux homosexuelles qui se présentaient pour un contrat d'accueil vous leur diriez oui ou vous leur diriez non ?

Mikaël : Et alors ?

Hayat : Je n'ai pas de réponse, mais c'est vraiment important ! Parce que nous ne sommes que le reflet de la société normalement et dans les schémas que l'on propose aux enfants sommes-nous en phase ?

Mikaël : En placement familial il n'y a que des couples genrés homme-femme ? !

Hayat : Oui, il peut y avoir aussi des femmes seules ou des hommes seuls, mais oui on est encore sur le schéma familial classique traditionnel.

Mikaël : Pourquoi ?

Hayat : Je ne sais pas. Alors quand moi j'essaie d'interpeller un petit peu, parce qu'on a vu justement la manif pour tous, bah oui bah alors la vraie société ce n'est pas qu'un homme, une femme, un papa une maman. D'accord il y a eu la conception et encore maintenant les conceptions elles sont quand même multiformes aussi, enfin il y a quand même une majorité mais bon vous avez des enfants éprouvettes enfin il y a plein de choses. Justement c'est aussi d'actualité. Donc, qu'est-ce que nous en travail social, sur quoi travaille-t-on et qu'est-ce qu'on propose comme schéma aux enfants ? Alors après ça dépend d'une chose c'est l'option psy institutionnelle. (Doc40)

Un accompagnement éducatif peut se faire par un couple d'hommes ou un couple de femmes, il ne s'agit pas de retirer aux personnes des qualités éducatives sur le fondement d'une orientation sexuelle. Cependant, dans une situation d'un couple unisexe, les enjeux des équilibres de genre inclus dans la dimension du couple éducatif changeraient de perspective ou

plutôt d'objet. L'action sociale doit se placer dans la quête de reconnaissance de toutes les formes de différence mais avec des moyens différents de ceux orchestrés par un équilibre entre les attributs du féminin et du masculin pour conduire une action éducative. Le couple éducatif permet aux enfants une identification aux composantes identitaires du féminin comme du masculin et une construction sociale en correspondance. Le cas de deux hommes ou de deux femmes ne relève pas d'une question de disposition des sujets, ils l'ont ou ne l'ont pas, et il ne s'agit pas d'exclure des personnes pour ce qu'elles sont. Cela peut se faire pour ce qu'elles font ou ne font pas mais cette dimension est extérieure à une orientation sexuelle. L'objectif dans ce cas de figure ne serait plus centré sur un équilibre de genre mais sur l'affirmation et la reconnaissance d'un critère de normalité du couple de même sexe. Au niveau des enfants, cela produirait sans doute une ouverture plus grande à l'acceptation des différences et cette question sociale n'est pas mineure mais il me semble que c'est un objet complémentaire des équilibres dans les rapports femmes-hommes. Il s'agit ici d'une reconnaissance des évolutions sociales intégrant une égalité entre les sexualités. Pour que le travail social amorce cette évolution, il faut d'abord l'instruire sur les évolutions de la société des égaux, non pas dans sa dimension économique et structurelle comme le souligne Pierre Rosanvallon (Rosanvallon, 2011) mais dans l'affirmation et la reconnaissance de tous les genres comme le suggère Judith Butler (Butler, 2006).

La question d'ouvrir les schémas éducatifs aux couples de même sexe est une question parallèle à celle du couple éducatif originel, l'une relève des équilibres égalitaires des orientations sexuelles et l'autre des registres d'équilibre égalitaire des rapports femmes-hommes. Les deux questions relèvent des identités de genre mais l'une s'arrête au second niveau du genre, les registres culturels du féminin et du masculin, là où l'autre s'avance sur le troisième niveau du genre, l'imbrication et l'implication des orientations sexuelles dans une conception égalitaire. Les deux sont possibles si l'on admet qu'il faut au préalable clarifier les visées des apports socialisants pour les enfants. La question du modèle identificatoire peut même trouver un écho auprès d'enfants et d'adolescents s'affirmant homosexuels. La question mérite d'être pensée mais elle est différente de la question sociale visant à un équilibre et un respect des identités du féminin et du masculin dans la société actuelle.

## 19.1 Douze jeunes pas un père : Casser l'image symbolique du père.

Les deux niveaux soulignés en amont peuvent se placer dans une dimension concomitante. Il existe encore comme hier, des besoins de repères de genre pour permettre aux enfants de se situer et de construire leur identité dans des repères mixant le féminin et le masculin. Fabien souligne l'importance à certains âges et surtout à l'adolescence de se confronter à une image masculine. Il mentionne un groupe de douze enfants, tous issus de familles monoparentales féminines. Ses propos traduisent aussi « la pression » s'exerçant sur le professionnel masculin, d'incarner cette image masculine dans les actes du quotidien.

Fabien : Sur des choses de la vie de tous les jours... Vraiment sur des choses qu'eux par exemple ils (les enfants accompagnés) observent chez eux, ils voient des différences au foyer, et ils questionnent. Et ça permet aussi aux éducateurs de demander aux garçons comment ça se passe à la maison ? Et chez toi du coup c'est comment ? C'est maman qui cuisine, c'est papa... Bon ben dans les trois quarts du temps il n'y a pas de papa... Il n'y a qu'une maman. Mikaël : Alors justement là, le fait qu'il n'y ait qu'une maman, et qu'ici vous jouez une double fonction... Tu parlais tout à l'heure du couple éducatif qui reproduit l'image classique de la famille. Or, pour la plupart des gosses, ils ne savent pas ce que c'est une famille nucléaire...

Fabien : Exactement. Alors pas sur ce groupe-là. Mais j'ai connu des groupes où à 100 % il y avait absence du père. Sur douze jeunes, pas de père.

Mikaël : Et alors justement toi en tant qu'éducateur homme, ça influence tes actes ?

Fabien : Ça fout la pression ! Ils rentrent à un âge où justement, à l'adolescence, où on a envie de casser l'image du père, alors quand en plus on ne l'a jamais connu, on a plus envie de casser la gueule de l'image de son père, et du coup il faut justement montrer que... Ils n'ont pas confiance en les bonhommes puisque les bonhommes ils se sont tous barrés. Donc il faut justement montrer que si, on peut avoir confiance en un bonhomme, qu'on peut être présent, qu'on peut être à l'écoute, et c'est aussi tout ça qui fait un peu basculer, je pense, mon positionnement... (Doc35)

Les enfants ont parfois des idéaux-types sur leur représentation de la famille classique, tout autant que sur la place d'un homme et d'une femme dans ce schéma. Le couple éducatif permet une identification et une différenciation des rôles féminins et masculins, mais il permet aussi de souligner les liens établis entre ses deux composantes quand ils sont associés. Le modèle du couple éducatif remplit donc une triple fonction en faisant interagir ces trois niveaux. Tout d'abord, l'affirmation des composantes masculines dans une dimension d'ouverture et de diversité par rapport au modèle classique de l'homme viril, puis l'affirmation que la femme dans un jeu d'équilibre s'inscrit elle aussi dans le soin comme dans l'autorité et enfin, les interactions de ces deux niveaux, avec pour effet non pas d'apporter des troubles dans le genre mais de montrer la richesse et la diversité des identités placées en présence. Afin de faire le lien avec les propos d'Hayat présentés précédemment, il est possible que des enfants aient besoin d'une ouverture à l'égalité des orientations sexuelles tant la dimension péjorative des expressions négatives sur l'homosexualité est encore prégnante dans l'insulte (Eribon, 1999) mais l'absence d'homme dans les socialisations primaires des enfants fait que la mixité du



couple est aussi un besoin qui n'est sans doute pas couvert actuellement. Bref, l'un n'empêche pas l'autre mais l'absence d'homme en protection de l'enfance complique déjà les objectifs d'équilibre des représentations de genre auprès des enfants. En Foyer de l'enfance ou en internat éducatif, accueillir ces enfants « sans père » dans une unité où les femmes et les hommes sont « associés » pour leur éducation c'est aussi leur permettre :

- de trouver des substituts parentaux (père),
- de favoriser des « images identificatoires » masculines et féminines,
- de montrer aussi que des hommes peuvent faire face à leurs responsabilités,
- et par ricochet, de permettre aux femmes, d'être, elles aussi en sécurité.

## 19.2 La mixité de l'équipe est une de ses forces.

Jean souligne dans cet échange que la mixité est une force, en faisant ressortir les apports de cette confrontation de genre pour la dynamique d'une équipe éducative.

Mikaël : Tu penses que s'il n'y avait eu que des femmes dans l'accompagnement du groupe, ils ne l'auraient pas perçu comme étant une famille ?

Jean : Si, peut-être. Mais c'est vrai que cet équilibre homme-femme apporte un plus. Je vois dans les équipes que j'accompagne, il y a un équilibre à avoir, homme-femme. Et quand il n'y a pas cet équilibre, ce n'est plus du tout la même chose. Ça ne veut pas dire que le travail n'est pas bien, mais ça se limite en termes de paramètres d'accompagnement. La mixité de l'équipe, c'est une de ses forces. (Doc41)

Ghislaine souligne avec modestie et hésitation que ce n'est pas le fait d'être un homme ou une femme qui compte mais c'est l'association des deux, pour offrir aux enfants un étayage visant à la fois à se soutenir mutuellement dans l'action éducative en affirmant les apports équilibrés de chaque genre et également de consolider les représentations de chaque identité de sexe que se font les enfants.

Ghislaine : alors si c'est vraiment dans le fait d'être une femme, je répondrai que ça interfère nulle part, plus qu'un homme si c'était juste ça. Après le fait d'être un couple éducatif homme/femme je trouve que, de fait, cette identité-là homme/femme elle est quand même, bon c'est toujours dans mes interrogations, je ne sais pas si c'est le fait d'être d'un homme et une femme ou le fait d'être deux personnes... je n'en sais rien. Ça permet cette souplesse que l'on gagne en finesse sur tous les points.

Mikaël : pour instaurer une relation c'est ce que l'on parlait tout à l'heure...

Ghislaine : oui c'est l'identité, les capacités ça, c'est le fait d'être différent ça joue sur le développement des capacités d'un enfant. Après est ce que c'est le fait d'être un homme et une femme, je ne sais pas, mais effectivement ça redonne une souplesse sur plein de choses, les repères et l'étayage. (Doc38)

Interrogés sur le fait de préférer ou pas travailler en couple éducatif, Gregory comme Chloé qui exercent actuellement dans ce cadre ont la même analyse. Gregory préfère travailler en couple éducatif mixte.

Justement, le fait qu'il y ait cette complémentarité, qu'il y ait un double regard, et aussi qu'on ne soit pas uniquement cantonné à un rôle. Que les deux, que ce soit homme ou femme, peuvent assurer ce même rôle. Que ce ne soit pas un qui soit cantonné à un rôle précis, et l'autre, un autre bien précis. Donc, que les rôles soient vraiment mélangés, que l'enfant trouve en l'homme et en la femme ce qu'il cherche, que ce soit l'autorité, le maternage, que les deux soient capables de lui apporter ceci. (Doc43)

Persévérant dans ma volonté de vérifier que la femme n'est pas assujettie dans un couple éducatif, Chloé me répond que c'est justement ce qu'elle apprécie, rejoignant ainsi les propos de son binôme éducatif.

Mikaël : il n'y a pas une assignation ? En tout cas vous et dans votre équipe ici, la femme s'occupe des douches l'homme s'occupe des sorties ?

Chloé : Ah non, pas du tout, pas du tout. Enfin moi je ne le ressens pas du tout en tout cas et c'est vraiment ce que j'aime là-dedans justement, c'est qu'il n'y a pas de différence. (Doc42)

Les deux s'accordent en liberté de parole et d'action. La mixité n'induit pas un rapport figé des places sociales dans un duo professionnel mixte. Cette dimension qui était parfois présente dans le discours des pionnières ne se trouve plus dans les entretiens réalisés avec les éducatrices actuellement en poste.

Un souci viendrait peut-être lorsque les positions ne sont pas mixtes et qu'une femme éducatrice dans l'exemple qui suit cherche à affirmer son autorité sur des critères masculins mal maîtrisés, cela engendre un climat de tension et va parfois jusqu'à générer des violences physiques. C'est ce dont témoigne Béatrice. Dans ce cas de figure, l'extrait relate le fait que les éducateurs se rangent dans la discussion et les échanges s'inscrivant ainsi dans un registre référé au féminin, pour compenser les apports trop virils de leur collègue femme.

Je pense que pour les enfants, justement ce modèle est important pour les enfants parce qu'à la rigueur bon les éducateurs, les éducatrices, ils pourraient travailler autrement à deux hommes, deux femmes, ce n'est pas la question. En tous les cas pour les adolescents garçons je pense que c'est quand même important qu'ils aient les deux et que justement se fasse cet équilibre. Ils ne montrent pas les mêmes choses aux éducatrices et aux éducateurs, enfin ce n'est peut-être même pas une question de sexe parce qu'on a des éducateurs aux apparts par exemple qui vont avoir un côté je dirais féminin, qui est papa, qui a deux filles de son côté et les jeunes filles vont aller plus vers lui pour des accompagnements même gynéco et tout.

Par contre j'ai une éducatrice qui est un peu bulldozer qui est en conflit avec tous les gamins qui s'est pris quatre mois d'arrêt parce qu'elle va au conflit. Elle dit qu'elle n'a pas peur et vas-y, et comme je lui dis, ça serait bien d'avoir peur un petit peu de temps en temps, mais ce n'est pas grave elle y va, donc elle s'est fait péter le pouce et la cheville parce qu'elle a été se battre avec une gamine voire même, elle le dit elle-même, elle va chercher le conflit. Et je pense que là justement il y a problème parce que les jeunes filles, et c'est avec les filles qu'elle va au combat (rire), elle est la seule avec laquelle ça va jusqu'au conflit physique, c'est la seule. Et les éducateurs hommes ils sont dans la discussion, la négociation et ça se passe très bien. Les jeunes filles, il y a un truc qu'elles ne comprennent pas, celle dont on parle, elles la vivent comme une furie, enfin c'est ce qu'elles disent en tous les cas, voire même elles ne comprennent pas comment une éducatrice femme peut aller comme ça au conflit et les chercher physiquement. (Doc34)

Plusieurs éléments sont à noter dans cet extrait pour qualifier les rapports de genre dans une situation éducative. Tout d'abord, une éducatrice qui va au conflit physique ce n'est pas la même dimension en matière de représentation que si c'est un éducateur qui le fait. Pour une

femme c'est une erreur de posture, pour un homme c'est une faute professionnelle. L'homme risque plus de sanction pour un positionnement éducatif inadapté. La dimension du genre renforçant les représentations des excès possibles de son identité sexuée, pour une femme c'est dans le collectif que l'on cherche à la raisonner (caractère féminin de discussion oblige) et qu'au niveau des enfants le collectif cherche à compenser une dimension de soin qui n'est pas incarnée.

Second niveau, les enfants ont du mal à comprendre un comportement qui place en décalage une identité sexuée avec une identité de genre. Cette dimension questionne les jeunes et est compréhensible quand la posture éducative est située en ouverture et que les éducateurs ou les éducatrices s'enrichissent des apports identitaires de l'autre sexe. Lorsqu'il s'agit non pas de perdre le meilleur de chaque identité de genre mais les éléments négatifs des excès identitaires, les enfants et les adolescents disqualifient autant la personne que ses actes. Les dynamiques de genre se placent en interaction, cet exemple montre que parfois les attributs du féminin comme ceux du masculin sont présents dans la conduite d'un groupe mais ne sont pas portés par les tenants de leurs identités sexuées. La notion d'équilibre prend ici tout son sens en se démarquant des représentations classiques de la complémentarité femme-homme.

### 19.3 Des repères pour l'enfant accompagné.

L'intérêt de ce dispositif du couple éducatif est de donner des repères aux enfants, c'est également de faire référence à son identité de genre pour observer et analyser des situations mises en jeu par l'enfant, c'est ce que souligne Gregory dans cet extrait d'entretien. Il mentionne aussi en creux que la présence d'un homme et d'une femme ne renvoie pas la même chose aux enfants, vu que dans cet extrait l'enfant recherche au quotidien la présence masculine.

Avec deux hommes, disons, qu'on va être moins attentifs aux détails, parce que par exemple, c'est tout bête, c'était un soir, je travaillais avec ma collègue féminine, et on parlait d'un enfant qu'on a tous les deux en référence, et elle m'a dit, « T'as vu, Gregory, l'enfant en question, lorsque tu n'es pas là, il te cherche partout, tu es vraiment son repère », chose qu'aucun de mes collègues masculins n'avait pu repérer. Pourtant, avec mes collègues, on explique tout ça, mais on n'a pas la même analyse. Et là, j'avoue, que ma collègue Marie, elle avait seulement observé ça (que moi je n'avais pas forcément vu), et après, en réunion en grand groupe avec mes collègues, elle a dit cette observation-là, et là, mes collègues hommes ont dit « Nous, on n'a pas remarqué ça ». (Doc43)

Le couple éducatif a une visée de socialisation des enfants mais il permet aussi à une équipe pluridisciplinaire de situer les actes des unes et des autres dans des registres interprétatifs qui sollicitent non pas des fonctions éducatives mais la façon de conduire et de comprendre une

situation à partir de sa propre identité de genre, elle-même inscrite dans un registre d'expériences.

19.4 Il y a moins de passages à l'acte dans un accompagnement de genre en équilibre.

Béatrice après avoir évoqué les répartitions des tâches du quotidien en tire une conséquence sur l'ambiance de la Maison d'Enfants à Caractère Social. Elle estime que cette ambiance voulue comme familiale sécurise, rassure et conduit les enfants à moins de passage à des actes de défiance dans le groupe ou d'actes attentatoires à leur intégrité physique.

Et du coup ça donne une atmosphère sereine au niveau du couple éducatif, de l'équipe même, et les enfants, les jeunes se sentent en sécurité au niveau de l'équipe éducative en entier, du groupe, et on a beaucoup moins de passage à l'acte, ça, j'en suis persuadée. (Doc34)

Marcel Jaeger évoque une des composantes des actions en foyer de l'enfance en soulignant la quête d'une « dimension affective, avec la chaleur des relations qu'évoque la notion de « foyer », en référence à une vie de famille harmonieuse, que l'on ne retrouve pas, du moins explicitement, ni prioritairement, dans un « centre », style centre éducatif renforcé (CER), centre éducatif fermé (CEF), voire « centre d'habitat », ni non plus lorsque l'on parle de domicile : le domicile évoque plus un ancrage administratif. » (Jaeger, 2020). C'est de cela dont il s'agit, le couple éducatif est un moyen pour atteindre cet objectif qui reste parfois abstrait dans la conduite effective d'un collectif d'enfants placés en institution. Dans ce cas-là, le couple éducatif est un moyen pour permettre que la maison réponde aux caractéristiques d'un foyer. Il s'agit d'une ambiance et d'une atmosphère qu'il convient de créer artificiellement pour un groupe d'enfants qui ne forme pas une famille. Le couple éducatif a des finalités socialisantes mais il est lui-même inscrit dans un processus de conduite relevant de représentations inscrites dans un imaginaire social qui se veut ici explicitement institué.

19.5 Une évolution possible de la pratique : un « couple éducatif » sans partenaire de référence, trois hommes et trois femmes.

Nolwenn évoque une des modalités de mise en place de la dimension de genre dans son institution pour garantir au quotidien une présence mixte des deux sexes. Ils sont trois hommes et trois femmes dans l'équipe éducative, ils s'associent en fonction des plannings et des congés

en dimension mixte, faisant tourner le collectif mais permettant au quotidien une présence d'équilibre de genre.

Béatrice mentionne que si dans le planning, deux femmes travaillent ensemble, les éducatrices demandaient un changement de planning. Il est question ici d'être rassuré physiquement, il s'agit également d'être rassuré sur l'équilibre et l'atmosphère dans la conduite des actes du quotidien mentionnés précédemment.

Moi quand je suis arrivée à Émergence, les plannings étaient faits de telle sorte qu'il y ait toujours un homme une femme, et quand sur le planning il s'avérait qu'il y avait deux femmes, les éducatrices demandaient que l'on change et qui y ait un homme, une femme.

Mikaël : ce sont les éducatrices qui demandaient, pas les éducateurs ?

Béatrice : oui, oui, pas les éducateurs

Mikaël : pourquoi les éducatrices ?

Béatrice : je pense qu'elles étaient inquiètes, ça les rassurait d'avoir un homme dans la maison, un éducateur homme.  
Doc34

Les femmes, comme les hommes qui travaillent en couple éducatif, semblent apprécier les apports multiples de cet équilibre de genre. Ce faisant, il s'agit de reconnaître que dans la pratique cela leur facilite la tâche, cela conditionne et renforce également leurs identités à la fois professionnelles et d'affirmation de leur personnalité dans des registres socialement sexués. Quand l'équilibre est possible, les professionnels ne souhaitent pas s'en priver dans l'accomplissement des actes du quotidien. Cet élément est une constante de tous les supports d'entretien ou de mémoire utilisés pour conduire cette thèse. Il s'agit d'un lien entre ce qu'Yves Clot nomme le travail prescrit et le travail réalisé (Clot, 2000), les identités de genre facilitent le lien entre ces deux niveaux.

## Chapitre 20 : Les autres identités associées au genre : l'intersectionnalité.

L'intersectionnalité est une composante post-moderne de la politique des identités. Il s'agit d'une extension logique du féminisme de la troisième vague. Si les femmes ont des identités multiples, leurs combats pour l'émancipation ne s'adressent plus à l'homme unique et au système patriarcal de domination sociale. Kimberlé Crenshaw interpelle sur « les intersections de la race et du genre (qui) visent uniquement à mettre en lumière la nécessité de prendre en compte les multiples sources de l'identité lorsqu'on réfléchit à la construction de la sphère sociale. » (Crenshaw, 2005). À la base de son raisonnement, elle questionne la dimension

raciale et genrée des violences contre les femmes de couleurs, qu'elle situe à un point d'intersection entre le racisme et le sexisme. Elle s'intéresse plus précisément à deux manifestations de cette violence, les coups et le viol qui sont pour elle les conséquences du racisme et du sexisme. Elle va complexifier cette question en ajoutant les dimensions sociales d'existence d'une personne féminine de couleur. « Au niveau le plus élémentaire, race, genre et classe sont tous en cause, étant donné la forte corrélation entre « femme de couleur » et pauvreté (Crenshaw, 2005). » Elle exprime concrètement qu'il ne s'agit pas de procéder à une addition de catégorisation, femme plus noire mais d'effectuer une construction sociale propre. C'est-à-dire que la socialisation d'une femme noire n'est pas exactement celle d'une femme blanche, ce n'est pas non plus exactement celle d'un homme noir. Il s'agit de prendre en compte les multiples sources de l'identité lorsque l'on réfléchit à la construction de la sphère sociale.

Elle souligne par ailleurs que « dans la mesure où les discours antiraciste et féministe défendent les intérêts respectifs des gens de couleur et des femmes, ils ne se reconnaissent mutuellement aucune validité, et c'est là une des conséquences politiques les plus troublantes de leur échec à prendre en compte, les intersections du racisme et du patriarcat. L'impuissance du féminisme à interroger la race aboutit à des stratégies de résistance qui trop souvent reproduisent et renforcent la subordination des gens de couleur, tandis que l'impuissance de l'antiracisme à interroger le patriarcat se traduit par la reproduction trop fréquente de la subordination des femmes au sein de ce courant (Crenshaw, 2005). » Le souci encore une fois dans une perspective post-moderne et peut-être hyper-moderne selon la définition de Gilles Lipovetsky (Lipovetsky, 2018) n'est pas de reconnaître les différences mais de les hiérarchiser, ceci a pour conséquence pour certains militants de s'épuiser à démontrer que leur cause est prioritaire sur les autres. Lorsqu'une féministe française blanche discrimine les hommes de cultures musulmanes non pas sur des faits mais sur des représentations en les présentant comme des barbares arriérés dans leurs rapports sociaux aux femmes, elle participe d'une double négation par rapport à sa cause. Ce positionnement stigmatise l'autre dans un rapport de domination, fondé sur une identité blanche, de plus, cela infantilise et déresponsabilise la femme musulmane à qui on retire le droit de s'émanciper par elle-même. Ce type de critique sur l'homme musulman et la place de la femme musulmane voilée ou pas, dans notre société laïque autorise actuellement tous les types de débordement. Kimberlé Crenshaw montre le même type de stigmatisme généralisé sur l'homme afro-américain aux États-Unis. L'identité culturelle, religieuse, raciale et de genre est interprétée dans la transversalité de celles-ci et les

combinaisons sont multiples. Il s'agit de saisir les valeurs qui créent des hiérarchies sociales et surtout de détecter les mécanismes qui les entretiennent. En cela les mouvements féministes comme les mouvements anti-racistes ont aussi une responsabilité dans la production des discriminations de l'autre. Il ne s'agit plus, par exemple, de combattre seulement les normes d'une société structurée dans un registre patriarcal mais de reconnaître les points de convergences, c'est-à-dire les mécanismes identiques qui perpétuent le racisme, le sexisme et l'homophobie. Il n'y a pas de différence entre les mécanismes de ces trois catégories, elles sont centrées sur la reconnaissance et la valorisation du semblable au détriment du différent. Kimberlé Crenshaw invite à « reconnaître que la politique de l'identité se développe au point d'intersection des catégories (cela) paraît donc plus fructueux que (de) contester la possibilité même de dire quelque chose des catégories. En prenant conscience de l'intersectionnalité, nous devrions mieux pouvoir identifier nos différences et les justifier, négocier aussi les moyens grâce auxquels ces différences trouveront à s'exprimer dans la construction de la politique du groupe (Crenshaw, 2005) ».

Les différences en question ne consistent pas, par exemple dans le cas d'une femme noire, à faire que les féministes blanches vont s'occuper de son combat d'émancipation, ni que les antiracistes noirs vont s'exprimer au nom de la femme de couleur qui est membre de leur communauté mais de reconnaître, d'abord, l'existence d'une catégorie à part, celle de la femme noire et sur cette base de la laisser s'exprimer en son nom. Juliette Roux qualifie et développe cela comme une quête pour une égalité entre toutes les femmes et tous les hommes affirmant ainsi la multiplicité des identités à concilier dans un registre égalitaire (Roux, 2015). Elle interroge aussi l'intersectionnalité comme un nouvel enjeu européen dans la lutte contre les inégalités entre les femmes et les hommes.

Il est aussi possible de lier le concept d'intersectionnalité avec celui du genre dans sa dynamique comme dans sa composante. Tout d'abord, les deux s'inscrivent dans l'abandon comme cause première d'une approche par les rapports de classes sociales pour justifier les phénomènes d'exclusion ou de reproduction des classes dominantes. Cela ne signifie qu'il n'y a pas une incidence des références de luttes de classes dans ces deux concepts mais ce n'est pas la base du raisonnement. Secondement, le genre comme l'intersectionnalité se fonde sur des identités placées en interrelation. Le genre est souvent pensé comme une assignation de sexe, là où il doit intégrer les orientations sexuelles pour complexifier la dimension identitaire d'une personne. La dimension raciale pour l'intersectionnalité s'accompagne d'une réflexion sur ses

liens avec l'identité sexuée d'une personne. Il s'agit d'une double reconnaissance dans les identités qui en appellent d'autres et qui permettent des ponts entre les luttes communautaires et les façons à la fois de se penser et de penser l'action. Il est possible en croisant ces deux concepts de lier l'identité raciale, sexuée et sexuelle d'une personne ou d'un groupe social.

Il me semble que pour retrouver un minimum de l'esprit solidariste de la IIIe République ayant construit non pas des valeurs mais des principes sociaux comme la laïcité en France, il est possible en tant que citoyen ou chercheur de redéfinir des mécanismes d'inclusion et non de perpétuer des logiques de division.

Il existe des points communs entre le sexisme, le racisme et l'homophobie. Les enjeux sont importants pour apporter de la cohésion sociale à une société fragilisée par un contexte économique difficile. Chercher à comprendre le semblable et le différent ne doit pas se baser sur des dimensions uniquement naturalistes (sexe ou couleur de peau) mais à l'inverse, intégrer des dimensions culturelles de l'identité d'une personne. C'est déjà ce que demandait Frantz Fanon dans *Peau noire, masque blanc*. (Fanon, 1952).

Les éléments recueillis dans mon travail de recherche mettent en avant des dimensions et des enjeux relevant de l'intersectionnalité dans l'accompagnement des enfants mais aussi dans le positionnement en interactions des professionnels en charge de conduire les actes éducatifs. Les éducateurs spécialisés comme les citoyens doivent négocier avec leur identité de genre mais également avec d'autres expressions de leur identité. Les identités de genre sont la première porte d'entrée dans la relation, elle s'additionne avec d'autres identités notamment raciales. Dans l'esprit et surtout la reconnaissance de l'intersectionnalité, en additionnant d'autres facteurs culturels identitaires, il existe différentes expressions du genre se situant à l'intersection de registres identitaires distincts. Les éducateurs comme les éducatrices spécialisées parfois s'en saisissent dans l'accompagnement des enfants et parfois le subissent au titre du racisme, du sexisme et parfois dans une logique intersectionnelle des deux.

Gregory évoque à la fois les phantasmes d'un enfant de cinq ans et la réalité d'être un homme noir en couple éducatif pour un enfant métis.

C'était son papa, car son histoire était que ça maman avait eu trois hommes dans sa vie et que les enfants ne connaissaient pas leur père, et du coup, le fait que moi je sois black, Chloé étant blanche, lui était métis, pour lui c'était les parents qu'il aurait aimé avoir. (Doc43)

L'enfant en question l'appelle papa et il appelle maman l'éducatrice. Les deux reprennent cela avec lui mais au-delà de la place réelle des uns et des autres, il s'agit d'un schéma de projection



venant souligner la dimension de l'intersectionnalité dans les représentations des enfants.

Gregory précise ensuite :

Alors pour ceux qui sont métis, c'est beaucoup plus simple pour eux de dire papa, alors que pour les enfants blonds aux yeux bleus, ils ne diront jamais papa, mais par contre, ils diront « tu es mon éducateur ». (Doc43)

L'intersectionnalité ne relève pas que d'une couleur de peau, la dimension culturelle est aussi parfois présente. Dans le cadre d'un travail éducatif, il s'agit aussi de pouvoir porter un discours mieux perçu par une personne présentant les signes d'une appartenance culturelle similaire à celle d'un enfant pris en charge. Hayat stipule qu'elle est issue d'une « d'obédience musulmane, très, très, très modérée. » (Doc40).

Elle indique que :

ça participe de la particularité qu'est un plus à un moment donné dans l'accompagnement éducatif [...] une particularité qui est précieuse, qu'est un outil. Elle évoque la situation ou elle a dû : Rassurer un enfant qui pleure, vous le voyez en bout de table, il pleure, il pleure parce qu'il s'est trompé, qu'il a mangé un bout de porc.

Par exemple. Le rassurer et lui dire mon, mais mon grand il ne va rien t'arriver. Vous pouvez, vous permettre de lui dire ça euh... Quelle que soit votre obédience, et quand bien même bien entendu, il n'y a pas d'obédience. Hein, euh... Parce que vous êtes son éducateur, parce que vous êtes sa référence, euh... Voilà. Mais vous pouvez aussi vous le permettre parce que vous êtes son éducatrice, sa référente ou pas, mais celle qui veille sur lui ce jour-là, qui doit le rassurer de ce point de vue là. Parce que vous avez justement votre prénom qui est Hayat et qui n'est pas euh... Jacqueline et que là, vous allez pouvoir lui apporter quelque chose qui va venir le rassurer et lui dire mais ce n'est pas grave. Tu ne vas pas tomber malade, tu ne vas pas être puni par Dieu... Il sait bien que tu ne l'as pas fait exprès. Et puis il faut que je te raconte quelque chose, que je ne sais pas, si on t'a raconté à la maison, mais est-ce que tu sais pourquoi les musulmans ou les juifs ne mange-t-il pas de porc, par ce que tu sais que ce n'est pas la seule religion ? Il n'y a pas que cette religion qui n'en mange pas, il y a plusieurs religions, voilà. Donc là vous ouvrez un petit peu, il y a des enfants qui ont une explication, des enfants qui vous disent c'est la tradition c'est comme ça qu'on fait, et puis il y a des enfants qui n'ont pas d'idée là-dessus. Donc si vous leur dites, moi je le faisais avec certains enfants, je reprenais la vache folle, donc on avait ça ou le mouton, la tremblante du mouton par exemple. Et quand vous expliquez à l'enfant qu'il y a très, très longtemps, les musulmans, en vérité, mangeaient du porc mais qu'il y a eu une maladie, il y a eu un fléau très important qui a tué des centaines, des milliers de personnes qui vivaient dans des régions en Orient, et que ça dévastait complètement la population et qu'on n'arrivait pas, on n'avait pas les techniques d'aujourd'hui, les sciences d'aujourd'hui pour se dire c'est telle partie du mouton ou c'est telle partie du porc qui est malade, et du coup c'est comme ça qu'on a décidé d'éviter d'en manger complètement. Et alors vous expliquez la différence entre un fait de société (...). Un fait historique, des réponses apportées aux populations pour les préserver. Et ce qu'est aussi après une tradition qui perdure dans le temps, dans les générations, qui a du sens pour certains qui n'en a pas du tout pour d'autres et que rien n'est grave dans tout ça. Alors là, oui, parce que vous faites appel aussi à la transmission, à comment vous allez expliquer les choses, donc bien évidemment que ça impacte dans la vie après avec les enfants mais vous ouvrez un petit peu vous amenez de l'apaisement, mais vous ouvrez aussi à de la connaissance un petit peu, a minima, de la transmission. Le couple éducatif, il est aussi là pour transmettre des choses, des connaissances mais aussi des valeurs, des valeurs du vivre ensemble aussi. Donc, tout ça c'est très important. (Doc40)

L'extrait est long mais c'est Hayat qui fait le lien entre une identité intersectionnelle et les identités véhiculées par le couple éducatif. La dimension évoquée pourrait relever simplement de l'interculturalité mais il s'agit aussi de l'affirmation d'une femme d'origine kabyle à s'autodéterminer selon ses propres règles en acceptant pleinement son identité de femme émancipée. C'est aussi cela qu'elle transmet en socialisant un enfant de la sorte.

La dimension du genre comme celle plus aboutie de l'intersectionnalité dans ce cas de figure s'illustre à la fois dans le modèle identificatoire présenté dans l'exemple qui suit mais aussi dans la reconnaissance que ce modèle identificatoire ne relève ni d'un modèle classique

féminin, ni d'un modèle classique musulman. Il n'est ni l'un, ni l'autre et comme étant tout de même porté par une femme qui relève dans les représentations collectives de l'un et de l'autre, il se place dans une perspective intersectionnelle en étant l'un et l'autre.

Hayat : Les enfants adorent que vous leur racontiez comment c'était quand vous aviez leur âge par exemple. Les enfants aiment bien faire des va-et-vient avec le passé et le présent. Et parfois lorsque vous avez instauré une relation de confiance, au sein du couple éducatif avec les enfants, ou seul, il vous pose des questions. Bah toi tu faisais comment quand tu avais mon âge etc. Et moi je pense, ça aussi c'est à notre insu, oui ça favorise la construction de l'identité du jeune ou de l'enfant. Parce qu'il y a des enfants, moi je me souviens d'une jeune, il se trouve je faisais du soutien, des trucs bénévoles comme ça dans un collège en parallèle à cela et ça s'est opéré ailleurs que dans le contexte du couple éducatif. J'ai su après par l'assistante sociale du collège que voilà cette jeune-là, c'était identifiée comme quelque chose d'autre de possible que ce que lui proposait son schéma familial. Voyez, maintenant tu viens de telle tradition familiale mais d'autre chose existe par exemple. Mais l'enfant le voit lui-même, en foyer en MECS, il le voit lui-même. Par exemple, moi je ne faisais pas le ramadan, donc les enfants me disaient : « mais tu es arabe et tu ne fais pas le ramadan ? ! ». Je disais : « non moi je ne suis pas arabe, je suis française mais je suis c'est vrai kabyle, j'ai des origines kabyles tu vois, je sais bien mon histoire, même s'il y a très, très longtemps mais je sais d'où je viens quand même et j'ai été élevée, dans une famille qui ne m'obligeait pas, où je devais le faire que si un jour j'avais besoin de le faire. » On va dire ça comme ça, mais ça peut être ça ou autre chose, il se trouve que j'avais fait des arts martiaux pendant longtemps, pendant une quinzaine d'années donc ça étonnait les enfants, les garçons certains. Pour eux, c'étaient des sports de garçons. Je leur disais : « mais pas du tout, ça peut être aussi des sports de filles ». Donc vous venez mais de votre propre volonté, ce que vous êtes, mais là c'est votre identité personnelle, ce n'est même pas votre identité professionnelle, voyez. Ça interfère tout ça. « Ah mais non mais pas du tout ». « Mais tu sais mon grand, non il n'y a pas des sports de garçons et des sports de filles ». On le voit bien avec le foot aujourd'hui.

Mikaël : Exactement.

Hayat : Et donc ça bouge les lignes et c'est drôle parce que l'identification et l'identité c'est ça qui est extrêmement formidable, c'est ça qui est formidable c'est que tout ça qui est en construction.

Mikaël : Ah oui, complètement.

Hayat : Donc, vous avez votre petite part aussi de, il faut qu'elle reste très voilà, il ne faut pas qu'elle soit trop forte mais très certainement que pour certains enfants ou certains jeunes à un moment donné il se passe des choses de cet ordre-là. (Doc 40)

Ces propos sont beaux par la dimension concrète de transformation sociale d'un sujet qu'ils comportent. C'est Hayat qui évoque cette identité multiple, qui en fait n'en est qu'une. L'identité à la même racine que le mot idem. Nous sommes des semblables qui cherchons pourtant à affirmer une identité singulière par nos différences afin de nous différencier et d'exister au milieu des autres.

L'intersectionnalité est aussi un objet de négociation constant entre l'éducateur et le jeune accompagné. Nicolas souligne que parfois c'est un atout et que parfois cela peut aussi être un inconvénient dans le schéma de représentations des enfants qui s'inscrivent dans la même culture que lui. Après avoir évoqué ensemble les différences entre femmes et hommes dans le positionnement éducatif, je l'interroge sur d'éventuelles différences dans le rapport égalitaire ou différentiel entre un éducateur blanc et un éducateur noir. Nicolas est d'origine sénégalaise.

Oui. Alors les différences peuvent être doubles, c'est assez ambigu : un Africain peut se trouver autant bien avec moi, que géné. Bien, parce qu'il peut se dire « il est comme moi », et il a raison, je suis comme lui, de même origine, et je reste profondément africain, Sénégalais de surcroît ! Mais en même temps, je peux lui renvoyer quelque chose de négatif, en ce sens qu'il peut me voir positivement : « il est comme moi, il est ici, il a une femme européenne, il a du travail, je peux aussi faire comme lui, je suis là, je peux me donner les moyens » – il peut me voir comme ça et c'est très bien – ou bien il peut se dire tout simplement « purée, il peut faire le malin, moi je suis dans la galère en ce moment, et lui, il peut faire le malin parce qu'il a tout ce qu'il lui faut, il a sa femme, son enfant ». Donc certains types de correction, qui sont d'ordre éducatif, peuvent être perçus comme des persécutions. Et les jeunes qui sont de même type que moi, de même origine, peuvent percevoir les choses différemment selon leur intérêt et selon le regard qu'ils portent

sur moi. Ce qui est analogue chez les jeunes qui sont européens. Donc à ce niveau-là, c'est plus l'humain qui s'exprime, de sa jalousie, et de sa perception de ce qui l'intéresse selon les moments et dans la manière dont il adhère à l'évènement qu'il vit, tout simplement. (Doc39)

Il n'y a pas de trait générique à tirer sur les bienfaits ou les manquements de l'intersectionnalité. Elle permet de souligner que l'identité de genre interfère dans la dimension raciale et inversement. Nicolas en creux souligne que l'apanage de la réussite sociale dans son cas de figure c'est d'avoir une position sociale par un travail mais aussi et peut-être surtout d'avoir une position sociétale en ayant une femme et des enfants. Le fait d'être un homme interfère dans la construction de son masculin et celui-ci est teinté de résonance culturelle africaine. Comme Hayat, il n'invente pas une catégorie sociale, il exprime une identité multiple. D'autant plus que ces identités sont visibles, d'où le nom parfois employé avec une finesse de raisonnement difficile à contester, de minorités visibles. Les fameuses minorités visibles ont un point commun de n'être ni gauloises, ni blanches or malheureusement et la langue française n'est pas aidante en cela, les représentations populaires reconnaissent que le français est franc et que l'étranger est étrange.

Les représentations sexistes ou racistes interfèrent parfois dans la relation avec l'enfant, avec la famille de l'enfant et dans une dimension relevant du conflit de loyauté des représentations d'un enfant dans le lien qu'il peut ou qu'il s'autorise à bâtir avec son éducateur de couleur.

Chloé évoque la complexité d'une situation de cette nature.

Au tout début ça a été compliqué, parce que ça dérangeait les parents donc il y a eu aussi cette question-là. La maman est assez raciste sur les bords donc ça a été assez compliqué de ce côté-là et du coup la plus grande des enfants de la fratrie répétait un peu ça au tout début, vraiment les premiers jours où elle avait un peu le discours de la mère qui était ancré en elle. Maintenant non, ils ne sont pas, je crois qu'ils ne voient pas notre couleur de peau, c'est vraiment la personne. Puis en plus il y a d'autres enfants qui sont aussi noirs, Sri Lankais, il y a plein d'autres enfants sur le groupe donc finalement c'est devenu un peu habituel en fait, donc Gregory qu'il soit noir ou blanc, je pense que ça ne dérange pas plus que ça.

Mikaël : Alors quand vous dites qu'il voit plus une personne, il voit plus quoi dans ces cas-là, l'homme ou la femme plutôt que la femme blanche ou la noire ou...

Chloé : L'homme ou la femme, ouais, ouais je ne pense pas qu'ils s'attardent sur la couleur de notre peau, vraiment je pense que nous adulte finalement on est un peu plus à regarder, bah lui, il est noir, elle est blanche, que l'enfant, lui-même par ce que lui, ses copains ils sont blancs, noirs, jaunes enfin il s'en fiche. Pour les éducateurs c'est pareil, les enfants vont aussi bien faire un câlin à Chloé qu'à Grégory. Doc42

Le post-modernisme dans la suite du modernisme, affirme l'égalité des droits, de tous les droits, à la fois ceux qui relèvent des droits humains et aussi l'affirmation du droit à la différence. De plus, son créneau initial de par le recul du religieux c'est d'essayer de penser les rapports sociaux sans dimension hiérarchique. Les religions et surtout les religieux structurent la Loi sociale sur des fondements du bien et du mal certes, mais aussi sur le positionnement individuel dans ces deux registres, l'idée étant de monter au paradis ou de descendre en enfer. Si on monte

et on descend, c'est qu'en ayant les pieds sur terre, on est au centre de la question. Ce double registre du permis et de l'interdit va au-delà des conceptions morales d'une société, il assigne aux hommes comme aux femmes, surtout aux femmes d'ailleurs, des règles sociales les renvoyant à l'image qu'elles ont d'elles-mêmes. La question raciale n'est pas séparée de celles des identités de genre et ne l'est pas non plus des luttes contre l'homophobie. Il ne s'agit pas de considérer seulement la femme maghrébine lesbienne comme la seule concernée par une dimension intersectionnelle, bien que celle-ci soit un sujet d'étude à part entière, il s'agit de comprendre l'incidence des représentations sociales liées à l'intersectionnalité dans la construction identitaire des personnes tout autant que les représentations que cela fait interagir avec d'autres niveaux sociaux, qu'il soit relationnel, juridique, législatif ou tout simplement social. À ce propos, l'excellent ouvrage de Salima Amari, *Lesbiennes de l'immigration, construction de soi et relations familiales*, fait le lien entre la dimension intersectionnelle et celle du genre pour interroger la condition des femmes lesbiennes d'origine maghrébine en soulignant leurs processus de construction identitaire dans un contexte social de double soumission à la domination masculine et à la domination hétérosexuelle dans un registre culturel particulier (Amari, 2018). Ces questions sont au cœur de l'intersectionnalité tout autant que de l'analyse des composantes du genre. La dimension de l'intersectionnalité dans l'action sociale est une évolution majeure des identités personnelles et professionnelles. À son origine, le secteur social acceptait et sollicitait un homme viril et une femme aimante pour conduire les actions éducatives. Comme présenté dans les façons de faire d'Hayat pour socialiser des enfants, il s'agit d'une évolution des façons de penser qui modifie les identités professionnelles et en interaction les identités personnelles. La socialisation des enfants accompagnés ne peut que s'enrichir de ces diversités d'approches.

L'action sociale sollicite aujourd'hui des modèles multiples et différents en ayant toujours tendance à hiérarchiser les différentes valeurs en présence, elle ne s'autorise pas complètement à reconnaître les valeurs singulières des affirmations intersectionnelles qu'elle confond parfois avec un registre communautaire à laquelle elle oppose des valeurs laïques. Beaucoup de professionnels estiment que la laïcité se confond avec la neutralité voire la neutralisation des religions. En formation initiale, au lieu d'additionner les identités culturelles et religieuses, beaucoup de jeunes professionnels cherchent à soustraire ces identités pour neutraliser le sujet au nom de la laïcité. L'action sociale et ses différents acteurs de terrain vont sur ce point devoir accepter plus de diversité. Un des nouveaux défis de la protection de l'enfance va être de socialiser des publics nouveaux, qui sont déjà présents en nombre de plus en plus important

depuis la fin des années 2000. La partie suivante va s'intéresser à travers l'analyse des discours des éducateurs et éducatrices spécialisés en activité actuellement aux apports possibles d'un couple éducatif dans l'accompagnement des nouveaux publics de la protection de l'enfance afin de les socialiser dans des normes de respect des identités féminines comme masculines.

## Chapitre 21 : Des nouveaux publics à protéger : les radicaux, les MNA et les autres.

Depuis un peu plus d'une dizaine d'années la protection de l'enfance est en charge d'accueillir massivement de nouveaux publics. Nommés au début Mineurs Étrangers Isolés, ils sont aujourd'hui appelés des Mineurs Non Accompagnés, le qualificatif d'étrangers ayant laissé place à une dimension d'accompagnement. C'est effectivement de cela qu'il s'agit, accompagner des enfants et bien souvent des adolescents dans une socialisation différente. Claude Dubar a montré que la socialisation secondaire pouvait évoluer tout au long de la vie (Dubar, 2015). Ces nouveaux publics apportent des problématiques nouvelles qui interfèrent directement avec la dimension du genre et plus précisément avec la place et la parole des femmes dans le quotidien éducatif. L'ensemble des entretiens avec les éducateurs et les éducatrices actuellement en poste fait référence à cette problématique nouvelle. Émile Durkheim à travers les concepts des solidarités organiques et des solidarités mécaniques a montré que les sociétés modernes et les sociétés traditionnelles n'évoluent pas au même rythme et de la même façon. Dans les sociétés modernes propres à mettre en place des formes de solidarités organiques notamment dans la division sociale et le travail, c'est par la différenciation que la société se construit et que les mentalités évoluent. À l'inverse, le propre des sociétés traditionnelles et le schéma d'une dimension mécanique de reproduction. De ce fait, certaines représentations traditionnelles et notamment celles qui ont trait à l'autodétermination et à l'émancipation féminine ne font pas partie de leur référentiel en matière d'égalité des sexes. Beaucoup des MNA pris en charge par l'ASE sont des jeunes hommes, ce qui accentue les difficultés de prise en charge tant au niveau individuel que collectif.

Les jeunes filles mineures non accompagnées ont aussi des problèmes spécifiques concernant l'image de la femme et de l'homme. Nombreuses d'entre elles et surtout les Nigérianes sont arrivées en France avec un but bien précis. Elles se retrouvent souvent victimes de la traite des femmes à des fins de prostitution. La problématique de ces jeunes femmes conduit à un

accompagnement spécifique qui doit tenir compte des souffrances et des représentations négatives qu'elles peuvent avoir des hommes. Il s'agit également de restaurer leur estime d'elle-même sur le volet féminin de leur identité. Dans le public des Nigérianes, on trouve deux profils majoritaires et avec des niveaux d'instructions différents. Il y a des filles d'origine rurale qui viennent principalement de la province du Edo State qui est une province rurale, pauvre et sans pétrole. Ces jeunes filles ont une éducation très rudimentaire et sont en prise à de nombreuses croyances traditionnelles. L'autre profil est un peu plus âgé, il s'agit de jeunes filles éduquées qui ont parfois fait des études universitaires mais qui sont catholiques dans un pays où Boko Haram, une secte islamiste, enlève les jeunes filles catholiques à des fins d'exploitations domestiques et sexuelles. Les unes comme les autres fuient ou sont conduites en France par des réseaux de prostitution. Les premières, rurales et souvent musulmanes, ne savent pas qu'elles vont se prostituer, elles sont envoyées en France avec la complicité de leur famille et souvent de leur mère. Une fille aînée comme un garçon aîné doit soutenir et aider financièrement sa famille. La règle du collectif prime sur les dimensions singulières et chacun et chacune doit à partir de ses moyens soutenir l'effort financier collectif. L'exploitation à ces fins des bras des hommes pour le travail et du corps des filles est sollicitée par la communauté familiale. Les secondes, souvent catholiques et instruites, savent qu'elles vont se prostituer mais ne savent pas qu'elles vont le faire dans des conditions dégradantes pour la condition humaine. De par le décalage d'âge de quelques années, celles qui se retrouvent dans les prises en charge de la protection de l'Enfance, une fois retirées de leur réseau prostitutionnel, sont les premières, des jeunes filles sans éducation et qui ne connaissent pas les composantes identitaires d'une femme libre. Cette expertise provient de mes anciennes fonctions de directeur du Bus des femmes.

Pour ces jeunes filles comme pour ces jeunes garçons, Mineurs Non Accompagnés, les identités de genre et les relations avec les femmes et les hommes adultes posent des questions et souvent des problèmes nouveaux aux équipes éducatives.

Dans les entretiens, toutes les éducatrices ont fait mention de soucis pour poser un cadre mais plus simplement bien souvent pour se faire écouter par les MNA garçons. Les personnes rencontrées dans les entretiens ont principalement côtoyé des garçons qui sont beaucoup plus nombreux dans les prises en charge de l'ASE. Les jeunes filles sont principalement orientées vers les ASE de Grenoble et de Nantes pour éviter de rester en région parisienne, là où se trouve bien souvent leur seul réseau social. Ces jeunes filles ne sont pas francophones et parlent un anglais « pidgin » parfois très difficile à comprendre. Leurs réseaux sociaux sont aussi leurs réseaux de prostitution, les proxénètes souvent femmes jouent beaucoup sur la dimension de

groupe pour maintenir captives les jeunes filles mais les entretiens ne parlent pas de cette catégorie. Du Vexin au fond des Yvelines ou à Quimper les éducatrices sont mises à mal par des adolescents empreints de représentations sociales très hiérarchisées où la femme se situe en bas de l'échelle sociale.

Ghislaine souligne les difficultés d'accompagnement de ces publics masculins.

On accueille des garçons qui sont des mineurs isolés et pour certains..., alors là en l'occurrence je ne sais pas si c'est la culture musulmane... je ne sais pas si c'était lié. Mais enfin bref vous voyez ce que je veux dire... il y avait à la fois ce respect-là celui de la mère, mais je ne pouvais rien leur dire, c'est-à-dire que ce n'était que Nicolas... Je ne pouvais rien leur dire dans le sens où je ne pouvais pas leur faire de remarques, il était un homme j'étais une femme. C'était très clair ! On a eu deux fois des garçons : un garçon égyptien, donc mineur isolé, et un deuxième pakistanais, au début je me suis dit : « eh ben mon coco... » C'était clair... leurs représentations de la femme [...] c'était clair, il y avait une hiérarchie. Il y avait Nicolas qui était l'homme éducateur, il y avait eux qui étaient des hommes, et moi j'étais une femme. Et voilà je ne pouvais pas faire de remarque sur leur rangement de chambre par exemple, seul Nicolas pouvait dire.

Mikaël : et vous avez pris la main là-dessus au fil du temps ?

Ghislaine : Oui, oui, c'est ça et je pense qu'après ce sont des garçons avec lesquels ça s'est très bien passé, parce que, mais vraiment très très bien mais au début le premier garçon qui m'a fait ça, je me suis dit « bah ça alors... ? ! » pas devant lui, mais j'ai dit à Nicolas ça alors c'est une première, pourtant j'ai été quand même à St Ouen, au collège j'aurais pu avoir ça mais j'ai jamais eu, après peut-être parce que ce n'était pas la même chose, ce n'était pas le même cadre. Mais c'était fort, ça a été très dur. (Doc38)

Ghislaine le souligne en creux, ce n'est pas la culture musulmane qui pose souci, à Saint Ouen elle n'a pas retrouvé une telle défiance de la place de la femme, c'est la socialisation primaire des enfants. Cet extrait d'entretien montre aussi que les choses peuvent évoluer. Le travail éducatif mené par le couple éducatif emploie des stratégies pour à la fois introduire la place de la femme auprès d'un enfant et parfois du groupe d'enfants et pour légitimer sur un registre égalitaire les paroles des deux éducateurs. J'ai été très surpris dans les entretiens de retrouver les mêmes dynamiques et parfois les mêmes mots que ceux que l'on trouvait dans les mémoires des éducatrices spécialisées du début des années 1970.

Il n'y a pas que les femmes qui font état d'une hiérarchie dans les repères de ces enfants. Luc étend son raisonnement en intégrant la place du chef de service. Il évoque aussi que la question de faire autorité sur un sujet ou sur un groupe ne dépend pas toujours de l'identité de genre mais relève parfois de la personnalité de l'éducateur ou de l'éducatrice. Il souligne, que la question de l'autorité est plus compliquée avec les MNA garçons.

Pour l'autorité, j'ai des collègues femmes qui au niveau de la posture autoritaire, il n'y a aucun souci alors que j'avais d'autres collègues éducateurs avec qui j'ai travaillé, qui avaient des problèmes d'autorité. Pour moi, c'est une question de la nature de la personne. Il n'y a pas de souci à ce niveau-là. Après, je pense que par rapport au mineur isolé, que l'on reçoit régulièrement c'est vrai que, au niveau de l'image que tu représentes par rapport à eux, pas qu'en tant que mec, il y a aussi la femme et aussi l'ancienneté. Je sais que le chef de service du foyer d'un autre groupe, par rapport à certains jeunes, c'est Dieu le père, c'est-à-dire, c'est lui qui a l'autorité, après tu as l'éducateur un peu en dessous, après tu as l'éducatrice qui... Voilà. Mais c'est à toi de rajouter tout ça quand tu travailles avec eux. Mais c'est vrai par rapport à ce genre de jeune, forcément c'est vrai que l'image qu'ils nous mettent à nous et qui nous renvoie sur un piédestal. Tout mon travail, c'est de me faire descendre de ce piédestal. Leur faire comprendre que la parole de ma collègue est aussi importante que la mienne, qu'ils n'ont pas à faire la différence entre les deux.

Et encore, c'était un peu plus dur avec des jeunes que l'on a eus avant qui étaient maghrébins, surtout deux frangins, et ils étaient pratiquants juste parce qu'ils savaient que ça nous faisait royalement chier. Ils ont fait le ramadan juste pour nous emmerder et là le rapport avec les femmes ça a été très compliqué.

C'est pour cela que je disais, monter pour protéger ma collègue ça a été dur, là c'est différent. C'est une question de valeurs, de ce qu'ils ont connu. Mais ouais, ceux d'avant ça a été rude. (Doc37)

Ces nouveaux publics comme les anciens publics sont des adolescents en groupe. Entre ceux qui ont grandi ici et qui se réclament d'une conception musulmane rigoriste pour se donner une identité virile et culturelle, et ceux qui ne comprennent pas le décalage entre leurs représentations et leur nouvel environnement, il faut composer. Le couple éducatif exerce en internat éducatif et les publics de référence ne sont pas choisis mais orientés ; or la mixité de ces deux groupes sociaux qui se ressemblent parfois physiquement mais qui sont dans deux dynamiques sociales bien distinctes, relève l'un et l'autre des phénomènes que l'on peut rencontrer à l'adolescence. Cette période trouble où on construit son identité parfois en adhésion mais bien souvent en opposition.

Luc fait état des difficultés qu'il a eues en tant qu'homme avec des adolescentes issues de la prostitution. C'est en marge de l'entretien que l'on abordera ce point. Les jeunes filles se méfiaient de lui et la confiance a même été impossible à établir dans certaines situations, le moindre regard d'un homme sur elles pouvait déclencher des colères importantes. Les difficultés de la langue et donc du dialogue ne facilitant pas non plus l'accompagnement. Dans ces cas-là, la présence des femmes éducatrices n'était pas que souhaitable. Elle était souhaitée fortement. Selon les identités de genre des MNA c'est soit la femme, soit l'homme qui est de prime abord rejeté.

Oui depuis 2/3 ans, on en a beaucoup. On a eu des gamines ados qui ont posé sacrément des problèmes vu le contexte des cas. Il y avait plus d'affinité avec les femmes qu'avec les gars. Après par rapport à moi, avec certaines gamines, j'ai beaucoup de mal à trouver ma place, à faire ma place et à me faire accepter en tant que, entre guillemets, deuxième personne du couple. (Doc37)

De manière générale, ce n'est pas que la place de la femme ou le rapport à l'homme qui pose des soucis en internat, c'est parfois la participation quotidienne à des temps de vie, comme celle de pouvoir prendre la parole dans un temps de repas.

Luc : C'est vrai qu'en ce moment avec les mineurs isolés, on ne fonctionne pas du tout comme ils fonctionnent chez eux, à plein de niveaux, ils sont complètement déconnectés, de ce qu'on leur propose. Donc s'ils veulent rester, va falloir qu'ils se reconnectent sur certaines choses ; la représentation de la femme pour certains, ce n'est pas du tout celle que l'on a ici... C'est à partir de l'affection du gamin, par rapport à la collègue ou à un positionnement. Avec une gamine, je lui dis : « l'agressivité que tu me donnes quand je te pose une question alors que deux jours avant tu n'étais pas du tout agressive. »

C'est surtout avec certains gamins qui sont relativement ouverts à la discussion, on apprend aussi à les connaître à travers ça. Comme quand le gamin, il ne parle pas à table, parce qu'il n'a pas le droit de parler chez lui... et nous, on n'est pas là-dedans donc on lui dit ici tu peux parler ; et après oui il y a la place de la femme et chez lui, la femme,



c'était pour faire le ménage. Donc là, la servitude, elles y étaient mais bon là, non elle n'y est plus. Même par rapport à eux, ça fait bizarre de voir des gamins qui descendent et qui nettoient la table, qui mettent la vaisselle et qui servent à table ; d'habitude c'est plutôt « tu ne peux pas vider le lave-vaisselle stp » - « oui nique ta mère » ou « oui je le ferai, mais je le ferai plus tard ». Et il y a plein de trucs que l'on doit amener, apprendre leur fonctionnement et les amener à se réajuster le mieux possible pour que ça puisse fonctionner.

Mikaël : Et là, quand tu réajustes le mieux possible, l'équilibre homme/femme dans les valeurs de notre société ici, ce sont des éléments structurels en socialisation ou tu vois d'autres choses aussi importantes ?

Luc : Je pense que c'est une des choses les plus importantes après il y a une multitude de rapports, le rapport au travail, tout ce qui touche la religion... C'est vrai que des jeunes qui sont très croyants et faut que l'on arrive à trouver un équilibre pour qu'eux s'adaptent le mieux possible par rapport aux exigences que l'on a nous. Et c'est vrai que là aussi des fois au niveau du couple, même deux hommes, on a différentes perceptions, pratiquement différentes par rapport à tout ça. Ça peut aussi jouer sur pas mal de choses au niveau de l'équipe, il faut de la cohésion. (Doc37)

C'est toute l'équipe qui doit réfléchir aux rapports de genre dans la conduite éducative. Elle doit aussi ajuster ses positionnements pour parfois faire que les éducateurs hommes soutiennent les paroles des éducatrices femmes mais sans les suppléer. Dans cet extrait, il mentionne aussi des enfants socialisés en France pour lesquels l'image de la femme est catégorisée dans un unique registre domestique. Les évolutions se font aussi par les tâches collectives, dans un collectif de vie.

Charles évoque les profils nouveaux de jeunes qui se sont radicalisés en exprimant les limites de certains actes liés à des croyances. La place des femmes est parfois niée.

Par contre aux appartements et studios, ils ont entre 16 et 21 ans donc s'ils veulent pratiquer le ramadan, ils se débrouillent avec l'éducateur. Moi avant que je parte, on a eu un jeune radicalisé quand même, donc c'était encore autre chose, avec de la violence, etc.

Mais un gamin qui ne disait pas bonjour aux éducatrices on lui disait « là, ce n'est pas possible ». (Doc32)

Les problèmes sont parfois plus profonds qu'une simple assignation de genre. Nolwenn fait état dans un échange d'un jeune MNA qui ne l'écoutait pas du tout et parfois ne la regardait même pas. Dans un premier temps, l'interprétation de l'équipe s'est basée sur une interaction femme-homme, jusqu'à ce qu'un éducateur homme le questionne sur son rapport à la collègue et la réponse du jeune a été qu'il ne pouvait pas l'écouter car elle n'avait pas de Dieu et que donc personne ne guidait ses paroles dans le bien. L'équipe s'est alors souvenue qu'à son arrivée au foyer le jeune a demandé à chaque éducateur et éducatrice si il ou elle croyait en Dieu. Nolwenn lui a expliqué les principes de la laïcité en mentionnant qu'elle n'était pas croyante. Du coup, dans les représentations de l'enfant sa parole n'avait aucun poids. Cet enfant est catholique et non musulman, il s'agit bien d'un défaut de socialisation primaire plus que de religion, c'est ce qu'indique Nolwenn dans l'extrait suivant.

Lorsque j'ai posé cette même question à une personne dont j'ai parlé tout à l'heure, il y a ce gamin qui lui a dit « moi je te respecte parce que tu as un dieu parce qu'elle, elle n'en a pas ». Parce que lui aussi était catholique et elle, elle disait « non je ne crois pas ». Donc là, je ne pouvais pas lui expliquer un truc et donc l'autre lui a dit oui je suis catholique. Donc ce n'était pas homme/femme. C'était toi, tu as un dieu, tu es quelqu'un de bien. (Doc36)

Le culturel et parfois la part de religieux qu'il comporte compliquent les mises en relation, tant les représentations des uns et des autres sont parfois différentes. La dimension des identités de genre interagit beaucoup avec les dimensions culturelles et sociales des valeurs religieuses. Il n'empêche dans ce type de situation, la présence d'un accompagnement éducatif dans une dimension classique du couple éducatif est parfois la clé pour faire évoluer à la fois une situation éducative et surtout pour modifier par petites touches successives les représentations égalitaires accordées aux femmes. Il ne s'agit pas de décréter et d'affirmer que les unes et les autres sont égaux, la part discursive ayant ses limites surtout si c'est une femme non crédible aux yeux de l'enfant qui l'affirme. C'est par la parole associée aux actes du quotidien réalisés tant par l'éducateur que l'éducatrice que les représentations peuvent évoluer.

Les représentations des enfants conduisent à des configurations nouvelles de l'incidence des genres dans le processus éducatif. La quête d'un positionnement égalitaire conduit les hommes à devoir appuyer les actes et les décisions des femmes. Soulignons au passage que cette stratégie n'est possible que dans le cas d'un couple éducatif ou au minimum d'une mixité de genre dans la conduite d'un groupe. Nolwenn évoque la situation d'une mère seule très possessive qui va jusqu'à l'insulter par jalousie, dans les rencontres qu'elles ont ensemble. La mixité ne bénéficie pas qu'aux MNA ou aux jeunes musulmans. La dimension de soutien de la parole d'une éducatrice peut aussi se révéler dans une dimension où l'homme va faire tiers dans une relation qui place deux femmes, l'une mère, l'autre éducatrice de son enfant, dans un registre de concurrence et pour la mère de rivalité. Cet extrait montre les stratégies d'équilibre de genre quand la parole de la femme est mise à mal.

Vraiment je ne me voyais pas rencontrer la maman sans un homme. Après dans d'autres situations. euh, ouais effectivement je pense, avec les mineurs étrangers ou avec les musulmans de manière générale. Après est-ce que cela vient d'eux ou est-ce que cela vient de nous ? Je ne pourrais pas trop dire. Nous, cela nous rassure, je pense, de savoir qu'il y a un homme qui est là pour appuyer nos décisions, ouais pour appuyer nos décisions un petit peu. (Doc36)

Les postures de certains jeunes par rapport aux femmes conduisent l'équipe à se mobiliser en soutien et du coup les éducateurs dans certaines situations adoptent des postures de protection ou du moins sont très attentifs à la dimension du respect de genre de la collègue féminine.

Ça se remarque plus depuis quelques années quand même, car on a travaillé avec pas mal de jeunes maghrébins ou des jeunes qui débarquent d'Afrique et compagnie, et à ce niveau-là je trouve que c'est vachement important l'image de l'homme et de la femme en complémentarité qui peut être renvoyée à ce niveau-là. Et je sais que dans la pratique moi je ne sais pas si ça a beaucoup touché ma façon de pratiquer mais c'est vrai que j'ai été plus attentif dans les relations que peuvent mettre certains jeunes avec des collègues femmes. La protection, maintenant parfois je protège les éducatrices. (Doc37)

Les propos sont confirmés par Nolwenn et elle ajoute que les collègues qui se sont trouvées, du fait des roulements d'équipe à travailler sans homme, ont pu être en difficulté pour conduire

une dynamique de groupe ou pour se faire respecter. Il ne s'agit absolument pas d'un registre naturalisant traduisant un savoir-faire masculin en la matière. Il s'agit d'un registre de confrontation culturelle qui conduit certains jeunes à regarder d'abord la femme dans ses représentations personnelles en niant l'éducatrice dans son statut et ses fonctions.

Le genre est la première porte d'entrée dans la relation, cette composante peut s'avérer dynamique notamment dans des dimensions de maternage avec des jeunes enfants, mais elle peut aussi soulever des problématiques relationnelles surtout avec des adolescents ou des jeunes majeurs. Les contrats jeunes majeurs de l'ASE peuvent s'étendre jusqu'au vingt et un ans des jeunes pris en charge.

Nolwenn évoque des réflexions élaborées en équipe, notamment autour d'un temps de vacances. A cette occasion des éducatrices ont travaillé sans la présence des éducateurs or ces quinze jours ont vu se succéder des ambiances différentes. En équipe ils ont cherché à comprendre parfois les malaises dans les interactions se traduisant par une atmosphère générale délétère.

Nolwenn : c'est des choses que l'on a vécues. Euh après ce n'est pas avec certitude non plus. Mes collègues femmes à un certain moment avec des jeunes musulmans : j'étais la seule femme de l'équipe à travailler, à travailler tout le temps avec un homme. Mes collègues, elles travaillaient souvent entre femmes à ce moment-là et elles ont été beaucoup plus en difficultés que moi avec ces jeunes-là. Après au début on ne trouvait pas la cause, c'est une question que l'on s'est posée. Est-ce que ce n'est pas la présence de l'homme qui faisait que le jeune n'allait pas à la confrontation avec moi et respectait mes décisions ?

Mikaël : et alors la conclusion que vous en avez tirée ?

Nolwenn : Ben il n'y avait pas sans doute que ça. Mais je pense que cela jouait parce qu'en parlant avec les collègues hommes, ils disaient qu'ils faisaient attention. Quand ils sentaient que le ton montait et rien que le fait de venir se positionner à côté de l'éducatrice, le jeune, il stoppait.

En fait, je ne sais pas si c'est le fait de le prendre au sérieux mais, c'est plus qu'il remettait moins en question la décision, la parole de l'homme. (Doc36)

Il ne s'agit pas de tomber dans le travers de retirer aux femmes le caractère cadrant d'une action éducative. Les personnalités interfèrent dans la façon de poser une autorité que ce soit pour une femme ou pour un homme mais de façons génériques les femmes sont confrontées à plus de complications de par le fait que leurs paroles ne sont pas que dénigrées, elles ne sont pas entendues car pas reconnues comme étant légitimes et entendables.

L'éducatrice est confrontée à des positionnements nouveaux et la façon d'y répondre se distingue souvent en deux registres, c'est ce que souligne Nolwenn. L'éducatrice se positionne soit de manière frontale dans l'affirmation de son identité égalitaire au niveau du genre, soit elle se sert de la composante mixte du couple éducatif en se servant de la position de l'homme comme levier pour asseoir ses décisions. Nolwenn évoque le fait qu'elle ne va pas chercher la

confrontation avec les jeunes qui dénigrent sa place et sa parole. Elle souligne que parfois le jeune se sent dévalorisé s'il doit faire une demande à une éducatrice.

Je ne vais pas chercher, je dis ça parce qu'il y a certaines éducatrices qui se disent très féministes et qui se mettent à revendiquer notamment auprès des migrants qu'elles ont la même place que l'homme. Ici la femme et l'homme, on est à égalité. Moi je ne recherche pas cela (...). Cela ne me dérange pas que, pour un migrant, qu'il mette l'homme à une autre place que moi. Ça me pose aucun souci. Mais moi, je vais lui apporter autre chose. Je ne me sens pas inférieure pour autant, mais le jeune arrive à aller plus facilement vers l'homme que vers moi où il va se sentir dévalorisé s'il est avec moi. (Doc36)

Nolwenn souhaite tout de même que la relation évolue au fur et à mesure et que les complémentarités dans les actes du quotidien fassent évoluer la situation et elle verbalise explicitement le recours à un imaginaire collectif structurant une « famille de type classique », où la place de l'homme va montrer à l'enfant que les deux éducateurs peuvent lui apporter des choses.

Oui notamment (pause) notamment les migrants qui vont totalement dénigrer le rôle de la femme ou la place de l'homme c'est de leur montrer que les deux vont lui apporter peut-être d'une manière différente. C'est quelque chose qui pourrait se faire avec deux femmes aussi, deux hommes aussi en fonction des personnalités de chacun. Après c'est vrai que le fait d'avoir un modèle homme-femme qui travaille au quotidien dans une structure qui plus est une maison familiale, c'est montrer un peu comment cela peut se passer euh dans une famille classique.

[...] on a un peu eu des difficultés dans l'équipe avec la prise en charge des mineurs étrangers parce qu'il y a des femmes qui se sentaient un petit peu mis au niveau inférieur par les jeunes. Ils viennent de pays où la femme n'existe pas et ils tenaient à imposer leur position de la femme en France. Elles éprouvaient le manque de considération qu'elles ressentaient de la part des jeunes. Chose que les hommes en face ne comprenaient pas, il ne voyait pas où était le problème c'était les femmes qui déconnaient complètement et qui inventaient des choses qui n'existaient pas parce qu'elles sont ultra-féministes. Moi pour le coup je me mets en retrait de ça parce que moi je ne suis pas féministe comme peuvent l'être d'autres. Comme je disais tout à l'heure, moi je ne sens pas, ce n'est pas parce qu'un jeune va aller plus vers l'homme que vers moi que je vais me sentir dévalorisée ou avoir l'impression qu'il n'a pas de considération pour moi et pour mon travail, pas du tout. Je ne sens pas du tout ça, mais je pense qu'il y a effectivement un peu de ça et effectivement que la femme n'a pas la même place là-bas et il faut que les hommes l'entendent que par moments on a peut-être besoin de leur soutien. (Doc36)

C'est en équipe et dans la recherche d'un positionnement relevant d'un équilibre de genre qu'il faut se confronter à la réalité des situations pour adopter des pratiques cohérentes. Il est évident que ce type de réflexions ne peut émaner que d'une équipe mixte, ne serait-ce que dans la part d'observation qui conduit à trouver des atmosphères collectives différentes quand il y a une mixité dans l'action versus des éducatrices entre elles. Ensuite, les hommes ne doivent pas nier la dimension collective de ce rejet des femmes et ne pas chercher dans la personnalité de certaines collègues plus revendicatives sur l'affirmation de leurs valeurs féministes, les causes d'un mal-être et enfin, le positionnement de face-à-face entre les éducatrices plus revendicatives et les jeunes doit sans doute être le moins fréquent possible. Dans ces situations, il s'agit d'adolescents et parfois l'effet miroir n'est pas le plus productif à ces âges. Pour Nolwenn, le plus simple est de contourner le problème. Deux stratégies s'opposent, celle individuelle de la reconnaissance féminine et féministe ou celle du couple mixte pour introduire la femme et faire

transition dans la socialisation des enfants. L'objectif des deux stratégies étant identique, déconditionner l'adolescent de ses représentations des rôles sociaux des femmes et le socialiser dans un registre moderne et égalitaire entre les genres. Nolwenn évoque une stratégie fondée sur la complémentarité des fonctions dans un premier temps pour ensuite accompagner l'enfant dans un registre plus égalitaire de ses représentations.

L'homme et la femme ne vont pas apporter les mêmes choses mais vont l'apporter de manière complémentaire et après le respect de la position de l'un et de l'autre va jouer. Pour éviter qu'il y ait une barrière entre toi et le jeune, sinon je ne vois pas l'intérêt, après je peux entendre que les collègues se sentent agressées. Pour moi, le problème vient d'elles mais pas des jeunes, c'est comme ça que je le ressens mais aussi parce que moi je ne suis pas une grande féministe. Ma mère si elle m'entendait dire ça, peut-être qu'elle hurlerait au scandale car elle s'est battue pour des choses. (Doc36)

Dans son discours, Nolwenn oscille entre l'affirmation d'un positionnement valorisant par elle-même son inscription sociale égalitaire et une stratégie éducative qui ne se fonde pas sur la confrontation directe. Elle compte aussi sur le temps et les apports du quotidien pour changer l'image que les jeunes ont de la femme.

Moi ce n'est pas trop dans ce sens-là. Ce que je vois plus avec les migrants, c'est que c'est de par mon attitude au quotidien du fait d'être attentive, de les questionner sur leurs parcours, l'école, le quotidien cela amène un lien avec moi. Quand je vais faire la cuisine je leur demande de plus en plus de participer à cela, après on a des règles de vie dans la maison. On demande aux jeunes de participer, de mettre la table. Ils participent aussi aux actes du quotidien et j'essaie de plus en plus de les amener à cela. On leur montre que ce n'est pas que la femme qui fait la cuisine. Qu'elle prend des décisions mais moi je n'ai pas l'impression qu'avec ces jeunes-là, ils ne donnent pas de place à la parole de la femme. On a eu le cas à un moment donné, il se trouve que c'était deux jeunes musulmans mais je ne suis pas sûre que ça vienne de ça, le conflit qu'il y a eu avec les femmes ce n'est pas le fait qu'ils soient musulmans, je ne pense pas. C'est clair ils ne respectaient pas la femme, la parole de la femme et pire s'ils pouvaient lui en coller une, ils l'auraient fait. Et là justement on avait besoin de l'homme pour venir appuyer cela. Ça s'est fait. On s'est posé la question quand on s'est rendu compte que pour deux femmes qui travaillaient ensemble cela ne se passait jamais bien. Ça allait toujours au conflit alors que moi qui travaillais toujours avec les hommes je n'avais pas ces soucis avec les jeunes et c'est comme ça que l'on s'est rendu compte que l'on pouvait à deux, par la mixité, les faire bouger. Soit il se positionnait physiquement, soit il soutenait ma parole, donc voilà le jeune acceptait parce qu'il n'avait pas le choix. J'aurais été toute seule ma parole ne serait pas plus passée. (Doc36)

Le positionnement des éducatrices n'est pas simple et avoir du recul sur sa pratique éducative, nécessite de la réflexion et parfois celle-ci doit se développer dans le cadre d'une analyse des pratiques qui ne concerne pas seulement les femmes mais l'ensemble de l'institution et de son projet éducatif. L'éducatrice, femme, peut se sentir en quelque sorte assujettie à l'éducateur, homme, et cet élément peut bloquer les logiques d'équilibre égalitaire. Une réflexion sur les pratiques éducatives doit permettre de dégager les enjeux de personnes pour souligner les processus à l'œuvre dans ces relations éducatives.

Lorsque je demande à Nolwenn en fin d'entretien si elle a un élément à ajouter pour préciser ses propos elle a cette réponse soulignant l'ambivalence de la complémentarité, lorsqu'elle se retrouve dans une dimension où la femme complète les actions de l'homme.

Ben alors ouais, il y a quelque chose qui m'a questionné en pensant à cette question-là. On est dans une démarche où on veut travailler en binôme homme/femme et en même temps on reproche aux jeunes de ne pas nous placer sur un

ped d'égalité et notamment aux migrants en tant que femmes, qui ne nous mettent pas sur un pied d'égalité mais en même temps on demande à travailler avec des hommes pour qu'ils nous protègent. C'est un peu contradictoire. Pourquoi on a besoin d'un collègue homme, pourquoi on estime avoir besoin d'un collègue homme ? C'est nous qui avons cette image-là aussi. (Doc36)

L'arrivée de nouveaux publics ne présentant pas les traits classiques d'inadaptés sociaux mais ayant des représentations différentes des structures sociétales et notamment de la place de la femme dans la société, réactualise les dynamiques que l'on peut trouver dans l'équilibre égalitaire du couple éducatif à son origine. S'il s'agit de traduire une évolution dans les pratiques éducatives, il est possible de distinguer trois temps. Dans un premier temps dans les années 1950, il s'agissait de modifier pour les jeunes l'image sociale de la femme dans le quotidien comme dans la société en général. Dans un deuxième temps cette dimension était toujours présente mais avec des teintes et des tonalités moins fortes, la société dans son ensemble ayant bénéficié des apports libérateurs des féministes de la seconde vague. Depuis un peu plus d'une décennie et le fait de la présence de plus en plus importante des MNA, on revient dans les internats éducatifs relevant de la protection de l'enfance dans des cas de figures analogues à ceux des années 1950. Cette similitude concerne les situations engendrées par les représentations des enfants accompagnés et concerne principalement les relations entre les éducatrices et les MNA masculins.

Au niveau des identités, les femmes se sont plus affirmées et socialement tendent de plus en plus à une inscription sociale dans un registre égalitaire avec les hommes. Cette confrontation directe avec une autre culture de type traditionnelle est parfois délicate voire difficile à gérer sur un volet personnel de l'estime de soi. Les points de vue des femmes oscillent dans leurs discours à relever le défi de se charger elle-même de socialiser les enfants mais elles se heurtent à une difficulté majeure, ce ne sont pas les mots que les enfants n'écoutent et n'entendent pas c'est la parole de la femme. De ce fait, repasser par une logique de différenciation dans les valeurs égalitaires avec leurs collègues hommes pour que l'homme introduise la légitimité de la femme dans l'action est parfois difficile voire insupportable.

En questionnant les rapports femmes-hommes dans un registre de participation commune à des actes éducatifs du quotidien, on révèle des dissensions entre les identités féminines individuelles et les identités féminines placées dans un registre professionnel. Certaines mutations du genre dans les actes éducatifs se sont façonnées de l'extérieur, c'est-à-dire que les évolutions sociales ont impacté les façons de faire. Dans le cas présent, les accompagnements des MNA sont en décalage avec les formes de socialisation générale des sociétés modernes. L'action sociale se trouve face à un défi nouveau, celui d'éduquer et de socialiser des nouveaux

membres de la société qui ne portent pas les valeurs de laïcité et d'équilibre républicain de la sororité. Ce défi, présent dans les institutions éducatives peut être révélé par l'analyse des rapports de genre dans les mutations de l'action sociale. En ayant pris conscience de ces dimensions et de ces enjeux nouveaux pour la protection de l'enfance, le couple éducatif se révèle être une possible réponse à ce nouveau défi qui va au-delà de l'action sociale et qui concerne les valeurs égalitaires de la cohésion de genre de la société dans son ensemble.

Les mutations du genre dans l'action sociale sont aussi en lien avec les représentations des publics de la place de la femme dans la société, en cela on vit un retour dans les internats de la protection de l'enfance des mêmes problématiques que l'on trouvait dans les années 1945. L'homme introduit la femme dans le groupe avec une donnée différente, les femmes se sont émancipées et cette posture passive ne convient pas à toutes. C'est en équipe pluridisciplinaire et dans les registres d'affirmation égalitaire de genre que des stratégies éducatives doivent se penser et se mettre en acte afin de socialiser les enfants dans un registre égalitaire du féminin et du masculin.

## Chapitre 22 : Les enfants et leurs représentations de la femme et de l'homme.

S'il s'agit de traduire les mutations du genre dans l'action sociale, je retiens que les formes d'encadrement ont changé. Le collectif incarné par le binôme sexué du couple éducatif a presque disparu, faute d'hommes dans la protection de l'enfance et également suite aux représentations négatives accordées à la famille comme critère normatif pouvant guider l'action. Les éducateurs spécialisés sont aujourd'hui des professionnels qui ne veulent plus jouer des fonctions de suppléances familiales dans un équilibre de genre. Leurs actions éducatives se sont singularisées modifiant ainsi leurs identités professionnelles. Cette dimension est une des conséquences de la modernité.

Cependant, la méthode du couple éducatif inscrit dans la différenciation des sexes et des genres n'a pas complètement disparu. Cette façon de guider un enfant comme un collectif d'enfants, vers une socialisation différente des rapports égalitaires femmes-hommes, est efficace. Les entretiens des éducateurs de jeunes inadaptes sociaux comme ceux des éducateurs spécialisés sont concordants, cette méthode pour socialiser des enfants dans un rapport d'équilibre de genre

a un intérêt. Les enfants ont évolué dans leurs représentations, à la fois de l'identité féminine comme de celle masculine et également dans la possibilité de pouvoir imaginer des rapports apaisés entre ces deux sphères du même monde.

Jeanne évoque une progression chez les enfants des années cinquante.

Qu'est-ce qui était intéressant pour lui, dans son changement ? C'est vrai que les enfants ont quand même progressé.  
(Doc26)

Fabien qui pratiquait encore le couple éducatif, jusqu'en 2015, avant de devenir chef de service éducatif, fait le même constat. Cette méthode va au-delà du simple rapport femmes-hommes, il s'agit d'établir avec eux et pour eux des repères sociaux qui relèvent de valeurs civiques. Être un citoyen ce n'est pas seulement appartenir à la cité, c'est aussi pouvoir affirmer des droits et exercer au quotidien son devoir de respect des normes sociales. Les rapports femmes-hommes sont aujourd'hui un enjeu de société, le mouvement « me too » qui est peut-être une quatrième vague du féminisme<sup>60</sup> par son ampleur et sa résonance sociale internationale le montre actuellement. Les éducateurs spécialisés peuvent être des références par leurs conduites et peut-être des modèles identificatoires pour des enfants en perte de repères sociaux. La collaboration entre les sexes et entre les genres qui leur sont associés contribue à offrir une civilisation en faisant passer des repères femmes-hommes déformés dans une dimension relevant d'un état social plus évolué dans l'ordre moral et intellectuel. La projection de la propre participation de l'enfant dans la sphère privée comme dans celle publique des rapports égalitaires de genre est permise. Le fait de favoriser une civilisation des enfants dans des rapports de genre en équilibre conduit à leur faire acquérir un ensemble des caractères communs d'une culture. Cette conséquence de la socialisation de genre des enfants peut s'appréhender comme une avancée sociale collective. Ils participent et participeront à l'âge adulte par des manières sans doute plus raffinées à un état social plus évolué. C'est également l'analyse que livre Fabien.

Moi je trouve qu'effectivement, en tous les cas moi c'est comme ça qu'à la fin je concevais le travail. Que je le conçois encore aujourd'hui. On n'est pas là pour réparer et on ne réparera jamais ce qu'ils ont vécu dans leurs souffrances. On n'est pas là non plus pour remplacer ce qu'ils ont perdu, on n'est pas là non plus pour tout leur passer parce qu'ils ont vécu des choses compliquées, on est là pour être justes. Et pour leur donner des repères stables et des codes sociaux. Et donc sur les valeurs, c'est plus je dirais des valeurs civiques au niveau du couple éducatif. [...] C'est-à-dire sur des valeurs sûres « comment vivre en société ? », sur justement la manière de parler, pas dénigrer l'autre... C'est vraiment des valeurs, des codes sociaux je dirais. (Doc35)

La justice revendiquée par le positionnement éducatif de Fabien est une justice sociale. L'éducateur spécialisé est un vecteur de justice sociale et cela est démontré par les actes mis en

---

<sup>60</sup> Voir à ce propos l'annexe 2.



place au travers du couple éducatif. Charles souligne que le questionnement des enfants relève de leur univers et celui-ci est inscrit dans un registre d'imaginaire social normatif pour ce qui concerne la famille.

Quoi qu'on en dise aujourd'hui, je pense que l'image de la famille, « du couple parental et de la famille », est encore très prégnante dans la tête des enfants et même des jeunes enfants aujourd'hui. Je suis dans plusieurs strates, Maison Familiale et Rurale où j'interviens de temps en temps dans les conseils de discipline, ou même Scout quand j'interviens pour le Scoutisme, on sent bien les questions que les gamins peuvent se poser et c'est toujours un peu les mêmes « papa et maman où est ce qu'ils sont ? Est-ce qu'ils seront là ou pas là ? Il est parti ? Je suis tout seul, pas tout seul ? *Etc...* Il y a quand même des choses qui existent encore. (Doc32)

Interrogée sur les effets que le couple éducatif peut produire sur les enfants, sa réponse est sans ambiguïté.

Oui, c'est important. Oui. Pour beaucoup, pour la majorité. Ça, j'en suis persuadé. Au studio et au foyer, j'en suis persuadé que des jeunes ayant en référence un éducateur et une éducatrice, ça leur a permis de se construire et de se repérer et de se réconcilier éventuellement avec leurs parents. De voir que ce n'était pas forcément que la guerre entre un homme et une femme, que ça pouvait aussi être aussi une vie ensemble, avec des réponses et approches différentes, ou avec des loisirs ou activités différents, mais en même temps ensemble. Que ce n'était pas tout le temps la guerre, qu'il n'y avait pas obligatoirement la boisson, la violence, des attouchements, *etc*. Ça pouvait être sécurisant pour eux et ça les apaisait en tous les cas, même si c'était par pics, *etc*. Ce n'était pas non plus les vacances mais en tous les cas d'avoir des réponses de l'un ou de l'autre c'est important. (Doc32)

En internat éducatif relevant de l'action sociale, les enfants n'arrivent pas neutres dans leurs représentations des relations femmes-hommes, beaucoup ont été abusés. Ils ont été les objets d'excès ou d'injustice de la part d'adultes censés les protéger et les guider. Ces détournements de leur identité d'enfants ont outrepassé le pouvoir qui était accordé aux adultes des deux sexes. L'action éducative orchestrée par la protection de l'enfance vise à restaurer la confiance en l'adulte pour permettre à l'enfant de restaurer à la fois une estime de lui-même mais aussi une confiance dans son environnement social. Il s'agit de réconcilier une situation qui partait d'un divorce entre les idéaux culturels proposés aux acteurs sociaux dans leur ensemble et les modèles légitimes de conduite sociale qu'il est nécessaire de posséder pour s'inscrire dans un registre social d'appartenance. La cohésion sociale relève d'un ensemble de forces qui maintiennent associés des éléments d'un même corps. La cohérence et l'unité logique d'une pensée et celle constituant par agrégation un ensemble social font partie d'un même mécanisme d'union et de solidarité entre les membres d'un groupe.

Michel nous indique que cette question est éminemment contemporaine et qu'elle rejoint selon lui, les mêmes dynamiques sociales que celles qui prévalaient au moment du virage social de mai 68.

On retrouve ça un petit peu actuellement. Enfin je trouve qu'il y a un regard qui est exactement le même, à l'identique, qui se fonde sur les mêmes choses. Actuellement là, en 2016 (date de l'entretien), tout ce que j'ai connu en 70, sur la réaffirmation finalement de la spécificité de l'égalité des droits, c'est ça, des femmes par rapport aux hommes, tous azimuts absolument et qui rentre dans des formes d'oppositions ou de construction pour défendre leurs causes et je le vois absolument partout, dans tous les domaines de la société. Mais c'est à peu près à l'identique, c'est-à-dire que

comme si l'évolution n'avait pas permis finalement d'asseoir quelque chose et qu'il y avait encore trop de testostérone un peu partout dans la construction de notre monde et de ces représentations. (Doc31)

Le couple éducatif d'hier comme d'aujourd'hui répond à une question sociale majeure, comment équilibrer les rapports femmes-hommes dans la cité et dans les actes du quotidien. Énoncer des droits, corriger des excès par la Loi et son cadre d'application relève de logiques salutaires, le couple-éducatif s'inscrit dans les mêmes finalités mais relève d'un cadre d'action éducatif et préventif. La socialisation de genre qu'il induit vise à traduire une pratique inscrite non pas dans les critères normatifs de la reproduction des rapports de genre dans un cadre social de couple officiel relevant de l'alliance mais bien de poser comme postulat social qu'il existe un équilibre possible dans les rapports femmes-hommes. Avec l'affirmation des différentes étapes des féminismes la question sociale n'est plus de savoir pourquoi équilibrer les rapports sociaux du féminin et du masculin mais la question contemporaine est de savoir comment le faire. Il existe des mutations de genre dans l'action sociale, une constante de cette action est la volonté de permettre au monde d'évoluer et à chacun de développer des capacités de changement. Cette recherche démontre que la méthode du couple éducatif, en soulignant les identités professionnelles et individuelles inscrites dans les composantes d'équilibre de genre, y participe. Les figures éducatives en internat relevant de l'action sociale nécessitent un savant dosage du féminin et du masculin, du soin et de l'autorité, le tout inscrit dans une perspective d'humanité se revendiquant des solidarismes de la Troisième République pour socialiser des enfants dans une volonté de cohésion sociale respectueuse des identités de genre.

Pour résumer et poursuivre : les mutations du genre dans l'action sociale suivent les évolutions modernes de la société. Les individualités féminines et masculines s'affirment au détriment de la dimension de duo incarné par un couple hétéronormé. Le couple n'est plus le premier niveau de l'action, les réflexions éducatives ne sont plus construites dans ce binôme mais en équipe pluridisciplinaire. Les éducateurs spécialisés des deux sexes présentent une multitude de rôles pour conduire les actions éducatives. Certains s'inscrivent dans un registre identitaire classique des composantes du féminin et du masculin, d'autres cherchent à présenter aux enfants des modèles identificatoires d'ouvertures en inversant les représentations classiques des attributions du féminin comme du masculin. Le quotidien en internat permet des mises en scènes des identités de genre. Il souligne également la pluralité des postures des éducateurs comme des

éducatrices révélant ainsi un trouble dans le genre en action sociale. Les identités masculines ne se définissent plus dans un registre unique d'autorité et viennent offrir aux professionnels une palette de rôles. Les éducatrices affirment également une pluralité de leurs manières d'habiter leurs fonctions. L'objectif éducatif est de socialiser les enfants dans une dimension d'ouverture et d'équilibre dans les rapports égalitaires de genre en présentant des modèles identificatoires divers et variés. Les professionnels des deux sexes soulignent qu'il y a un intérêt à maintenir un équilibre de genre dans les actes éducatifs en internat. Les besoins des enfants sont différents en fonction des âges. La mixité dans l'accompagnement éducatif permet de répondre aux différentes sollicitations d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. Bien que les fonctions éducatives puissent être incarnées par une femme et un homme indistinctement, les enfants associent les identités de genre avec des attendus normatifs de ces identités. Les dimensions du maternage sont plus sollicitées dans la petite enfance et les enfants recherchent plus une identité féminine pour habiter ses fonctions professionnelles. Les hommes sont plus sollicités pour accompagner un groupe à l'adolescence surtout auprès des garçons. Beaucoup, d'enfants manquent de repères sur les identités féminines comme masculines. Leurs perceptions sont brouillées par un environnement familial n'ayant pas permis une transmission de valeurs et de normes permettant un habitus respectueux des rapports égalitaires de genre. Les enfants et les adolescents ont des attentes pour comprendre les principes du vivre ensemble. Cette question est sociétale, elle impacte les dynamiques de cohésion sociales. Les professionnels sont en quête d'un cadre sécurisé pour stabiliser la vie collective et transmettre ainsi par le biais de la socialisation secondaire un équilibre différent aux enfants. Les éducatrices subissent parfois les représentations négatives des adolescents seuls ou en groupe. De manière générale les postures éducatives liées aux identités de genre des professionnels répondent aux besoins exprimés par les enfants. L'ambiance familiale reste pour les enfants comme pour les professionnels en charge de conduire les actions éducatives, vectrice d'un mieux-être collectif. Les hommes commencent à désertir l'action éducative en internat et plus généralement en protection de l'enfance, conduisant parfois les femmes à travailler entre elles. La méthode d'équilibre de genre connaît des limites de par la faible participation des hommes en protection de l'enfance.

Les limites sont également liées parfois au manque de maturité et d'expériences de vie des jeunes professionnels récemment diplômés pour incarner avec du recul les actes du quotidien. Le turnover dans les équipes éducatives gêne aussi l'instauration d'un rapport de confiance dans les mises en scène des actes éducatifs du quotidien. Les stratégies éducatives et les prises de

risques pour conduire des actions innovantes étant de plus en plus limitées, le couple éducatif comme la mise en scènes des identités de genre dans ce cadre professionnel pâtissent d'un manque de réflexions sur les implications du genre dans la pratique.

Le quotidien révèle aussi des constantes dans les attentes des enfants et dans les participations des professionnels. Les professionnels continuant à agir dans des mises en scène de genre, affirment par la mixité un équilibre. Ces actes complémentaires s'inscrivent dans un principe d'égalité des femmes et des hommes. La non-mixité ou le refus de la complémentarité dans les attributs des rôles éducatifs par les professionnels conduit parfois à une concurrence néfaste pour la conduite d'un groupe d'enfants ou d'adolescents. Le couple éducatif et la participation en binôme de genre en général, contribuent à libérer les identités de genre des deux sexes plus qu'il ne les assigne dans des fonctions normatives. La dimension de mixité permet aux femmes comme aux hommes une pluralité de jeux d'acteurs qui se révèlent être bénéfiques pour les identités féminines comme masculines. La mixité d'action est une richesse pour permettre des stratégies éducatives dans les actes éducatifs des professionnels, c'est également une richesse pour susciter des désirs et des envies chez des enfants en mal de construction identitaire. Cependant, il ne s'agit pas de mettre simplement en présence une femme et un homme dans un cadre institué. Il faut penser le projet et l'affirmer dans des stratégies qui mettent en jeu les identités de genre.

Le dernier chapitre met en avant une autre dimension des mutations du genre en action sociale. Les identités de genre liées aux orientations sexuelles des enfants se positionnent dans les préoccupations sociales de chaque époque. En dehors d'une référence hétérosexuelle, les professionnels sont en manque de repères pour situer les enjeux des constructions sociales liées aux orientations des identités de genre des enfants et des adolescents.

# Conclusion

L'étude de la mise en place du concept du « couple éducatif » à travers sa logique et son évolution au sein de la protection de l'enfance m'a permis de saisir les mutations du genre en action sociale. Il m'a également permis de répondre à la problématique soulevée en cherchant quelle(s) approche(s) éducatives(s) serai(ent) pertinente(s) pour socialiser des enfants en déficit de repères de genre dans la protection de l'enfance. Mon hypothèse principale était que le couple éducatif mettant en scène un équilibre genré alliant le féminin et le masculin permet à des enfants accompagnés par l'aide sociale à l'enfance une socialisation plus respectueuse des identités de genre. Elle est vérifiée. Le couple éducatif ne traduit pas que des principes, il propose une réalité opérante des rapports femmes-hommes incluse dans un modèle éducatif classique pourvoyeur de repères, et ce quelle que soit la culture initiale de l'enfant.

L'hypothèse secondaire, considérant que le couple éducatif est une composante majeure se situant à l'origine de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés, est vérifiée également. Le commencement de cette méthode se situe avec la fin de l'enfance coupable et la mise en place des dispositions visant à protéger les enfants. Il s'agit de la première rupture dans les formes d'accompagnement des mineurs placés, engendrant des fonctions éducatives et créant ainsi le métier d'éducateur de jeunes inadaptés sociaux. Cette méthode genrée s'inscrit dans une rupture avec les systèmes de contrôles et de redressements précédents. Il ne s'agit plus d'étendre les logiques d'enfermement mais de les transformer en fonctions éducatives et socialisantes. Cette méthode initiée au Coteau de Vitry, et médiatisée en 1961 par la Monographie du Coteau de Vitry, s'est diffusée en France. La participation des femmes et des hommes s'est faite en parité afin d'éduquer des jeunes inadaptés sociaux dans une ambiance de type familial. Cette collaboration a introduit les hommes dans un univers jusque-là investi par les métiers d'assistance aux pauvres massivement occupés par des femmes. Elle a également permis d'introduire des femmes et de la mixité dans des internats éducatifs. Le couple éducatif de par sa mixité d'action a accompagné les valeurs et les représentations de l'éducation spécialisée naissante en produisant une identité professionnelle nouvelle en protection de l'enfance basée sur les identifications de genre. Les fonctions comme les statuts des éducateurs de jeunes inadaptés sociaux étaient identiques pour les femmes et les hommes. Le registre des rôles plaçait le rapport entre eux et avec les enfants dans une dimension interactionniste soulignant pour l'homme une fonction d'autorité qualifiée à l'époque de virile. La femme était

invitée à apporter dans la relation éducative son amour par une dimension maternante. À l'origine de cette méthode, il existe des parallèles entre la dimension sociétale de la composition familiale et sa transposition dans un registre de représentation dans l'action sociale, du moins dans le positionnement initial du couple éducatif dans la sphère professionnelle. Les acteurs des deux sexes, par la recherche d'un équilibre égalitaire, vont faire bouger les frontières des attributs de genre. Le couple éducatif est issu d'un mouvement de pensée qui a conduit à structurer l'action éducative en internat autour d'un imaginaire social de type familial poursuivant de manière concrète les visées de la psychothérapie institutionnelle dans une dynamique psychopédagogique de conduite rééducative d'un groupe d'enfants au sein de l'ASE. Symboliquement cette participation en couple éducatif, inscrit dans un registre de représentation de type familial hétéronormé et idéalisé, a conduit à une dimension non pas de complémentarité sexuée mais d'équilibre dans les identités de genre. Les principes d'égalité de genre guidant l'action, il s'agit d'une construction sociale de la réalité fondée sur une volonté de valoriser les enjeux d'équilibre socialisant entre les identités sociales féminines et masculines.

L'objectif de cette méthode était de déconditionner les enfants de leurs vécus en famille pour les socialiser dans des valeurs plus solidaires des équilibres de genre. Ce binôme éducatif a, dès le début, cherché à valoriser la place des femmes dans un registre d'équilibre égalitaire avec l'identité masculine. La collaboration des deux sexes placés en interaction a permis des jeux d'acteurs visant initialement, à observer l'enfant et à interpréter ses actes dans un registre psychanalytique de transfert positif ou négatif, sur les acteurs femmes et hommes de sa suppléance familiale. L'ambiance familiale était recherchée en institution afin d'accompagner des logiques de déconditionnement des enfants. L'incidence socialisante du couple devait permettre aux enfants de se déconditionner de leur univers représentatif relevant d'une socialisation primaire inscrite dans un registre de violences sexuelles, physiques ou psychologiques ayant conduit à leur placement. Cette perspective s'inscrit à la fois dans une dimension de cohésion de groupe et également dans une visée macrosociologique plus large, exprimée dans un registre de cohésion sociétale. L'action conduite collectivement révèle une rupture dans les identités de genre en refusant de reproduire le schéma de complémentarité sociale de la femme par rapport à l'homme. L'action sociale a doté l'éducatrice d'un statut égal à celui de l'éducateur. Au cours des soixante-quinze ans d'existence de cette profession, les fonctions symboliques relevant du féminin comme du masculin sont venues compléter les identités sociales des acteurs des deux sexes, apportant de la mixité non plus seulement dans

les interactions entre les sujets mais dans les identités des sujets. La définition et la montée en puissance des registres d'action individuelle se sont faites dans une mixité des identités de genre fondée sur un registre de reconnaissance égalitaire des droits humains. Les situations éducatives en lien avec les besoins des enfants accompagnés ont conduit les femmes comme les hommes progressivement à se doter des atouts identitaires relevant du féminin comme du masculin. Cette dimension a conduit à une socialisation différente des enfants, inscrite dans le respect des droits des femmes en soulignant dans les actes de la vie quotidienne des fonctions mixtes aux éducateurs comme aux éducatrices spécialisées. La mixité étant inscrite dans la participation éducative comme l'affirmation d'un équilibre égalitaire de genre, elle a contribué à donner une représentation et une identité masculine à ce métier, le plaçant ainsi à part dans les métiers historiques du social, connotés sur des registres d'identité féminine relevant et s'inscrivant dans les métiers du care. L'identité symbolique du métier d'éducateur spécialisé s'inscrit dans un registre humaniste soulignant ainsi l'équilibre des actes de soins et d'autorités dans l'accompagnement quotidien des enfants placés en internat de l'ASE. Cette évolution des constructions sociales des identités de genre place les mutations du genre en action sociale dans une dimension post-moderne et extra-moderne.

La deuxième hypothèse secondaire inscrivait le couple éducatif dans des registres de socialisation égalitaire de genre pour les enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance, en internat. Les besoins des enfants interagissant avec les professionnels quelle que soit l'identité sexuée de ce dernier, l'équilibre du couple éducatif se vit différemment selon les situations et les âges des enfants. Dans l'enfance et la petite enfance, les fonctions maternantes voire de maternage sont plus sollicitées, là ou à l'adolescence la dimension de l'autorité et de la confrontation masculine est plus réclamée afin d'affirmer une dimension sécurisante par l'institué. À l'origine de ce concept, il s'agissait de transmettre un schéma de socialisation des normes de genre plus égalitaire. Cette volonté de transmission est toujours présente dans la quête de sens que les acteurs professionnels donnent à leurs actes éducatifs dans le quotidien professionnel. Il s'agit d'une continuité autant dans les pratiques que dans les idéologies. Cette hypothèse est validée et constitue une continuité dans les finalités socialisantes de cette méthode genrée depuis ses origines jusqu'aux couples actuels pratiquant le fait éducatif dans une dimension d'équilibre de genre.

La troisième hypothèse secondaire mettait en avant le fait que le couple éducatif continuait d'être une pratique porteuse de sens face aux problématiques actuelles des enfants en protection de l'enfance, en s'interrogeant pour savoir si les besoins et les attentes des enfants étaient

différents en 1950 et en 2020. Le couple éducatif lorsqu'il est encore pratiqué, mais sans ce nom-là perdu au tournant sociétal des années soixante-dix, propose toujours d'équilibrer les représentations du féminin et du masculin dans une visée de socialisation et de reproductions de ces repères pour les enfants pris en charge. Au-delà du couple éducatif, c'est la mixité dans l'action éducative comme dans la composition du groupe d'enfants qui offre des perspectives d'interactions, de stratégies éducatives et de construction plus grandes des identités de genre. La référence aux logiques de couple, donc d'association de genre dans des registres de représentations communes relevant d'une famille nucléaire hétéronormée, a disparu. Il ne s'agit plus d'un couple mixte mais d'un partenariat, joué en duo d'identités de genre différentes accentuant l'individualité des sujets en présence. Le mouvement de pensée initial, basé sur l'imaginaire social familial et relevant de la psychothérapie institutionnelle, a muté en un mouvement de pensée valorisant les individualités, tout en conservant l'affirmation des identités féminines et masculines. Cependant, autant qu'hier, le couple éducatif par son équilibre des identités de genre des acteurs socialisants permet un modèle de socialisation plus égalitaire des identités relevant du féminin et du masculin pour les enfants accompagnés.

Le mouvement « me too » traduit une disparité dans les rapports femmes-hommes et, au moment d'une forte montée des phénomènes migratoires entraînant une présence accrue de jeunes Mineurs Non Accompagnés ayant parfois une autre conception de la place des femmes dans la société, la méthode d'équilibre de genre incluse dans la dimension du couple éducatif se révèle être totalement d'actualité pour apporter une réponse sociale et éducative aux problématiques de violences exercées sur les femmes. En cela le couple éducatif, sans son appellation d'origine, révèle une identité structurelle porteuse de sens dans les problématiques sociales actuelles. Cette affirmation des registres égalitaires par les pratiques éducatives s'inscrit dans une référence aux droits humains. La méthode du couple éducatif se place ainsi dans un registre de modernité, qu'il s'agit d'affirmer et de revendiquer auprès d'enfants en déficit de repères sociaux dans les composantes des égalités de sexe et de genre. Ce registre égalitaire de genre n'est pas totalement abouti car il ne s'étend pas encore aux orientations sexuelles des personnes. Cette méthode est une réponse sociale aux problématiques actuelles de déséquilibres des liens relationnels entre les femmes et les hommes. Elle n'est pourtant plus mise en avant par l'action sociale pour socialiser des enfants dans un équilibre de genre.

La quatrième hypothèse secondaire soulignait les évolutions de la profession d'éducateur spécialisé observées par le prisme du genre en permettant de saisir les virages idéologiques



faisant basculer la dimension idéaliste des pionniers dans une pratique relevant des critères de la modernité. Les pratiques éducatives en internat de l'aide sociale à l'enfance permettent d'accompagner et de définir, non pas une identité professionnelle propre à cette profession, mais des identifications impliquant plusieurs registres de valeurs inscrits dans les représentations du féminin comme du masculin. Basé originellement sur un imaginaire social de type familial, le couple éducatif a subi une rupture idéologique par le rejet des repères familiaux à la suite des mouvements sociaux de « mai 68 ». Cette mixité des attributs est une rupture opérée au tournant sociétal des années 1970, conduisant à une inscription post-moderne (Gauchet, 1985) et hypermoderne (Lipovetsky, 2018) des identités de genre en action sociale. Le processus d'individuation des pratiques a conduit les fonctions de genre relevant du féminin comme du masculin à se mixer dans les attributs des deux sexes et à s'incarner parfois indifféremment entre l'homme et la femme. Cependant, les acteurs contemporains soulignent qu'il est plus simple pour chacun et plus efficace dans un premier temps de jouer dans son registre et souvent avec sa propre participation de genre afin d'inscrire sur le groupe une ambiance de travail plus apaisée, pour ensuite complexifier les identités de genre afin de socialiser les enfants dans des registres égalitaires tenant compte des représentations positives du féminin et du masculin. Cette dimension souligne que l'on peut être différent et égal.

De plus, par le concept d'intersectionnalité, les identités se sont complexifiées mêlant parfois des identités de genre et des identités culturelles complémentaires. Il existe un lien entre l'évolution de cette profession, les évolutions sociétales du genre en France, et l'évolution plus globale des sociétés modernes. Le mouvement de pensée lié aux identités de genre est aujourd'hui inverse à la dimension familiale instituée en 1950. La mise en avant des individualités et l'interchangeabilité des fonctions de genre sont mises en avant dans une perspective identitaire singulière. Il est possible d'affirmer un parallèle entre la dimension sociale venant souligner un trouble dans le genre à l'intérieur des identités et des représentations normatives du féminin comme du masculin dans les sociétés modernes et cette même évolution dans l'action sociale. Le trouble dans le genre se révèle dans cette recherche par la pluralité des identités des éducateurs et des éducatrices pour conduire les actes du quotidien en internat relevant de la protection de l'enfance.

Il existe donc des mutations du genre, des mutations sociétales qui impactent à la fois les pratiques (façon de faire) et les identités (façon de penser) des éducateurs spécialisés. Ces éléments sont des indicateurs contribuant à affirmer une identité professionnelle. L'équilibre de

genre du couple éducatif permet l'affirmation de chaque sexe dans son caractère identitaire de genre et permet également selon les situations et les âges des enfants de dégenrer l'action et d'inverser parfois les rôles sociaux et les identités s'y référant. Cette mixité des profils s'inscrit dans la même perspective que le constat de Judith Butler (Butler, 2006) révélant des troubles dans les identités de genre notamment en soulignant que les sujets féminins et masculins n'ont plus un seul profil inscrit dans un registre de soins ou de virilité pour caractériser leurs actions éducatives, mais qu'ils possèdent une multitude de profils d'action. Dans la protection de l'enfance, la performativité imposée aux femmes se retrouve également dans des registres qui s'imposent aux hommes. Il s'agit moins d'une performativité physique que d'une performativité morale et relationnelle. Celle-ci est liée au fait que les éducateurs sont moins nombreux en protection de l'enfance et parfois cette singularité dans une équipe pluridisciplinaire conduit à une plus grande pression sociale sur leur identité masculine. Ce n'est pas la présence des hommes qui valoriserait les composantes identitaires de cette profession, mais comme dans la vie classique, c'est la mixité des identités de genre placée en équilibre égalitaire qui permet un accompagnement différent d'un groupe d'enfants en manque de repères sociaux pour valoriser également les attributs du féminin et du masculin. Cette dimension d'équilibre des genres souhaitée par les acteurs et actrices professionnels interrogés pour cette recherche se révèle être à contre-courant des revendications sociales actuelles liées notamment aux dimensions sociales de l'homoparentalité. Il convient de préciser que les actions éducatives en protection de l'enfance s'inscrivent auprès d'enfants et d'adolescents qui ont déjà un vécu compliqué dans les représentations des attributs et des composantes du féminin comme du masculin, de par leur socialisation dans leur famille.

Les mutations du genre en action sociale soulignent le fait que le couple s'est individualisé laissant la place à une collaboration d'individus genrés. Là où la dimension de mixité de prise en charge existe encore, le féminin collabore avec le masculin et inversement. C'est un atout pour traduire une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, 2018) répondant à des critères sociaux incluant des personnes des deux sexes (Goffman, 2002). Cependant, la notion symbolique familiale associée au couple hétéronormé tend à s'estomper. Les modèles identificatoires relèvent principalement du féminin et du masculin et moins d'une construction sociale relevant d'un imaginaire collectif (Castoriadis, 1975) inscrit dans des représentations familiales. Il reste tout de même la symbolique des noms accueillant les enfants dans des foyers de l'enfance ou encore dans des maisons à caractère social (Jaeger, 2020) et les professionnels

actuellement engagés dans l'action ont à cœur de rechercher et de maintenir une atmosphère de type familial pour accompagner au quotidien les enfants en internat. Il s'agit d'éviter autant que possible la référence à un cadre d'encadrement disciplinaire relevant de la surveillance et du contrôle. Le couple éducatif s'inscrit ainsi dans les principes du solidarisme de la Troisième République de par le fait qu'il cherche à responsabiliser mutuellement les sujets en présence dans un registre d'équilibre égalitaire de genre favorisant une cohésion sociale dans le respect des identités féminines et masculines.

Les mutations du genre en action sociale s'inscrivaient dans les années 1950 dans un registre de modernité, en affirmant une rupture par le couple éducatif entre les logiques de l'enfance coupable et celles de l'enfance à protéger. Cette rupture au tournant des années 1970, traduite par l'affirmation des droits égalitaires des identités de genre placé en interaction, se situe dans la post-modernité (Gauchet, 1985) et peut-être l'hypermodernité (Lipovetsky, 2018), par la singularisation des droits humains dans une affirmation du féminin et du masculin. La dimension interactionniste liée aux attentes normatives de représentation des enfants place encore parfois, surtout pour les plus jeunes et les MNA, ce duo professionnel dans des registres sociaux relevant de la sphère familiale mais cette dimension est nettement moins prégnante que dans les années 1950 à 1970. Le couple éducatif d'hier et d'aujourd'hui révèle dans son identité, portée et habitée par les acteurs professionnels des deux sexes, une volonté citoyenne et civique de se positionner. En faisant référence à son inscription sociale et sociétale, il s'inscrit pleinement dans des registres républicains. Il traduit la liberté d'action des femmes comme des hommes à lier une identité personnelle à une identité professionnelle en permettant aux unes et aux autres de s'autodéfinir dans un registre d'actions éducatives concrètes. Il s'inscrit dans une dimension égalitaire des identités de genre pour aboutir à des liens professionnels d'équilibre de genre à visées éducatives de transformation des images du féminin et du masculin pour des enfants en déficit de repères sociaux. Le couple éducatif réaffirme ainsi dans un registre de post-modernité la volonté d'une profession de socialiser des enfants dans le respect égalitaire des identités de genre.

Une extension possible de cette recherche serait de vérifier l'impact de la mixité et de cet équilibre sur les représentations des enfants. L'intérêt d'une socialisation de genre dans et par la mixité d'encadrement est démontré. Il serait pertinent d'interroger non pas les professionnels sur les intentions qu'ils placent dans leurs actes, ceci est fait par cette recherche, mais d'interroger les enfants socialisés dans une dimension de mixité, pour mesurer de leurs points

de vue, s'il existe une plus-value dans les représentations d'équilibre des identités de genre incluse dans ce modèle mixte de socialisation. En cherchant l'égalité de toutes les identités de genre, le questionnement auprès des enfants pourrait s'étendre aux composantes des orientations sexuelles en complément des identités féminines et masculines. Une étude de cette nature constituerait un marqueur supplémentaire pour identifier les mutations du genre dans l'Action sociale.

Mikaël Quilliou-Rioual Novembre 2020.

# Bibliographie

## Ouvrages, articles :

- ABALLEA, François. (2004/3). Surintendante d'usines-conseiller du travail et conseiller en économie sociale et familiale : deux dynamiques professionnelles divergentes. *Revue française des affaires sociales*. p.205-230.
- ABBE DE L'ÉPÉE. (1784) *La véritable Manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*. Paris : Nyon.
- ALTHUSSER, Louis. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État. (1970). Dans Louis Althusser. *Positions (1964-1975)*, pp. 67-125. Paris : Éditions sociales, Article original publié dans la revue *La Pensée*, (n° 151). Juin 1970.
- AMADO, Georges (dir.), Équipe du Coteau, Vitry sur Seine. (1961) *Méthodes psychologiques, pédagogiques, et sociales en psychiatrie infantile*. Paris : Institut National d'Hygiène.
- AMADO, Georges. (1955). *Les enfants difficiles*. Paris : PUF.
- AMARI, Salima. (2018). *Lesbiennes de l'immigration, construction de soi et relations familiales*. Vulaines-sur-Seine : Éditions du croquant.
- ANDRE, Jacques. (2013). *La sexualité masculine*. Paris : PUF.
- ANGERMÜLLER, Johannes, (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. Dans Pierre PAILLE (dir.) *La méthodologie qualitative, postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Collin. (p.225-236).
- ANSART, Pierre. (1999). « Capital ». Dans André Akoun et Pierre Ansart (dir.). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil.
- ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves. (2007). *La dynamique des groupes restreints* (1968). Paris : PUF.
- ARENDT, Hannah. (2002). *Condition de l'homme moderne* (1958). Paris : Essai Poche.

- ARS 78. (2016). *Au fil du temps... Du patronage des libérés repentants de Seine-et-Oise à la sauvegarde de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte en Yvelines*. Paris : L'Harmattan.
- ASTIER, Isabel, MEDINI, Arezki, (2019). *Sociologie de l'intervention sociale* (2010). Paris : Armand Colin
- AYALA, Constance de. (2010/4). L'histoire de la protection de l'enfance. *Le Journal des psychologues*, (277), 24-27.
- AYRAL, Sylvie. (2011). *La fabrique des garçons*, Paris : PUF.
- BACQUE, Marie-Hélène, BIEWENER, Carole. (2013) *L'empowerment une pratique*, Paris, Éd. La Découverte.
- BARBEY, Léon. (1956). *Billets aux éducateurs*. Lyon : Emmanuel Vitte.
- BARIBEAU, Colette. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*. (Vol.28/1)(p. 133-148). Association pour la recherche qualitative.
- BART, Daniel. (2011/2). L'analyse de données textuelles avec le logiciel ALCESTE. *Recherches en didactiques*. (N°12). p.173-184.
- BATESON, Grégory, RUESCH, Jurgen. (1951). *Communication et société*. Paris : Le Seuil, 1988.
- BAUDURET, Jean-Francois, JAEGER, Marcel. (2005). *Rénover l'action sociale, histoire d'une refondation* (2<sup>e</sup>éd.). Paris : Dunod.
- BAYER, Véronique. (2014). Le pouvoir des chefs de service, un impensé aux enjeux sexués. Dans *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social*. Paris : Dunod. p. 113-128
- BEAUVOIR, Simone de. (1949). *Le Deuxième Sexe*, (t.I.) (t.2). Paris : Gallimard. (1987).
- BEC, Colette. (2014). *La sécurité sociale, Une institution de la démocratie*. Paris : Gallimard.
- BERAUD, Céline. (2013). Les catholiques contre le genre. L'épisode des manuels SVT. Dans Florence Rochefort, Maria Eleonora Sanna (sous la dir.), *Normes religieuses et genre, Mutations, résistances et reconfiguration XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Armand Colin
- BERENI, Laure, TRACHMAN, Mathieu. (dir.). (2014). *Le genre, théorie et controverses*. Paris: PUF.
- BERGER, Peter. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological*. (Theory of Religion Elements of a Sociological Theory of Religion). (livre numérique, 2011).

- BERGER Peter, LUCKMANN Thomas. (2018) (Pref. Danilo Martuccelli). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié sous le titre *The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology of knowledge* (1966).
- BERGONNIER-DUPUY, Geneviève, JOIN-LAMBERT Hélène, DURNING Paul. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.
- BERTAUX, Daniel. (2014). Le care comme partie émergée de la construction de la vie. Dans *Vers une société du care ? Revue des sciences sociales*. (n°52), p.118-132
- BERTRAND, Paul. (1995). *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*. Toulouse : ERES.
- BESSIN, Marc, DORLIN, Elsa (dir.) (2005) Les renouvellements générationnels du féminisme : Mais pour quelle politique ? Dans *Féminismes : théories, mouvements, conflits. L'Homme et la société*, n° 158, p. 11-28
- BESSIN, Marc. (2005). « Le travail social est-il féminin ? ». Dans Jacques Ion (dir.). *Le travail social en débat(s)*. Paris : La Découverte, p.152-169.
- BESSIN, Marc. (2008). « Les hommes dans le travail social : le déni du genre ». Dans Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, A. Vilbrod (dir.). *L'inversion du genre. Quand les métiers du féminin se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : PUR, p. 357-370.
- BESSIN, Marc. (2009/2). Focus - La division sexuée du travail social. *Informations sociales*, 152,70-73.
- BESSIN, Marc. (2011). Il y a un déni sur la question du genre dans le travail social. *A.S.H.*, 2708.
- BESSIN, Marc. (2013/1). Quand la mixité ne suffit pas : où en est l'introduction du genre dans le travail social ? *Les Cahiers Dynamiques*, 58, 22-30.
- BETTELHEIM, Bruno). (1976). *Enfance et société* (1950). Paris : Delachaux et Niestlé.
- BLAIS, Marie-Camille, GAUCHET, Marcel, OTTAVI Dominique. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

- BOISSON, Marine. (2006/3). Penser la famille comme institution, penser l'institution de la filiation, La recherche contemporaine en quête de sens commun. *Informations sociales* (n° 131), p.102-111.
- BOUDON, Raymond. (1985). *L'inégalité des chances*. Paris : Hachette. (éd. originale Paris : Armand Colin, 1973).
- BOUQUET, Brigitte. (2006). « Genre ». Dans *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris : Bayard.
- BOUQUET, Brigitte. (2007). Cachez-moi ce genre que je ne saurais voir... *Empan* (n° 65) p.18-26.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. 1964). *Les héritiers, les étudiants et leurs études*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, Pierre. (1993). Comprendre. Dans *La misère du monde*. Paris : Seuil. p.1389-1447.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- BOURCIER, Sam, Marie-Hélène. (2001). *Queer zones : politiques des identités sexuelles, des représentations et des savoirs*. Paris : Balland.
- BOURCIER, Sam, Marie-Hélène, MOLINIER, Alice. (2012). *Comprendre le féminisme*, Paris : Max Milo Éditions.
- BOURGEOIS, Léon. (1896). *Solidarité*. Paris : Armand Colin.
- BOUSSION, Samuel. (2010/1) Quand les éducateurs spécialisés accèdent au statut : Genèse de la convention collective nationale de 1966. (1947-1966), *Revue d'histoire de la protection sociale* (N° 3) p. 73-87.
- BOUSSION, Samuel. (2013). *Les éducateurs spécialisés naissance d'une profession*. Rennes : P.U.R.
- BUTLER, Judith. (2006) *Trouble dans le genre (Gender Trouble), Le féminisme et la subversion de l'identité, (1990)*. Paris : La Découverte.
- CAPUL, Maurice, (1974). *Les groupes rééducatifs (1969)*, (pref. Georges Amado). Paris : PUF.
- CAPUL, Maurice, LEMAY, Michel. (2008). *De l'éducation spécialisée (1996)*. Ramonville Sainte Agne, Erès.



- CAPUL, Maurice. (dir.)( 2010). *L'invention de l'enfance inadaptée*. Ramonville Saint-Agne : Erès
- CASTEL, Robert. (1999). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.
- CARTRY, Jean. (1993). Au Carrefour du pédagogique, du thérapeutique et de l'éducatif. Dans Jean-Luc Martinet (dir.) *Les éducateurs aujourd'hui*. Toulouse : Privat.
- CARTRY, Jean. (2012). *Les parents symboliques*, (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- CASTORIADIS, Cornélius, DESCAM, Christian. (Entretien) (1973). *L'auto-institution explicite et permanente de la société par la société entière*. *La Quinzaine littéraire*, le 1er décembre, consulté sur *Lieux Communs*, le 20 avril 2020.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil.
- CERVULLE, Maxime, REES-ROBERTS, Nick. (2010). *Race, classe et critique queer*, Paris : Armand Colin.
- CHAPON, Pierre-Paul. (2002/2). L'historique de la profession d'éducateur technique spécialisé. *Empan* (n°46).(p.11-17)
- CHAUVIERE, Michel. (1980) *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Les Éditions ouvrières. (2009, Nlle. Ed. Paris : l'Harmattan).
- CHAUVIERE, Michel, SASSIER, Monique, BOUQUET, Brigitte, ALLARD, Régis, RIBES Bruno (dir.). (2000). *Les implicites de la politique familiale, Approches historiques, juridiques et politiques*. Paris : Dunod.
- CHAUVIERE, Michel. (2007). *Trop de gestion tue le social*. Paris : La Découverte.
- CLOT, Yves, PROT, Bernard. (2003/2). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 183-201.
- CLOT, Yves. (2000). *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*. Dans B .
- MAGGI (Ed.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation*. Paris : P.U.F. (p.133-156).
- COMITI, Vincent-Pierre. (2002). *Les textes fondateurs de l'action sanitaire et sociale*. Sept siècles d'histoire des institutions, des droits de l'Homme, de la santé, du travail et du social, 1331-2000. Issy les Moulineaux : ESF.

- CRENSHAW, Kimberlé (2005). Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violence contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, (n°39) /Féminisme (s) : penser la pluralité. pp.51-82
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- CUKIER, Alexis, DEBRAY, Eva (dir.). (2014). *La théorie sociale de George Herbert Mead, Études critiques et traductions inédites*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- DANAN, Alexis. (1931). *Mauvaise graine*. Paris : Éditions des Portiques.
- DELIGNY, Fernand. (1960). *Graine de crapule - Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*. Paris : Éditions du Scarabée (Ed. originale 1945, Victor Michon ed.)
- DELPHY, Christine, LEONARD, Diana. (2019) *L'exploitation domestique*, Paris : Syllepse, 2019.
- DELPHY, Christine. (2013). *L'Ennemi principal*, (t. 1) *Économie politique du patriarcat*. (t.1). (1997). Paris : Syllepse.
- DELPHY, Christine. (2013). *L'Ennemi principal*, (t. 2) *Économie politique du patriarcat*. (t.2). *Penser le genre*. (2001). Paris : Syllepse.
- DESPENTES, Virginie. (2006). *King Kong théorie*, Paris : Grasset.
- DOLTO, Françoise, (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, éditions Hatier,
- DONZELOT, Jacques. (2005). *La police des familles*. (2<sup>e</sup>éd.), Post. Gilles Deleuze. Paris : Éditions de Minuit. (Ed. originale 1977).
- DORLIN, Elsa. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF.
- DREANO, Guy. (2002). *Guide de l'éducation spécialisée* (2<sup>e</sup> éd). Paris : Dunod, p. 246-247.
- DUBAR, Claude. (2015). *La socialisation -Construction des identités sociales et professionnelles* (5e éd.). Paris : Armand Colin.
- DUBECHOT, Patrick. (2005). *La sociologie au service du travail social*. Paris : La Découverte.
- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*. (n°37-4), p. 511-535.
- DUBET, François. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.

- DUGUIT, Léon. (2012). *L'État, le droit objectif et la loi positive* (1901). Paris : Dalloz.
- DURKHEIM, Émile. (2003). *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (5<sup>e</sup>éd.). Paris : PUF.
- DURKHEIM, Émile. (2004). *Le suicide*. Paris : PUF.
- DURKHEIM, Émile. (2004). *De la division du travail social* (1893). Paris : PUF.
- DURKHEIM, Émile (2013). *Éducation et sociologie*. (1922). Paris : PUF.
- DURNING, Paul. (1986). *Éducation et suppléance familiale : psychosociologie de l'internat spécialisé*, Paris : CTNERHI, Diffusion PUF.
- DURNING, Paul. (2006). *Éducation familiale, Acteurs, processus et enjeux*, Paris : L'Harmattan.
- ECK, Marcel. (1966). *Sodome*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- ELOY, Jacques. (2012/2). Les Maisons sociales et les Résidences sociales ou le développement collectif par les reconnaissances mutuelles. *Vie sociale* (n° 2), p. 53-66.
- ERIBON, Didier. (1999). *Réflexions sur la question gay*, Paris, Librairie Arthème Fayard.
- FABLET, Dominique. (1993). Dispositif innovant de suppléance familiale et prévention de l'exclusion, *Connexions* (n°62/2), p. 91-106.
- FABLET, Dominique. (2005). *Éducateur, un métier ?* Dans Gérard Zribi, Jean-Louis Chapellier (dir.). *Penser le handicap mental*, Rennes : ENSP.
- FABLET, Dominique. (2007). Travailleurs sociaux et professionnels de l'éducation spécialisée. Dans *Les professionnels de l'intervention socio-éducative, modèles de références et analyses de pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- FANON, Frantz, (1952), *Peau noire, masque blanc*, Paris : Seuil.
- FASSIN, Éric, FASSIN Didier (dir.). (2006). *Questions raciales, questions sociales*. Paris : La Découverte.
- FISCHER, Bérénice, TRONTO, Joan. (2009). *Un monde vulnérable, Pour une éthique du care*, Paris : La découverte.

- FLEURY, Cynthia. (2019) *Le soin est un humanisme*. Paris, collection Tracts, N°6, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. (1964). Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michel. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- FREUD, Sigmund. (1961). *Introduction à la psychanalyse*. (1922). Paris : Payot.
- FUSTIER, Paul. (2009). *L'Identité de l'éducateur spécialisé*. (2<sup>e</sup> ed.) Paris : Dunod.
- GARDET, Mathias. (2015). *Histoire du mouvement des Pupilles de l'école publique, à la croisée du plein air et de l'enfance inadaptée, 1940/1974* (t. 2). Paris : Beauchesne.
- GARDET, Mathias, VILBROD, Alain. (2007). *L'éducation Spécialisée en Bretagne, 1944-1984*. Rennes : P.U.R.
- GAUCHET, Marcel. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris : Gallimard.
- GAUCHET, Marcel. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- GAUCHET, Marcel, SWAIN Gladys. (2007). *La pratique de l'esprit humain, l'institution asilaire et la révolution démocratique* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Gallimard.
- GAUCHET, Marcel, LHERETE Héloïse (entretien avec). (2013). Nous sommes à l'âge de l'égalité. *Les grands dossiers des sciences humaines*. (N°33).
- GAUCHET, Marcel, DORTIER, Jean-François, (entretien avec). (2014). *Le nouvel âge de l'individu*, Dans Xavier Molénat (dir.). *Regards sociologiques*. Paris : Sciences Humaines. (p.153-164).
- GAUCHET, Marcel, LHERETE Héloïse (entretien avec). (2016). *De la difficulté d'être soi-même*. Dans *Identité (s), L'individu, le groupe, la société*. Éditions Sciences Humaines (p.126-128).
- GAUCHET, Marcel. (2017). *L'Avènement de la démocratie*, (t. 4) *Le Nouveau Monde*. Paris : Gallimard.

- GAYET, Daniel. (2007). Familles et institutions. Dans Dominique Fablet (ed.). *Les professionnels de l'intervention socio-éducative, modèles de références et analyses de pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- GILLIGAN, Carole. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1982 sous le titre *In a Difference Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge Harvard University Press. (trad. 1986). *Une si grande différence*, Paris, Flammarion.
- GODELIER, Maurice. (2004). *Les métamorphoses de la parenté*. Paris : Librairie Athème Fayard.
- GOFFMAN, Erving. (1968). *Asile*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving. (1988) *Les moments et leurs hommes*, Paris : Seuil/Minuit. (Textes recueillis et présentés par Yves Winkin, reprenant « gender advertisement ». Studies
- GOFFMAN, Erving. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving. (1975). *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving. (1996). *La mise en scène de la vie quotidienne. (t.1), La présentation de soi* (1973). Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving. (2002) *L'arrangement des sexes*. (1977) Paris : La Dispute/Snédit.
- GOUGES, Olympe de. (2014). *Femme, réveille-toi ! : Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne et autres écrits* (Broché (1791). Paris : Gallimard.
- GOVINDAMA, Yolande, MAXIMY, Martine de. (2012). Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfance & Psy* (n°56) p.46 à 56.
- GRAWITZ, Madeleine. (2001). Les difficultés de l'entretien. Dans *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, p. 657-658.
- GRENIER-PEZE, Marie. (2000). Forclusion du féminin dans l'organisation du travail : un harcèlement de genre. Dans : Pascale Molinier, Marie Grenier-Peze (dir.). Variations sur le corps *Les Cahiers du Genre* (n° 29). p.37-52.
- GROSS, Martine, (2005). *L'homoparentalité*, Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.
- GUINCHARD, Paulette, PETIT, Jean François. (2010). *Une société du soin*. Ivry-Sur-Seine : Éditions de l'Atelier.

- HALBWACHS, Maurice (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Librairie Félix Alcan (1952 (2<sup>e</sup>éd.)). Paris : PUF).
- HAÛY, Valentin. (1985). *Essai sur l'éducation des aveugles*, (1786). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- HELD, Virginia. (2006). *The Ethics of Care*. New-York: Oxford University Press.
- HELD, Virginia. (2006). Feminist Moral Inquiry and the Feminist Future. in V. Held (ed.). *Justice and Care : Essential readings in feminist Ethic*. Boulder, Co : Westview Press. p.153-176.
- HERITIER, Françoise. (2002). *Masculin-Féminin I. La Pensée de la différence* (1996). Paris : Odile Jacob.
- HESS, Rémi, WEIGAND Gabriele (Pref.) (2006). Dans Patrick Boumard, Georges Lapassade, Michel Lobrot, *Le mythe de l'identité, apologie de la dissociation*. Paris : Ed. Economica.
- HOBBS, Thomas. (2005). *Léviathan*. (1651) Paris : Vrin.
- HONNETH, Axel. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- IACUB, Marcela. (2002). *Qu'avez-vous fait de la libération sexuelle ?* Paris : Flammarion.
- ION, Jacques. (1997). *La fin des militants*, Ivry-Sur-Seine : Éditions de L'atelier.
- ION Jacques, RAVON Bertrand, (2005). *Les travailleurs sociaux* (7<sup>e</sup> éd.) Paris : La Découverte.
- JAEGER, Marcel. (2017). *Guide du secteur social et médico-social*. (10<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- JAEGER, Marcel. (2020). « Du toit au moi : un avenir hors sol pour les Mecs. » Dans Francis Batifoulier, Noël Touya (Dir.), *Travailler en MECS, Maison d'enfants à caractère social*, (2. ed), Paris : Dunod.
- KNIBIEHLER, Yvonne. (1981) *Nous les assistantes sociales : naissance d'une profession*. Paris : Aubier-Montaigne.
- KAUFMANN, Jean-Claude. (2010). *Corps de femmes, regards d'hommes : Sociologie des seins nus sur la plage*, (1995), Paris : Poche pocket.

- KAUFFMAN, Jean-Claude. (1997). *Faire ou faire-faire ? Familles et services*. (3<sup>e</sup>ed.). Rennes : PUR.
- KOLLY, Bérangère. (2012) « *Et de nos sœurs séparées...* ». Lecture de la sororité. Fontenay le Comte : Editions Lussaud.
- KORCZAK, Janusz. (2009). *Comment aimer un enfant*, suivi de *Le droit de l'enfant au respect* (1928). Paris : Laffont,
- *La Bible, Genèse 18 : 20-21*
- LABOV, William. (1978). *Le Parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Ed. de Minuit. p.111-136
- LADSOUS, Jacques. (1977). *L'éducateur dans l'éducation spécialisée : fonction et formation*. Paris : ESF.
- LADSOUS, Jacques. (2004). *L'action sociale aujourd'hui*, Toulouse : Erès.
- LAFON, Robert. (1950). *La psychopédagogie médico-sociale*. Paris : PUF.
- LA MOTTE, Antoine HOUDART de. (2014). *Fables nouvelles* (1719). Paris : Le Libraire.
- LAPLANCHE, Jean, PONTALIS, Jean-Baptiste. (1973). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : P.U.F.
- LAVILLE, Jean-Louis (2000). La dimension politique des associations. *Dans R. Lafore (dir.), Faire société. Les associations de solidarité par temps de crise*. Paris : Dunod.
- LEFEBVRE, Henri. (1968). *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Paris : Gallimard.
- LEVINAS, Emmanuel. (1991). *Totalité et Infini, Essai sur l'extériorité* (1961). Paris : Hachette.
- LEVINAS, Emmanuel. (1998). *Éthique comme philosophie première*, Paris : Payot & Rivages.
- LE WITA, Béatrix. (1995). *Ni vue ni connue : Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- LEWIN, Kurt. (1946) *Frontiers in Group Dynamics*.
- LIPOVETSKY, Gilles. (2009). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. (1983) Paris : Gallimard.
- LIPOVETSKY, Gilles. (1997). *La troisième femme*. Permanence et révolution du féminin. Paris : Gallimard.

- LIPOVETSKY, Gilles, CHARLES, Sébastien. (2004). *Les temps hypermodernes*, Paris : Grasset et Fasquelle.
- LIPOVETSKY, Gilles, GODART Elsa (entretien avec) (2018/2). L'avènement de l'individu hypermoderne. *Cliniques Méditerranéennes*. (n°98), p.7-23.
- LOBROT, Lichel. (1966). *La pédagogie institutionnelle*, Paris : Gautier-Villars.
- LOCHEN, Valérie. (2000). *Guide des politiques sociales et de l'action sociale*. Paris : Dunod.
- LOUIS, Édouard. (2014). *En finir avec Eddy Bellegueule*. Paris : Seuil.
- MAKARENKO, Anton Semyonovitch. (1967). *Les drapeaux sur les tours*, Moscou : Éditions en langues étrangères.
- MAKARENKO, Anton Semyonovitch. (1970). *Poème pédagogique*, 3 tomes, Moscou : Éditions en langues étrangères.
- MALSON Gregory. (1964). *Les enfants sauvages. Mythe et Réalité*. (Suivi de) *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, par Jean Itard, Paris : Union générale d'éditions.
- MANN, Patrice. (1993). "Mouvement social". Dans *Dictionnaire Larousse de sociologie*. Paris : Larousse.
- MATHIEU, Lilian. (2005). Repères pour une sociologie des croisades morales. *Déviances et société*, (vol.29), p. 3-12.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. (1998). *Manifeste du parti communiste (1847)*. Paris : Flammarion.
- MEAD, Georges Herbert. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF. (Ouvrage original publié sous le titre *Mind, Self, and Society*, ed. Charles W. Morris, University of Chicago Press, 1934).
- MEAD, Margaret. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon.
- MERTEUIL, Morgane. (2012) *Libérez le féminisme !* L'éditeur, coll. « Idées et Controverses ».



- MOLINIER, Pascale (2006) Le masochisme des femmes dans le travail : mythe sexiste ou défense professionnelle ? Le cas des infirmières de bloc opératoire, *Psychologie clinique et projective* (n° 12). p. 211-230.
- MOLINIER, Pascale, LAUGIER, Sandra, PAPERMAN, Patricia (dir.) (2009). *Qu'est-ce que le CARE ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot et Rivages.
- MOLINIER, Pascale. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
- MONTESSORI, Maria. (1952). *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, (1909), Paris : Desclée de Brouwer.
- MORIN, Jean-Michel. (1999). « Organisation ». Dans André Akoun et Pierre Ansart (dir.). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil
- MUCCHIELLI-BOURCIER, Arlette. (1979). *Éducateur ou thérapeute, Une conception nouvelle des rééducations*. Paris : ESF.
- MUEL-DREYFUS, Francine. (1983). *Le métier d'éducateur*, Paris : Éditions de Minuit.
- NEILL, Alexander Sutherland. (1977). *La liberté, pas l'anarchie*, (1966). Paris : Payot.
- NEILL, Alexander Sutherland. (2004) *Libres enfants de Summerhill*, (1953). Paris : La Découverte.
- NEYRAND, Gérard, WILPERT, Marie-Dominique, TORT, Michel. (2013). *Père, mère, des fonctions incertaines, Les parents changent, les normes restent ?* Toulouse : Érès
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal. (2014). Pour une reconnaissance du care dans des sociétés de pleine activité. Dans *Vers une société du care ? Revue des Sciences Sociales*, (n°52), p.110-118.
- NILS, Frédéric, RIME, Bernard. (2003) L'interview. Dans Serge Moscovici, Fabrice Buschini (dir.). *Les méthodes en sciences humaines*. Paris : PUF. p.163-185.
- NODDINGS, Nel. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley, CA : University of CA Press.
- NOUDELMANN, François. (2006/4) Que nous disent aujourd'hui Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir ? *Diogène* (n° 216), p.44-49.
- OAKLEY, Ann. (1972). *Sex, genders and society*, Londres : Harper Colophone Books.

- OURY, Jean. (2016). *La Psychothérapie institutionnelle, de Saint-Alban à la Borde*. Paris : Éditions d'une.
- PAILLE, Pierre. (2009) Qualitative (analyse). Dans Alex Mucchielli (dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, (3<sup>e</sup> éd.). Malakoff : Armand Collin. p.202-205.
- PAILLE, Pierre, MUCCHIELI, Alex. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (4<sup>e</sup> éd.). Malakoff : Armand Colin.
- PARSONS, Talcott. (1955). The kinship system of contemporary United State. (trad. et intr. François Bourricaud). *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon.
- PASCAL, Henri. (2014). *Histoire du travail social en France*. De la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Paris : Presses de l'EHESP.
- PERCHERON, Alain. (1974). *L'univers politique des enfants*, Armand Colin.
- PIAGET, Jean. (1973) *Le jugement moral chez l'enfant* (1932). Paris : PUF.
- POIRIER, Nicolas, CASTORIADIS, Cornelius. (2003/1). L'imaginaire radical. *Revue du MAUSS* (n° 21). p.383-404.
- POIRIER, Nicolas (dir.). (2015). *Cornélius Castoriadis et Camille Lefort : l'expérience démocratique*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- POLLAK, Michaël, (1988). *Les homosexuels et le SIDA, Sociologie d'une épidémie*. Paris : Métailié.
- PRAIRAT, Eirick. (2009). *La sanction en éducation*, Paris : PUF.
- PRECIADO, Paul (Beatriz). (2003) Multitudes Queer, Notes pour une politique des anormaux. *Multitudes*, 12, 17-25.
- PRUVOST, Geneviève. (2012). Sexe. Dans Serge Paugam (dir.). *Les 100 mots de la sociologie* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- PUYUELO, Rémy. (2013/3). Jean Plaquevent, 1901-1965. *Empan* (n° 91). p.133-136.
- QUILLIOU-RIOUAL, Mikaël. (2014). *Identités de genre et intervention sociale*. Paris : Dunod.
- QUILLIOU-RIOUAL, Mikaël. (2015). « la pédagogie du non-renvoi » . Dans : *DCI, Accompagnement socio-éducatif spécialisé*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod, 2015.

- QUILLIOU-RIOUAL, Mikaël, QUILLIOU-RIOUAL, Morgane. (2020). *Communication professionnelle et travail en équipe pluridisciplinaire en ESSMS*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- RATER-GARCETTE, Christine. (1996). *La professionnalisation du travail social, Action sociale, Syndicalisme, Formation, 1880-1920*. Paris : L'Harmattan.
- RAWLS, John. (2009) *Théorie de la justice* (1971). Paris : Seuil.
- RIUTORT, Charles. (2014). La double dimension du social, Dans *Précis de sociologie* (3<sup>e</sup>éd.). Paris : PUF. p. 221-262.
- ROBERTIS, Christina de. (2007). *Méthodologie de l'intervention en travail social*. Paris : Bayard.
- ROCHEFORT, Florence, SANNA, Maria Eleonora (dir.). (2013). *Normes religieuses et genre, Mutations, résistances et reconfiguration XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Armand Colin.
- ROLLET, Béatrice. (2004). « Féminisme ». Dans André Akoun et Pierre Ansart (dir.). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/ Seuil.
- ROSANVALLON, Pierre. (2011). *La société des égaux*. Paris: Seuil.
- RUDDICK, Sara. (1998). " Care as Labor and Relationship" in Mark S. Haflon and Joram C. Haber (ed.s). *Norms and Values: Essays on the Work of Virginia Held*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- SAINSAULIEU, Renaud. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses de la FNSP et Dalloz.
- SAMOF, M. (1974). Familialisation et professionnalisation. Évolution du travail social et formation des éducateurs. *Orientations*, N°50. p153-177
- SEGALIN, Martine, MARTIAL Agnès. (2013). *Sociologie de la famille*, (8<sup>e</sup> ed.). Malakoff : Armand Colin.
- SEGUIN Édouard (1997) *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (1846). Paris : Comité d'histoire de la sécurité sociale.

- SINGLY, François de. (2016) *Le soi, le couple et la famille* (2<sup>e</sup>éd.). Malakoff : Armand Colin. (1<sup>e</sup> éd. Nathan,1996).
- TERRAL, Hervé. (1994). La Psychopédagogie : une discipline vagabonde, *Revue française de pédagogie*. (n°107). p.109-121.
- TETARD, Françoise. (1997/1). Historienne de la P.J.J. *Empan* (n° 25). p.47.
- TETARD, Françoise, PEYRE, Vincent. (2006). *Des éducateurs dans la rue : histoire de la prévention spécialisée*. Paris : La Découverte.
- THERY, Irène. (1996). Différence des sexes et différence des générations. L'institution familiale en déshérence. *Esprit* (n° 12) pp. 65-90.
- THERY, Irène. (2007). *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Paris : Odile Jacob.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. (1981). *De la démocratie en Amérique I* (1835), 2 (1840). Paris : Flammarion.
- TÖNNIES, Ferdinand. (1977). *Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure* (1887). Paris : Retz-CEPL.
- TOSQUELLES, François (1967). Esquisse d'une problématique analytique dans les soins à donner aux enfants psychopathes en institution. Dans Maud Mannoni (dir.). *Enfance aliénée I. Enfance aliénée ou société aliénante ? Recherches*, (n°7).
- TOSQUELLES, François, OURY, Jean. (1968). L'enfant, la psychose et l'institution. Et avec AYMES, J. (1967). Soins aux psychotiques en Institution. Dans Maud Mannoni (dir.). *Enfance aliénée 2. Recherches* (n° 8).
- VAN CAMPENHOUDT, Luc, QUIVY, Raymond. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, (p.170-173).
- VAN ENIS, Nicole. (2012). *Féminismes pluriels*. Bruxelles : Éditions Aden.
- VILBROD, Alain. (1998). *Devenir éducateur une affaire de famille*, l'Harmattan.
- VIVES, Jean-Louis. (1526). *De l'assistance aux pauvres*. Bruges.
- VYGOTSKI, Lev Semenovic. (1997). *Pensée et langage*, (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Dispute.
- WEBER, Max. (1971). *Économie et société* (t. 1.). (Julien Freund trad.). Paris : Plon (éd. posthume 1921).
- WEBER, Max. (1990) *Le savant et le politique* (1919). Paris : Plon.

- WITTIG, Monique. (2007) *La Pensée straight*. (1992). Paris : Éditions Amsterdam.

Sites internet :

- GORI Roland, professeur émérite de psychopathologie clinique à l'université d'Aix-Marseille, "On assiste à une médicalisation de l'existence", Par Catherine Vincent, Publié le 13 mai 2013 à 17h24 - Mis à jour le 13 mai 2013. Consulté le 6 mai 2020.
- JAEGER, Marcel. (Entretien) (2018) : « *Mai 68 : la deuxième naissance du travail social* », 1er mai <https://theconversation.com/fr>, l'expertise universitaire, l'exigence journalistique. Consulté le 13 avril 2020.
- ROUX, Juliette. (2015). L'égalité entre (toutes) les femmes et les hommes. *La Revue des droits de l'homme* [Online], Online since 22 May 2015, connection in 24 April 2020. URL: <http://journals.openedition.org/revdh/1116> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revdh.1116>
- TOURAINE, Alain. (entretien) (2018) : « *Mai 68, l'entrée du monde dans une ère dominée par des enjeux culturels* », 13 mars, mis à jour le 16 mars 2018). <https://theconversation.com/fr>, l'expertise universitaire, l'exigence journalistique. Consulté le 13 avril 2020.
- *Des « accords » de Grenelle à la section syndicale d'entreprise. De mai à décembre 1968, Période clé de l'histoire du mouvement social.* <https://www.travail-emploi.gouv.fr>, consulté le 14 avril 2020.
- La marche vers le diplôme d'État d'éducateur spécialisé (1962-1967...) CNAHES <https://www.cnahes.org>. Consulté le 12 mars 2020.
- Site officiel de l'UNESCO, [UNESCO.org](https://www.unesco.org), consulté le 30 juillet 2016.

# Annexes

Annexe 1 : Historiques des principales mesures concernant la famille dans le domaine du droit civil, des politiques publiques et des politiques sociales à partir de 1939.

Annexe 2 : Jalonnement historique et législatif de l'évolution du féminisme à travers quelques repères.

Annexe 3 : Grille d'entretiens semi-directifs.

Annexe 4 : Sommaire de la sélection et classement par thème des extraits d'entretiens semi-directifs et des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés.

Annexe 5 : Le détail des tâches de suppléances familiales selon Paul Durning (Durning, 2006, p. 232-235).

## Annexe 1

### Historiques des « Principales mesures concernant la famille dans le domaine du droit civil, des politiques publiques et des politiques sociales à partir de 1939

1939. Code de la famille

1944. Droit de vote accordé aux femmes (ordonnance du 21 avril)

1945. Instauration du quotient familial

1946. Branche famille de la Sécurité sociale (allocations familiales, allocation de salaire unique, allocations prénatales, allocation de maternité.)

1948. Allocation logement

1956. Création du Code de la famille et de l'aide sociale.

1958, Ordonnance n° 58-1301 du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger.

1965. Réforme des régimes matrimoniaux instaurant l'égalité et la solidarité conjugale.

1967. Loi Neuwirth sur la contraception.

1970. Loi substituant au principe de *puissance paternelle* celui de *autorité parentale conjointe*. La notion de *chef de famille* disparaît du Code civil.

1970. Allocation-orphelin

1972. Allocation pour frais de garde des enfants

- loi posant l'égalité des filiations (naturelle, légitime ou adultérine) ; vérité de la filiation biologique : la filiation devient une réalité démontrable (empreintes génétiques de paternité.)

1974. Deuxième loi Neuwirth instaurant le remboursement des contraceptifs.

1975. Loi Veil sur l'interruption volontaire de grossesse.

- La loi institue un divorce par consentement mutuel, à côté des procédures contentieuses.

1976. Allocation de parent isolé (API).

1981. L'homosexualité déclassifiée comme une maladie.

1982. Allocation parentale d'éducation (APE).

1987. Loi établissant l'autorité parentale conjointe.

1989. Convention internationale de l'enfant votée par l'ONU.

1994. Allocation de garde d'enfants à domicile (AGED).

1999. La loi institue un Pacte Civil de solidarité, PACS, contrat conclu pour organiser la vie commune entre deux personnes de même sexe ou de sexe différent. Le concubinage est reconnu par le Code civil.

2000. Transformation du Code de la famille et de l'aide sociale en Code de l'action sociale et des familles.

- Les enfants sont aussi des personnes au même titre que les adultes : instauration d'une autorité juridique, supérieure et indépendante, le défenseur des enfants (fusionnée depuis 2011 dans l'institution du Défenseur des droits.)

2001. Le délai légal pour effectuer une IVG est porté à douze semaines.

- Loi supprimant la discrimination successorale à l'égard des enfants adultérins et renforçant les droits du conjoint survivant.

2002. Instauration d'un congé de paternité lors de la naissance d'un enfant : 1 pères peuvent bénéficier de onze jours de congé lors de la naissance d'un de leurs enfants.

- Loi généralisant le principe de l'autorité parentale partagée, ouvrant la possibilité d'une résidence alternée pour l'enfant, faisant entrer la médiation familiale dans le Code civil et prévoyant la possibilité d'une délégation de l'autorité parentale à un tiers sans dépossession de l'un ou de l'autre parent.

- Loi relative à l'accès aux origines des personnes adoptées et création d'un conseil national pour l'accès aux origines.

- Loi Gouzes relative au nom de famille.

- renforcement de la coparentalité (en cas de séparation du couple, qu'il ait été marié ou non, les parents ont un statut rigoureusement semblable en ce qui concerne l'autorité parentale.)

2004. Substitution et fusion des anciennes mesures d'aide à la garde des enfants dans la Prestation d'accueil du jeune enfant (PAJE).

- Réforme du divorce, supprimant dans certains cas la notion de faute.

2005. Une ordonnance présentée en Conseil des ministres conduit à supprimer du Code civil les termes de filiation « naturelle » et « légitime ». La mère – même non mariée – n'aura plus à faire un acte de reconnaissance de son enfant : la filiation s'établit pour elle par la naissance, mais le père non marié devra toujours accomplir cette démarche.

LOI n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

2013. Loi qui ouvre le mariage aux couples de personnes de même sexe. »

LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant

Sources : (Commaille, Strobel, Villac, 2002 p. 69-70), (Montalembert 2004,) (Segalen, Martial, 2013 p. 296-297), complété pour ce travail de thèse.



## Annexe 2

**Les suffragettes** : Le terme suffragettes désigne initialement les militantes de la Women's Social and political Union (union sociale et politique féminine). Cette organisation créée en 1903 au Royaume-Uni, par Emmeline Pankhurst (1858-1928) avait pour premier objectif de revendiquer le droit de vote pour les femmes. Elles obtiendront un droit de vote en 1918 pour les femmes de plus de 30 ans. Dix ans plus tard, elles auront les mêmes droits que les hommes.

En France, Hubertine Auclert (1848-1914) fonde en 1876 le premier groupe suffragiste français : la société le Droit des femmes. Leur première manifestation réclamant les mêmes droits a lieu le 5 juillet 1911, elle rassemble 6000 femmes.

Le 13 juillet 1907, les femmes mariées obtiennent le droit de disposer librement de leur salaire. En 1919, est créé le baccalauréat féminin.

Le 18 février 1938 réforme les régimes matrimoniaux, rend la femme capable juridiquement cependant le mari conserve le droit d'imposer le lieu de résidence et d'autoriser l'exercice d'une profession à sa femme. Il exerce seul l'autorité paternelle.

Le 21 avril 1944 par une ordonnance, le Président de Gaulle accorde le droit de vote pour les femmes et également le droit d'éligibilité.

Par extension, le terme de suffragette est parfois utilisé pour désigner l'ensemble des militantes pour le droit de vote des femmes dans le monde anglo-saxon et ailleurs.

**Le Mouvement de libération des femmes et la deuxième vague du féminisme** : Une des dates clefs qui va à la fois clore le mouvement féministe de la première vague et insuffler un vent égalitaire sur les mouvements féministes est la loi du 13 Juillet 1965 réformant les régimes matrimoniaux. Le mari n'est plus le « chef de famille ». La femme peut exercer une profession sans l'autorisation de son mari et ouvrir un compte en banque (ou de son père si elle n'est pas mariée). Par ailleurs, il est interdit de licencier une femme enceinte et pendant les douze semaines suivant l'accouchement.

Dans les années 1970, à la suite de « mai 68 » et en s'inspirant du Women's liberation mouvement (Mouvement de libération des femmes) aux États-Unis, le Mouvement de libération des femmes (MLF) est créé en France pour protester contre toutes les formes de sexisme et de discrimination dont les femmes sont victimes. Elles réclament une réelle égalité des droits avec les hommes.

Le MLF est un mouvement non mixte, visant à dénoncer et abolir toutes les formes d'oppression que subissent les femmes dans la sphère domestique et institutionnelle. Leur ennemi déclaré est le « patriarcat ». Les féministes des années 70, notamment les marxistes de ce mouvement, dénoncent la famille comme un lieu d'oppression. L'incidence du genre est déjà prégnante, ce que dénoncent les femmes c'est la domination sociale, familiale et culturelle des hommes blancs, hétéronormés et disposant de capitaux les plaçant dans une situation de domination sociétale.

Des slogans forts vont bousculer les mentalités : « un homme sur deux est une femme », « mon corps m'appartient », « ne me libérez pas, je m'en charge », « la femme a autant besoin d'un homme, qu'un poisson rouge d'une bicyclette » ou encore « le privé est politique ».

Dans une logique de lutte, le mouvement s'organise. Un nouveau vocabulaire émerge : patriarcat, machisme, sexisme, phallogratie, anti-sexisme ou encore harcèlement sexuel. Elles cherchent alors à définir qui est « l'ennemi principal » (Delphy, (1997), (2001), 2013) et quelles stratégies employer pour l'abattre. L'ennemi principal n'est pas un homme mais un système celui du patriarcat.

Des jeux d'alliance vont éclore entre différentes formes de féministe (radicale, marxiste, libéral égalitaire) autour de deux points communs la libération individuelle et sexuelle (Van Enis, (2012), Boursier, Molinier, (2012), Dorlin, (2008)).

Le droit à la contraception voté en France par la loi Neuwirth le 29 décembre 1967, sera appliqué en 1972 lorsque les décrets d'applications seront votés.

L'année 1971 va être marquante pour le mouvement féministe. Le premier fait important de cette année intervient le 5 avril 1971, dans le n° 334 du magazine *Le Nouvel Observateur* apparaît « le manifeste des 343 ». Il s'agit d'une pétition signée par 343 femmes (des personnalités du spectacle, de la littérature et de la politique) affirmant s'être fait avorter. Elles s'exposent à des poursuites pénales pouvant aller jusqu'à l'emprisonnement.

La lutte était pour la dépénalisation de l'avortement, c'est-à-dire avoir la possibilité légale de faire un choix responsable en cas de grossesse non prévue et parfois non voulue. Trois mois plus tard, Gisèle Halimi et Simone de Beauvoir créent l'association « Choisir » pour défendre les personnes accusées d'avortement. Il s'agissait d'un appel pour la liberté des femmes de pouvoir avorter et non d'une affirmation d'être pour l'avortement. Pour rappel historique, Marie-Louise Giraud accusée de 26 avortements a été guillotinée le 30 avril 1943.

Entre octobre et novembre, le procès dit « de Bobigny » devient le procès politique de l'avortement en France. Marie-Claire Chevalier mineure au moment du procès qui a avorté suite à un viol et quatre majeures, dont sa mère, pour complicité ou pratique de l'avortement, l'avorteuse et la voisine qui a contribué à réunir l'argent pour l'acte. Ce procès de quatre femmes, dont la défense fut assurée par l'avocate Gisèle Halimi, eut un énorme retentissement et contribua à l'évolution vers la dépénalisation de l'interruption volontaire de grossesse. Les femmes jugées ont eu des condamnations avec sursis ou des relaxes.

Pour soutenir les mises en cause dans ce procès, en novembre, 40 000 personnes essentiellement des femmes manifestent à Paris pour le droit à l'avortement. La loi évoluera quatre ans plus tard.

Le 28 juin 1974, l'Assemblée nationale vote le projet de Simone Veil (alors ministre de la Santé), libéralisant totalement la contraception. La Sécurité sociale rembourse la pilule. Les mineures ont droit à l'anonymat. Les femmes deviennent maîtresses de leur corps et de leur destin. Elles vont pouvoir contrôler leur vie et inscrire leurs grossesses dans un parcours de vie maîtrisé.

C'est enfin le 17 janvier 1975 qu'est promulguée la loi Veil dépénalisant l'interruption volontaire de grossesse (IVG). La loi est mise en place pour une période de cinq ans, elle sera reconduite définitivement le 30 novembre 1979 et complétée par la loi d'Yvette Roudy en décembre 1982, permettant le remboursement de l'IVG par la Sécurité sociale.

Du côté associatif et pour assurer le relais des politiques d'État, le Mouvement français pour le planning familial, association à but non lucratif fondé en 1956 va devenir un interlocuteur privilégié des pouvoirs publics en matière

de droit des femmes et de la sexualité. Le MFPF est un mouvement féministe et d'éducation populaire qui regroupe 70 associations.

Le 11 juillet 1975 une loi instaure le divorce par consentement mutuel, auparavant un divorce n'était possible qu'avec le consentement du mari.

C'est en 1977 que sera créé le congé parental pour les femmes dans les entreprises de plus de 200 salariés. C'est seulement en 1984 que le congé parental est ouvert à chacun des parents sans distinction de sexe.

Sur le volet des orientations sexuelles, il s'agit également à cette époque, de la reconnaissance sociale des couples lesbiens.

**Les féministes modernes de la troisième vague :** Au cours des années 80, a débuté une nouvelle mobilisation moins unie. Différents groupes s'opposent les uns aux autres : « Les chiennes de gardes » (1999), « Ni pute, ni soumise » (2003), plus récemment dans les cercles socialistes « Osez le féminisme » (2009) ou encore les Femen qui est un groupe féministe d'origine ukrainienne, fondé à Kiev en 2008. D'autres thématiques ont mobilisé des femmes, par exemple, la commission femme (créée en 1991) d'Act-up Paris pour la visibilité des femmes dans l'épidémie du Sida ou encore le Syndicat des travailleurs du sexe (STRASS créée en 2009) pour la revendication de droits en lien avec le travail du sexe.

La nébuleuse féministe paraît aujourd'hui plus complexe à saisir. L'excellent article de Marc Bessin et d'Elsa Dorlin, *Les renouvellements générationnels du féminisme : Mais pour quelle politique ?*, paru en 2005, nous offre quelques perspectives intéressantes. Ils situent l'émergence d'un nouveau féminisme en 1995.

« Les questions générationnelles aux problèmes de transmission et de filiation, elles relèvent également d'une contextualisation des modes de socialisation et d'engagement. [...] Une nouvelle génération arrive majoritairement au féminisme par la théorie, alors que leurs mères ont rencontré le féminisme par et dans la pratique. »(p.13).

Complétés et articulés autour d'un féminisme d'état, beaucoup de thèmes comme la parité, les différences salariales entre les femmes et les hommes (plafond de verre), ou encore la place du voile dans l'espace public, ont permis aux recherches académiques de relayer ou d'anticiper les débats de sociétés. La dimension de l'empowerment n'est plus la structure du mouvement féministe (Bacqué, Biewener, 2013, Quilliou-Rioual, 2014).

**Le mouvement « #MeToo », 4<sup>ème</sup> vague du féminisme ?** Un des questionnements qui m'anime actuellement est de savoir si le mouvement « Me Too » qui a émergé en octobre 2017 dans le sillage de l'affaire juridique mêlant le producteur de cinéma Harvey Weinstein et son accusatrice initiale l'actrice Mélissa Milano, ne constitue pas un nouveau tournant dans les rapports symboliques entre les femmes et les hommes. Ce mouvement social d'ampleur internationale dans les pays modernes, se caractérise par le fait que la prise de parole des femmes est encouragée socialement. Il permet de faire savoir que le viol et les agressions sexuelles sont plus courants que ce qui est souvent supposé. Il permet également aux victimes de s'exprimer sur le sujet ce qui a une fonction libératrice évidente. Cette notion de victime est mise en avant pour caractériser l'identité des femmes dans ces rapports forcés qui sont des crimes. L'identité masculine des agresseurs révèle un système sociétal phallocrate de dominations masculines. Au démarrage centré sur le monde du spectacle au sens large ce mouvement s'est étendu à d'autres sphères professionnelles pour aujourd'hui s'imposer dans des affichages de rue. Ces interpellations publiques interpellent les femmes comme les hommes et ce quelle que soit l'orientation sexuelle des personnes. La

symbolique de ce mouvement tend vers une dimension générique de l'identité masculine en soulignant souvent les hommes dans leur ensemble comme de potentiels agresseurs. Ces interpellations publiques sont sans nuances ramenant les rapports de genre à des rapports de sexe, en l'occurrence ici non consenti. Cette dimension souligne certes la composante patriarcale de l'ordre social mais elle exclut les identités de genre permettant des ponts entre les sexes.

Les hommes homosexuels sont assez peu concernés par le phénomène « # Me Too », du moins pour ce qui concerne les violences exercées sur les femmes. S'ils le sont, que ce soit en tant que victime ou agresseur, cela s'inscrit dans des rapports de dominations interpersonnels et cela ne révèle pas une conception structurelle d'une société de dominations symboliques masculines de type phalocrate. Cependant, cette possible quatrième vague du féminisme, par son caractère international, s'inscrit à la base dans des rapports d'inégalités de sexe. La subordination des femmes aux règles de certains hommes y est dénoncée, soulignant l'exploitation sexuelle des femmes par des hommes hétérosexuels ayant des représentations phalocrates des rapports femmes hommes. Le monde décrit reste inscrit dans des repères de type patriarcal.

S'il s'agit d'une quatrième vague du féminisme, ce qui est un questionnement, elle serait cette fois-ci non pas basée sur une quête d'équilibre égalitaire propre aux dimensions sociales et philosophiques d'une société moderne ( Gauchet, 1985) mais sur des critères communautaires (Moi aussi) relevant de la liberté d'expression des femmes et de leur quête de justice. Cette quête de justice ne peut pas être contestable, ni contesté. Cependant, ce mouvement faisant écho aux bases américaines du droit inspiré par Thomas Hobbes (Hobbes, (1651), 2005), et soulignant que l'homme est un loup pour l'homme et visiblement pour la femme, souligne que les représentations des identités sexuées se bâtissent sur une défiance d'un sexe par rapport à un autre sexe. La dimension du genre qui inclut aussi l'affirmation des orientations sexuelles comme critères, à la fois égalitaire entre les différentes formes de sexualité et qui affirme aussi, des liens et des ponts entre les identités de genre, est exclue des revendications émises. Il existe pourtant des parallèles entre un homme efféminé<sup>61</sup> et une femme féminine dans les rapports d'oppressions aux valeurs dominantes masculines hétéronormées. Les attributs des identités de genre se fondent sur les principes de l'affirmation égalitaire des droits humains pour toutes et tous. Les réflexions mêlant des combats communs dans les luttes contre une société phalocrate sont exclues de ce mouvement. Vu par le prisme des rapports identitaires de genre, cette quatrième vague du féminisme, si c'en est une, permet la libération de la parole des femmes ce qui est un point positif. Cependant, ce mouvement social enferme les hommes dans une identité monocorde que le genre avait permis de défaire. Il s'agit, d'une régression pour la différenciation et la diversification des images masculines. Les minorités visibles masculines sont automatiquement associées aux critères symboliques de dominations de l'homme viril et phalocrate, jouissant des prérogatives de domination d'une société. C'est oublier que bien souvent les hommes homosexuels sont victimes des dominations hétéronormatives masculines. Si l'on se réfère aux valences différentielles de sexes (Héritier, 2002) les hommes homosexuels sont dans une symbolique de registre proche de celles des femmes. Le mouvement « # me too » a une tendance à laisser penser que ceux qui se ressemblent physiquement s'assemblent. Il conduit à mettre tous les

---

<sup>61</sup> Les mentions d'homme efféminé font référence dans ce travail à un homme dont les caractères physiques et moraux relèvent d'une identité de genre féminine. Cette dimension est descriptive et ne comporte pas de jugement de valeurs, il s'agit simplement de l'expression d'une forme d'identité ne répondant pas aux standards de virilité masculine. C'est une identité de genre parmi tant d'autres des hommes modernes.

hommes dans la même catégorie de représentation, sans distinction des orientations sexuelles ou des identités de genre. Cette dimension qui libère la parole des femmes, amène paradoxalement et indirectement à opprimer les homosexuels masculins et les hommes ne se revendiquant pas d'une identité centrée sur la virilité comme attribut unique. Ces nouvelles formes de militances, si le mouvement perdure, permettront de mesurer s'il ravive un combat de femmes contre les hommes ou si des hommes véhiculant une identité moins figée que celle contenue dans le caractère de violence dénoncée, peuvent trouver une place dans ce combat égalitaire. L'identité masculine hétéronormée ne révèle pas seulement la symbolique du prédateur, elle vient aussi s'inscrire dans celle du protecteur. La quête de justice, juridique et symbolique, est jusqu'à présent le seul recours de traitement des problématiques soulevées par le mouvement « # me too ». Soulignons que les apports des réflexions liées aux identités de genre peuvent permettre des ponts intellectuels, symboliques et revendicatifs pour ne pas relancer une guerre des sexes et pour apporter une dimension plus positive à cette quête égalitaire de cohésion sociale.

## Annexe 3

### Grille d'entretiens semi-directifs

Bonjour,

- 1 – Qu'évoque pour vous la notion de couple éducatif ?
- 2 – Quelle définition donneriez-vous du couple éducatif ?
- 3 – L'avez-vous pratiqué ?
  - Où ?
  - Combien de temps ?
  - Avec le même binôme ?
- 3'Le pratiquez-vous ?
  - Où ?
  - Depuis combien de temps ?
  - Avec le même binôme ?
- 4 – Que connaissez-vous de l'histoire de ce concept ?
  - L'avez-vous rencontré ou étudié en formation ?
- 5 - Qui a décidé que vous fonctionnez en couple éducatif ?
- 6 - Comment c'est passé le choix de votre partenaire ?
- 7- En avez-vous eu plusieurs ? Pour quelles raisons ?
- 8 – Cette dimension était-elle inscrite dans votre contrat de travail ?
- 9- Cette dimension était-elle inscrite dans votre fiche de poste ?
- 10 – Cette pratique vous a-t-elle permis d'affirmer votre identité professionnelle ? Si oui, en quoi ?
- 11 – Cette pratique professionnelle fait-elle écho à des pratiques personnelles ? Si oui, lesquelles ?
- 12 – Quelle est selon vous la perception des enfants de ce modèle ?
- 13 – Avez-vous pu en voir un effet sur les enfants ?

14- Selon vous, ce travail à deux permet-il de révéler des complémentarités ou des oppositions ?  
Ou autres choses ?

15 – Quelles sont les valeurs que vous mettiez en avant avec ce modèle de travail ?

16 – Éduquer c'est transmettre des normes ? De quel type selon vous ?

17 – Dans votre souvenir, comment les deux membres du couple éducatifs s'impliquaient-ils dans la vie quotidienne du groupe d'enfants ?

17'- Comment les deux membres du couple éducatifs s'impliquent-ils dans la vie quotidienne du groupe d'enfants ?

18- Qu'auriez-vous à ajouter à partir de votre expérience ?

Talon sociologique

- Vous êtes un homme, une femme
- Quel âge avez-vous ?
- Êtes-vous diplômé ? Éducateur spécialisé ?
- Si oui, en quelle année ? (De quelle école ?)
- Combien d'année avez-vous exercé ? Auprès d'enfants ? Avec la méthode du couple éducatif ?
- Avez-vous des enfants ?

## Annexe 4

### Sommaire de la sélection et classement par thème des extraits d'entretiens semi-directifs et des mémoires de fin d'étude des éducateurs spécialisés.

-	<b>PARTIE 1 : LA MISE EN PLACE DU CONCEPT DU COUPLE EDUCATIF</b>	
-	1.1 LE TEMPS DES PIONNIERS .....	12
-	1.1.1 <i>La construction historique du concept de couple éducatif</i> .....	12
-	1.1.1.1 Une expérience nouvelle .....	12
-	1.1.1.2 Un métier en construction qui doute de lui-même.....	16
-	1.1.1.3 Une expérience commune dans les années 1970 .....	18
-	1.1.2 <i>La définition du couple éducatif</i> .....	19
-	1.1.2.1 La définition des attendus des positionnements genrés des éducateurs dans la Monographie du coteau de vitry .....	19
-	1.1.2.2. Définition du couple éducatif .....	20
-	1.1.3 <i>Les influences théoriques du couple éducatif</i> .....	24
-	1.1.3.1 Les influences théoriques du couple éducatif.....	26
-	1.1.3.2 Qu'est-ce que la psycho-pédagogie ? .....	27
-	1.1.3.3 L'équilibre entre les représentations de ses propres parents et l'apport des pédagogies actives .....	27
-	1.1.3.4 Pédo-psychologie sociale versus rééducation .....	28
-	1.1.3.5 Les modeles éducatifs des années 70 et l'antipsychiatrie .....	28
-	1.1.4 <i>Le poids des institutions dans la transmission de ce modele</i> .....	31
-	1.1.4.1 Le coteau de Vitry, la monographie du coteau Vitry et la création de la convention collective de 1966 .....	31
-	1.1.4.2 D'autres lieux pratiquaient psychothérapie institutionnelle .....	34
-	1.1.4.3 Les CEMEA et le modele du couple éducatif .....	36
-	1.1.4.4 Buc-Ressources vecteur de modèle .....	36
-	1.1.5 <i>La mise en place de la méthode du couple éducatif</i> .....	38
-	1.1.5.1 Les objectifs visés par cette méthode .....	38
-	Les objectifs du couple éducatif .....	38
-	1.1.5.2 Comment se transmet cette méthode.....	38
-	La présentation du couple éducatif c'est faite en formation théorique.....	276
-	La présentation du couple éducatif c'est faite sur les terrains de stage .....	39
-	Avec la professionnalisation, un engagement différent .....	40
-	Qui a décidé que vous fonctionneriez en couple éducatif ? .....	40
-	1.1.6 <i>Les composants et la logique de la méthode</i> .....	41
-	1.1.6.1 Le couple éducatif un élément d'une méthode plus globale .....	41



- 1.1.6.2 Construction d'un couple éducatif .....	41
- 1.1.6.3 L'ambiance est importante .....	44
- 1.1.6.4 Technique de transfert .....	44
- 1.1.7 La Construction d'un couple éducatif.....	45
- 1.1.8 Les innovations de la méthode.....	48
- 1.1.8.1 Les motivations des acteurs à agir différemment.....	48
- 1.1.8.2 La mixité dans les publics accompagnés et dans l'accompagnement des publics .....	48
- 1.1.8.3 Une expérience nouvelle pour les enfants.....	55
- 1.1.8.4 Pour faire un institut psychothérapeutique il faut du monde .....	55
- 1.1.8.5 Équilibre en nombre pour garantir l'équilibre entre les genres .....	56
- 1.1.8.6 Un métier qui a une identité masculine ? .....	56
- 1.1.9 Le contexte social de l'époque.....	56
- 1.1.9.1 Relation éducative dans le contexte historique, familial, social .....	56
- 1.1.9.2 Les éducateurs sont ils des citoyens éclairés ? .....	57
- 1.1.9.3 Travail-Famille-Patrie .....	58
- 1.1.10 LA DIMENSION GENREE INCLUSE DANS CETTE EVOLUTION .....	58
- 1.1.10.1 Une place nouvelle pour la femme dans les foyers d'adolescents.....	58
- 1.1.10.2 La vocation au métier d'éducatrice.....	60
- 1.1.10.3 La mixité dans les formations professionnelles d'éducateurs et éducatrices spécialisés. ....	60
- 1.1.10.4 La dimension symbolique du couple éducatif.....	60
- 1.1.11 L'évolution de la méthode et l'évolution sociétale.....	61
- 1.1.11.1 le couple éducatif fermé et le couple éducatif ouvert.....	61
- 1.1.11.2 Le couple éducatif, une étape dans la construction d'un parcours professionnel .....	62
- 1.1.11.3 Du code de l'aide sociale et de la famille au code de l'Action sociale et des familles.....	62
- 1.1.11.4 L'après 1968 le décalage entre la formation révolutionnaire et le classicisme des terrains professionnels .....	63
- 1.1.11.5 Quand le couple éducatif perd son attache à la psychiatrie .....	64
- 1.1.12 TRIO et autres facons de faire .....	65
- 1.1.12.1 Trio le tonton.....	65
- 1.1.12.2 Le 3 <sup>e</sup> n'est pas dans le couple .....	65
- 1.1.12.3 Le couple a très souvent été à trois .....	66
- 1.1.12.4 Un duo de femmes est ce différent ?.....	66
- 1.1.12.5 Éduquer de deux à trois .....	67
- 1.1.13 Conclusion de la partie historique chez les pionniers.....	68
- 1.2 LA DIMENSION CONTEMPORAINE DU COUPLE EDUCATIF .....	68
- 1.2.1 La définition du couple éducatif. ....	69
- 1.2.1.1 Définition du couple éducatif.....	69
- 1.2.2 La Construction d'un couple éducatif.....	73
- 1.2.2.1 Les profils des enfants et adolescents accompagnés en internat.....	73
- 1.2.2.2 Construction d'un couple éducatif .....	74
- 1.2.3 Les éléments qui perdurent.....	76

- 1.2.3.1 La mixité dans les publics accompagnés et dans l'accompagnement des publics.....	76
- 1.2.4 <i>La transmission d'un modèle par les pairs</i> .....	78
- 1.2.4.1 La présentation du couple éducatif s'est faite sur les terrains de stage.....	78
- 1.2.4.2 La transmission d'un modèle par les pairs .....	81
- 1.2.4.2.4 La transmission par l'analyse des pratiques d'une personne ayant elle-même expérimenté la dynamique du couple éducatif .....	83
- 1.2.4.3 Le couple éducatif un élément d'une méthode plus globale .....	83
- 1.2.4.4 La forte influence de la psychanalyse sur les éducateurs .....	84
- 1.2.5 <i>La transmission par les lieux et leur mémoire</i> .....	84
- 1.2.5.1 D'autres lieux pratiquaient la psychothérapie institutionnelle .....	84
- 1.2.5.2 Le coteau de Vitry, la monographie du coteau Vitry et la création de la convention collective de 1966 .....	84
- 1.2.5.3 Qui a décidé que vous fonctionneriez en couple éducatif ? .....	85
- 1.2.6 <i>La reconstruction de la mémoire et les références théoriques qui ont subsisté</i> .....	86
- 1.2.6.1 La présentation du couple éducatif s'est faite en formation théorique .....	86
- 1.2.6.2 Le couple éducatif un élément d'une méthode plus globale .....	88
- 1.2.6.3 Les CEMEA et le modèle du couple éducatif .....	89
- 1.2.7 <i>Les évolutions du couple éducatif</i> .....	89
- 1.2.7.1 La transition : la perte de la psychanalyse comme cadre de référence .....	89
- 1.2.7.2 L'ambiance est importante .....	90
- 1.2.7.3 Des femmes et des hommes, le couple s'étend .....	90
- 1.2.7.3.1 L'action éducative conserve la référence de genre et abandonne le duo.....	90
- 1.2.7.3.2 Les références au féminin et au masculin dans l'équilibre du groupe .....	91
- 1.2.7.3.3 La fonction spécifique de l'assistante sociale en lien avec les parents est conservée .....	92
- 1.2.7.3.4 La Sauvegarde des Yvelines fait exister différemment les références genrées.....	92
- 1.2.7.3.5 Chaque professionnel forme plusieurs couples .....	93
- 1.2.8 <i>Les éléments originels qui perdurent parfois</i> .....	93
- 1.2.8.1 Les noms des structures sont aussi porteurs d'un sens qui fait écho à la notion de famille.....	93
- 1.2.8.2 Vivre ensemble sur le lieu de travail .....	94
- 3. CONCLUSION GENERALE DE CE CHAPITRE .....	99
- <b>2<sup>E</sup> PARTIE : LE COUPLE EDUCATIF ET LES IDENTITEES DE GENRE 247</b>	
- 2.1 LA DIMENSION DU GENRE DANS LES COUPLES EDUCATIFS DE 1945 A 1970 .....	100
- 2.1.1. <i>Le couple éducatif et les représentations parentales</i> .....	100
- 2.1.1.1 La reproduction du couple parental.....	100
- 2.1.1.2 Le papa et la maman .....	250
- 2.1.1.3 Les Modèles identificatoires féminins et masculins .....	255
- 2.1.1.4 Les fonctions maternantes et paternantes .....	108
- 2.1.2 <i>L'éducateur</i> .....	109
- 2.1.2.1 Les rôles de l'éducateur .....	322
- 2.1.2.2 L'éducateur et l'autorité .....	114

- 2.1.2.3 L'éducateur introduit l'éducatrice dans le groupe.....	332
- 2.1.2.4 Vécu personnel et écho psychanalytique.....	115
- 2.1.3 L'éducatrice .....	357
- 2.1.3.1 Les rôles de l'éducatrice .....	360
- 2.1.3.2 Éducatrice et autorité.....	120
- 2.1.3.3 Éducatrice et féminité .....	123
- 2.1.4 Le genre des enfants.....	373
- 2.1.4.1 Les enfants ont un genre.....	373
- 2.1.4.2 Laisser une place aux expressions des différents genres chez les enfants .....	373
- 2.1.5 La perception des enfants et des adolescents du couple éducatif .....	125
- 2.1.5.1 L'image de l'homme et de la femme chez l'enfant et l'adolescent .....	125
- 2.1.5.2 Comment l'adolescent perçoit-il l'éducatrice ? .....	128
- 2.1.6 Les assignations de genre féminines et masculines .....	129
- 2.1.6.1 Les assignations de genre féminines et masculines.....	129
- 2.1.7 La dimension sexuée du couple éducatif.....	130
- 2.1.7.1 La dimension sexuée du couple éducatif .....	131
- 2.1.7.2 Les couples d'éducateurs dans des couples éducatifs différents .....	267
- 2.1.8 La construction d'une identité professionnelle à travers le couple éducatif.....	132
- 2.1.8.1 La répartition des rôles entre les genres féminins et masculins.....	132
- 2.1.8.2 Comment faire vivre l'autre quand il est absent ?.....	134
- 2.1.8.3 La construction d'une identité professionnelle à travers le couple éducatif /posture éducative ?	258
- 2.1.8.4 La domination masculine dans le couple éducatif .....	137
- 2.1.8.5 Les directions ont un genre .....	268
- 2.1.9 Le contexte social des années 1945 à 1968.....	138
- 2.1.9.1 Déconstruire les genres pour faire évoluer le cadre normatif sociétal, homosexuel.....	138
- 2.1.9.2 L'émancipation féminine des années 60.....	140
- 2.1.9.3 Des femmes libres .....	141
- 2.1.9.4 Conservatisme versus progressisme .....	141
- 2.1.10 L'équilibre de genre du couple éducatif .....	142
- 2.1.10.1 Femme-Homme versus Educatrice-Educateur .....	142
- 2.1.10.2 Complémentarité .....	143
- 2.1.10.3 Les rapports d'égalité.....	149
- 2.1.10.4 Le couple est dégenré .....	154
- 2.1.11 Représentations et perceptions des enfants du couple éducatif .....	156
- 2.1.11.1 Les représentations des enfants .....	156
- 2.1.11.2 Résultats escomptés auprès des enfants .....	157
- 2.1.11.3 Les perceptions des enfants étaient-elles genrées ? .....	157
- 2.1.12 Conclusion de cette partie .....	158
- 2.2 La dimension contemporaine du couple éducatif à travers ses identités de genre .....	158
- 2.2.1 Le couple éducatif et les représentations parentales.....	158

- 2.2.1.1	Reproduction du couple parental .....	158
- 2.2.1.2	Le papa et la maman .....	158
- 2.2.1.3	Modèle identificatoire féminin et masculin .....	162
- 2.2.1.3.1	Les contre modèles .....	164
- 2.2.1.3.2	La camionneuse.....	164
- 2.2.1.3.3	L'homme qui est dans l'affect .....	165
- 2.2.1.3.4	La caricature de l'Homme .....	165
- 2.2.1.3.5	Des hommes et des aspirateurs .....	348
- 2.2.1.4	Les fonctions maternelles et paternelles et les fonctions maternantes et paternantes .....	166
- 2.2.1.4.1	Fonctions maternelles et fonctions paternelles .....	166
- 2.2.1.4.2	Les fonctions maternantes et paternantes .....	167
- 2.2.2	L'éducateur.....	170
- 2.2.2.1	Les rôles de l'éducateur .....	170
- 2.2.2.1.1	On est plus dans les années 50 .....	170
- 2.2.2.1.2	Dans le rapport duel, l'image de l'homme se construit à partir de la situation d'un enfant accompagné.....	172
- 2.2.2.1.3	Le rôle spécifique des éducateurs accompagnant des enfants issus de famille monoparentale féminines.....	172
- 2.2.2.1.4	Se protéger des soupçons d'attouchement.....	334
- 2.2.2.1.5	La parole des éducateurs pour lutter contre sexisme est mieux entendue par les enfants .....	339
- 2.2.2.1.6	Défendre physiquement une femme dans le groupe.....	174
- 2.2.2.1.7	Soutenir l'action d'une collègue en appuyant son autorité.....	340
- 2.2.2.1.8	En cas d'inceste le couple éducatif permet d'introduire un homme différent dans les représentations de l'enfant .....	341
- 2.2.2.1.9	Une présence moins empathique mais qui reconforte, le cas de l'IVG.....	343
- 2.2.2.1.10	Le respect de l'intimité de l'enfant et de l'adolescent .....	176
- 2.2.2.2	éducateur et autorité .....	176
- 2.2.2.2.1	Jouer l'homme.....	176
- 2.2.2.2.2	Les différentes facettes de l'homme.....	177
- 2.2.2.2.3	Faire autorité et chercher l'équilibre dans le binôme .....	177
- 2.2.2.3	L'éducateur introduit l'éducatrice dans la relation .....	179
- 2.2.2.4	Vécu personnel et écho psychanalytique.....	179
- 2.2.3	L'éducatrice .....	179
- 2.2.3.1	Les rôles de l'éducatrice .....	179
- 2.2.3.1.1	La présence d'un éducateur peut permettre d'appuyer une décision .....	180
- 2.2.3.1.2	L'éducatrice, elle-même mère à plus d'expérience pour comprendre le comportement des enfants .....	181
- 2.2.3.1.3	La mère incestueuse.....	182
- 2.2.3.1.4	L'intime c'est pour nous, pour que le collègue ne soit pas soupçonné de quoi que ce soit. ....	182
- 2.2.3.2	Éducatrice et autorité.....	183
- 2.2.3.2.1	Poser une autorité dans un rapport duel.....	183
- 2.2.3.2.2	Poser une autorité sur un groupe .....	184
- 2.2.3.2.3	L'autorité et les représentations de la femme par des adolescents machos .....	186
- 2.2.4	L'autorité n'est ni masculine, ni féminine .....	187

-	2.2.5 <i>Le genre des enfants</i> .....	188
-	2.2.5.1 Les enfants ont un genre .....	188
-	2.2.5.2 Laisser une place aux expressions des différents genres chez les enfants .....	190
-	2.2.6 <i>La perception des enfants et des adolescents du couple éducatif</i> .....	191
-	2.2.6.1 Image de la femme et de l'homme chez l'enfant et l'adolescent.....	191
-	2.2.6.2 C'était Monsieur-Madame, ce n'était pas Monsieur et Madame .....	192
-	2.2.7 <i>Le foyer c'est aussi la deuxième maison de l'enfant</i> .....	193
-	2.2.8 <i>Les relations éducatives avec les enfants</i> .....	194
-	2.2.8.1 Le maternage chez les plus petits .....	194
-	2.2.8.2 Le genre ne favorise pas forcément l'instauration d'une relation .....	195
-	2.2.8.3 Le genre c'est notre première porte d'entrée dans la relation .....	292
-	2.2.8.4 Au-delà du genre de l'adulte, la demande de l'enfant est liée à la nature de la relation avec l'éducatrice ou l'éducateur .....	197
-	2.2.8.5 Sécuriser l'enfant ou l'adolescent ne se fait pas automatiquement dans son genre.....	198
-	2.2.8.5.1 Des jeunes filles abusées qui cherchent la protection et le soutien des éducateurs dans des consultations gynécologiques.....	198
-	2.2.8.6 Par le couple éducatif, transmettre des codes sociaux de respect du genre aux enfants et adolescents. ....	199
-	2.2.9 <i>Les attentes et les besoins des adolescents dans le contact physique d'un homme et d'une femme sont différents</i> .....	200
-	2.2.9.1 Les garçons .....	200
-	2.2.9.2 Les filles .....	200
-	2.2.9.3 Le rapport éducatrices et adolescents .....	200
-	2.2.10 <i>Le groupe ou l'individu définissent, assignent et conditionnent l'équilibre des genres dans le duo éducatif</i> .....	201
-	2.2.10.1 Le groupe ou l'individu définissent, assignent et conditionnent l'équilibre des genres dans le duo éducatif ..	201
-	2.2.10.1.1 Deux éducatrices et un groupe .....	201
-	2.2.10.1.2 L'éducatrice ne doit pas être castratrice pour laisser une place à l'éducateur .....	201
-	2.2.10.1.3 Le groupe conditionne les rôles des adultes.....	201
-	2.2.10.1.4 Trouver un équilibre dans les attributions de genre du duo .....	202
-	2.2.10.2 L'éducateur peut créer des repères à des enfants issues de familles monoparentales.....	202
-	2.2.11 <i>Les assignations de genre féminines et masculines</i> .....	202
-	2.2.11.1 L'assignation de genre féminine et masculine .....	202
-	2.2.11.2 La mixité de l'équipe c'est une de ses forces .....	205
-	2.2.12 <i>La répartition des tâches dans le couple</i> .....	205
-	2.2.12.1 Le modèle « vieille école » .....	205
-	2.2.12.2 L'équilibre inversé dans les attributs de genre .....	205
-	2.2.12.3 Chacun à sa place pour l'équilibre de l'ambiance générale.....	206
-	2.2.12.4 Les enfants ont des attentes normatives .....	206
-	2.2.12.5 La femme n'est pas forcément en concurrence avec la mère quand sa posture est différente.....	207
-	2.2.13 <i>La dimension sexuée du couple éducatif</i> .....	207

- 2.2.13.1 La dimension sexuée du couple éducatif .....	207
- 2.2.14 La construction d'une identité professionnelle à travers le couple éducatif.....	207
- 2.2.14.1 Femme-Homme versus Educatrice-Educateur .....	207
- 2.2.14.2 La construction d'une identité professionnelle à travers le couple éducatif .....	208
- 2.2.14.3 Quand la direction impose des rôles genrés aux salariés .....	209
- 2.2.15 Le contexte social des années 1968 à aujourd'hui .....	211
- 2.2.15.1 Conservatisme versus progressisme .....	211
- 2.2.15.2 L'éducateur homophobe.....	211
- 2.2.15.3 L'émancipation féminine des années 2010 .....	212
- 2.2.16 Les habitus conditionnent l'action.....	213
- 2.2.16.1 Les habitudes définissent les actions .....	213
- 2.2.16.2 Les habitus évoluent au cours d'une carrière, de fils on devient père.....	213
- 2.2.16.3 La dimension instinctive du travail genré .....	213
- 2.2.17 L'équilibre de genre du couple éducatif .....	213
- 2.2.17.1 Complémentarité .....	213
- 2.2.17.1.2 Les fonctions de leader ou de suiveur peuvent s'inverser en fonction du partenaire de travail .....	220
- 2.2.17.2 Les rapports d'égalité .....	221
- 2.2.17.3 Complémentaires et égaux .....	221
- 2.2.18 Les représentations et perceptions des enfants du couple éducatif .....	222
- 2.2.18.1. Les représentations des enfants .....	222
- 2.2.18.2 Un duo de femmes est ce différent ?.....	224
- 2.2.18.2.1 Le groupe d'enfant préfère un équilibre femme-homme .....	224
- 2.2.18.2.2 Le groupe a des attentes différentes avec une femme. ....	225
- 2.2.18.2.3 Deux femmes en concurrent, comment trouver sa place ?.....	225
- 2.2.18.2.5 Le respect par la reconnaissance du savoir faire professionnel .....	226
- 2.2.18.3 Un duo d'hommes est ce différent ?.....	226
- 2.2.18.3.1 Vous êtes frère ? .....	227
- 2.2.18.3.2 Deux hommes en concurrent.....	227
- 2.2.19 L'intersectionnalité et les identités multiples des professionnels .....	228
- 2.2.20 Conclusion de cette partie .....	232
- 2.2.21 Conclusion générale de la seconde partie .....	232
- <b>PARTIE 3 : DU CONCEPT À LA METHODE GENREE</b> <b>232</b>	
- 3.1 LA DIMENSION DU GENRE DANS LES METHODES DES COUPLES EDUCATIFS DE 1945 A 1970 .....	232
- 3.1.1 Travailler quotidiennement dans un couple éducatif.....	232
- 3.1.1.1 En quoi consiste le travail concret du couple éducatif ?.....	232
- 3.1.1.2 CO-construction de l'action en interaction .....	233
- 3.1.1.3 L'implication des membres du couple dans la vie quotidienne .....	235
- 3.1.1.4. Quelle image l'éducateur ou l'éducatrice veulent-ils donner de l'autre ? Comment l'autre est il présent quand il n'est pas là ? .....	238

- 3.1.1.5 Duo ou binôme .....	239
- <i>3.1.2 Vivre ensemble sur le lieu de travail.....</i>	<i>240</i>
- 3.1.2.1 Vivre ensemble sur le lieu de travail .....	240
- 3.1.2.2 Le rythme et les horaires de travail.....	243
- <i>3.1.3 Les enfants font jouer des rôles aux adultes .....</i>	<i>243</i>
- 3.1.3.1 Tout ne se dit pas devant les garçons .....	244
- 3.1.3.2 Trio la mamie.....	244
- <i>3.1.4 Traiter les problèmes des enfants .....</i>	<i>245</i>
- 3.1.4.1 Une place privilégiée pour un enfant à un moment donné.....	247
- 3.1.4.2 L'éducation sexuelle des enfants et des adolescents .....	247
- 3.1.4.3 Émancipation et autonomie.....	248
- <i>3.1.5 La référence et la double référence.....</i>	<i>248</i>
- <i>3.1.6 Les méthodes misent en œuvres .....</i>	<i>249</i>
- 3.1.6.1 Qu'observe-t-on dans un centre d'observation ?.....	249
- 3.1.6.2 La communication .....	249
- 3.1.6.3 Le travail dynamique avec le groupe .....	250
- 3.1.6.4 Frontières, territoires et vie sociale .....	252
- 3.1.6.5 On individualise bien que dans un espace collectif bien conçu.....	253
- 3.1.6.6 L'instituant.....	253
- 3.1.6.7 Le déconditionnement .....	254
- 3.1.6.8 Les synthèses.....	255
- 3.1.6.9 Le projet individualisé de l'enfant.....	256
- 3.1.6.10 Substitution parentale ou suppléance parentale.....	256
- 3.1.6.11 Le temps du traitement et l'orientation des enfants.....	256
- 3.1.6.12 Le relais dans le travail d'équipe .....	257
- 3.1.6.13 Le travail de remise en question .....	257
- <i>3.1.7 Les supports éducatifs pour faire exister les actions éducatives.....</i>	<i>258</i>
- 3.1.7.1 Les ateliers et les clubs.....	258
- 3.1.7.2 L'articulation individu collectif .....	259
- <i>3.1.8 Le travail en couple éducatif et les relations avec les familles des jeunes.....</i>	<i>259</i>
- <i>3.1.9 Statut, fonction et rôle des deux membres du couple éducatif.....</i>	<i>263</i>
- 3.1.9.1 Comment s'est passé le choix du partenaire? .....	263
- 3.1.9.2 Cette dimension, était-elle inscrite dans le contrat de travail ?.....	265
- 3.1.9.3 La fiche de poste qui définissait les fonctions éducatives du couple éducatif .....	265
- 3.1.9.4 Statut, Fonction et Rôle.....	266
- 3.1.9.5 L'équipe pluridisciplinaire et l'équipe pluriprofessionnelle.....	266
- <i>3.1.10 Le couple éducatif et les liens entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle .....</i>	<i>266</i>
- 3.1.10.1 Cette pratique permet-elle d'affirmer une identité professionnelle.....	266
- 3.1.10.2 Le couple éducatif fait-il référence à des représentations personnelles.....	267
- 3.1.10.3 Partir des représentations de ses propres parents.....	268

- 3.1.10.4 le couple éducatif qui dysfonctionne .....	268
- 3.1.11 <i>L'engagement des deux membres du couple dans les actions de protection de l'enfance</i> .....	269
- 3.1.11.1 Les valeurs mises en place dans le couple éducatif .....	269
- 3.1.11.2 Éduquer c'est transmettre des normes et de quel type à part le couple éducatif c'était quel type de normes qui étaient transmises aux enfants ? .....	272
- 3.1.12 <i>L'uniformité de l'action ou autonomie des stratégies éducatives des couples</i> .....	274
- 3.1.12.1 Cohérence et cohésion dans l'action éducative .....	275
- 3.1.13 <i>L'institution participe et réfléchié collectivement à la mise en place du couple éducatif</i> .....	275
- 3.1.13.1 Création d'une déontologie .....	276
- 3.1.13.2 Déontologie et éthique .....	277
- 3.1.14 <i>L'objet de l'éducation</i> .....	277
- 3.1.14.1 Socialisation, relation et technique .....	278
- 3.1.15 <i>Fin ou évolution du couple éducatif dans le secteur social et médico-social ?</i> .....	278
- 3.1.15.1 La fin des pionniers .....	278
- 3.1.15.2 La révolution sexuelle et la fin du modèle classique du couple éducatif .....	278
- 3.1.15.3 Les hommes se désintéressent de cette profession .....	279
- 3.1.15.4 Le taux d'encadrement des groupes d'enfant évolue en 1970 .....	280
- 3.1.16 <i>À partir de 1970, évolution du modèle</i> .....	281
- 3.1.16.1 L'animation en couple genré interchangeable pour éduquer un groupe .....	281
- 3.1.16.2 La vie de famille des séjours hors les murs .....	281
- 3.1.17 <i>D'autres techniques à l'œuvre</i> .....	283
- 3.1.18 <i>Conclusion de cette partie</i> .....	283
- 3.2 LA DIMENSION DU GENRE DANS LES METHODES DES COUPLES EDUCATIFS CONTEMPORAINS .....	283
- 3.2.1 <i>Le couple éducatif est un concept, une méthode, une forme de travail ?</i> .....	283
- 3.2.2 <i>Travailler quotidiennement dans un couple éducatif</i> .....	283
- 3.2.2.1 Travailler concrètement c'est .....	283
- 3.2.2.1.2 Remettre en place, un enfant dans une vie d'enfant et pas dans une vie d'adulte .....	283
- 3.2.2.2 Coconstruction de l'action en interaction .....	284
- 3.2.2.2.1 La dimension du genre dans le couple éducatif n'est pas vécue de la même manière en fonction des âges des enfants accompagnés .....	287
- 3.2.2.3 Implication des membres du couple dans la vie quotidienne .....	288
- 3.2.2.4 Quelle image l'éducateur ou l'éducatrice veulent-ils donner de l'autre ? .....	292
- 3.2.2.4.1 Comment l'autre est-il présent quand il n'est pas là ? .....	292
- 3.2.2.4.2 La présence virtuelle de l'éducateur peut accompagner et sécuriser les actions d'une éducatrice .....	293
- 3.2.2.5 Duo ou binôme .....	293
- 3.2.2.6 La fonction de tiers dans la relation .....	294
- 3.2.2.7 Ne pas se cacher dans les taches du quotidien, osez la rencontre et l'accompagnement éducatif .....	296
- 3.2.3 <i>Les enfants font jouer des rôles aux adultes</i> .....	297
- 3.2.3.1 Les enfants font jouer des rôles aux adultes .....	297
- 3.2.3.2 La mise en scène de la vie quotidienne .....	300



- 3.2.3.3 Les transferts ou les projections .....	302
- 3.2.4 <i>Traiter les problèmes des enfants</i> .....	303
- 3.2.4.1 Une place privilégiée pour un enfant à un moment donné.....	303
- 3.2.4.2 Traiter les problèmes des enfants.....	303
- 3.2.4.3 L'éducation sexuelle des enfants et des adolescents .....	304
- 3.2.4.4 Émancipation et autonomie.....	305
- 3.2.4.5 Dire oui quand on peut dire oui et dire non quand il faut dire non. ....	306
- 3.2.4.6 Laisser l'enfant projeter une identité genrée sur l'éducateur pour construire ses repères identitaires .....	306
- 3.2.4.7 Connaître la chaleur d'un foyer.....	306
- 3.2.5 <i>La référence et la co-référence</i> .....	307
- 3.2.5.1 La référence et la co-référence.....	307
- 3.2.5.2 La situation d'une co-référence genrée sur une fratrie.....	310
- 3.2.6 <i>Les méthodes misent en œuvres</i> .....	312
- 3.2.6.1 Assurer une fonction de repères et d'étayages .....	312
- 3.2.6.2 Le travail dynamique avec le groupe .....	314
- 3.2.6.2.2 Créer des repères quotidiens aux groupes .....	315
- 3.2.6.3 Communication .....	316
- 3.2.6.4 Les synthèses.....	318
- 3.2.6.5 Le projet individualisé de l'enfant.....	318
- 3.2.6.6 La prise de relais dans le travail d'équipe .....	318
- 3.2.6.7 La dynamique éducative de la réunion d'équipe.....	319
- 3.2.6.7.1 l'équilibre de genre favorise cette dynamique .....	320
- 3.2.6.8 Le déconditionnement .....	320
- 3.2.6.9 Le faire avec.....	320
- 3.2.6.10 Substitution parentale ou suppléance parentale.....	321
- 3.2.6.11 On individualise bien que dans un espace collectif bien conçu.....	322
- 3.2.6.12 Dans l'action éducative, il y a des règles mais il y a aussi la spontanéité .....	322
- 3.2.6.13 Le travail de remise en question .....	323
- 3.2.7 <i>Les supports éducatifs pour faire exister les actions éducatives</i> .....	323
- <i>Les clubs ont disparu</i> .....	323
- 3.2.7.1 Les transferts de l'institution (déplacement).....	323
- 3.2.8 <i>Le travail en couple éducatif et les relations avec les familles des jeunes</i> .....	324
- 3.2.8.1 Le travail en couple éducatif et les relations avec les familles des jeunes .....	324
- 3.2.8.1.1 Ça rassure .....	324
- 3.2.8.1.2 L'enfant en interface .....	325
- 3.2.8.1.3 Les parents racistes et l'éducateur noir .....	325
- 3.2.9 <i>Statut, fonction et rôle des deux membres du couple éducatif</i> .....	326
- 3.2.9.1 Comment c'est passé le choix du partenaire? .....	326
- 3.2.9.2 L'équipe pluridisciplinaire et l'équipe pluriprofessionnelle .....	328
- <b>8 LES INFLUENCES THÉORIQUES DU COUPLE ÉDUCATIF</b>	<b>329</b>

- 3.2.9.3 Cette dimension, était-elle inscrite dans le contrat de travail ? .....	329
- 3.2.9.4 La fiche de poste qui définissait les fonctions éducatives du couple éducatif .....	332
- 3.2.9.5 Statut, fonction et rôle .....	334
- <i>3.2.10 L'uniformité de l'action ou autonomie des stratégies éducatives des couples</i> .....	334
- 3.2.10.1 L'uniformité de l'action ou autonomie des stratégies éducatives des couples .....	334
- 3.2.10.2 Des stratégies éducatives à deux et en équipe .....	335
- 3.2.10.3 Cohérence et cohésion dans l'action éducative .....	336
- 3.2.10.3.2 La cohérence d'équipe .....	337
- <i>3.2.11 Le couple éducatif et les liens entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle</i> .....	337
- 3.2.11.1 Les influences théoriques du couple éducatif .....	337
- 3.2.11.2 Le couple éducatif fait-il référence à des représentations personnelles .....	338
- 3.2.11.3 Cette pratique permet-elle d'affirmer une identité professionnelle .....	340
- 3.2.11.4 Quand le couple éducatif dysfonctionne .....	343
- 3.2.11.5 Le couple éducatif une question éthique ? .....	343
- <i>3.2.12 L'engagement des deux membres du couple dans les actions de protection de l'enfance</i> .....	344
- 3.2.12.1 Les valeurs mises en place dans le couple éducatif .....	344
- 3.2.12.2 Éduquer c'est transmettre des normes et de quel type à part le couple éducatif c'était quel type de normes qui était transmis aux enfants ? .....	347
- 3.2.12.2.1 Le décalage entre ses convictions personnelles et les valeurs normatives à transmettre .....	351
- <i>3.2.13 L'institution participe et réfléchi collectivement à la mise en place du couple éducatif</i> .....	352
- 3.2.13.1 Quand le psychiatre guide les stratégies et les actions dans une dimension genrée .....	352
- 3.2.13.2 La construction du travail éducatif par la dimension clinique .....	353
- 3.2.13.3 Les roulements dans le travail font que l'on travaille souvent avec les mêmes personnes .....	353
- <i>3.2.14 L'objet de l'éducation</i> .....	354
- 3.2.14.1 L'objet de l'éducation .....	354
- 3.2.14.2 Socialisation, relation et technique .....	355
- 3.2.14.3 Normes sociales, socialisations primaire et secondaire .....	356
- <i>3.2.15 Fin ou évolution du couple éducatif dans le secteur social et médico-social ?</i> .....	356
- <i>3.2.16 À partir de 1970, l'évolution du modèle ?</i> .....	356
- 3.2.16.1 De nouveaux professionnels sans expériences de vie .....	307
- 3.2.16.2 Les locaux .....	357
- 3.2.16.2.1 La maison modèle familial .....	357
- 3.2.16.2.2 La non-mixité à cause des locaux .....	358
- 3.2.16.3 Vivre ensemble sur le lieu de travail .....	358
- <i>3.2.17 D'autres techniques à l'œuvre</i> .....	359
- 3.2.17.1 Psychanalyse versus comportementalisme .....	359
- 3.2.17.2 L'interculturalité un vecteur à prendre en compte .....	360
- 3.2.17.2.1 Des enfants avec un nouveau profil .....	360
- 3.2.17.2.2 Ils remettent moins en question la parole de l'homme .....	363

## Annexe 5

### Les tâches de suppléances familiales selon Paul Durning :

[...]

- 1- *Les tâches domestiques* : élever un enfant, en particulier jeune, impose un certain nombre de tâches domestiques (préparation des repas, entretien du linge, ménage, etc.)
- 2- *Les tâches techniques*, (changer une ampoule électrique, une vitre, réparer ou fabriquer des jouets, décorer une chambre, etc.). Ce sont des tâches importantes dans un grand internat, évidemment beaucoup plus limitées dans un contexte familial. [...]. Les tâches techniques et domestiques sont prises en charge dans les internats de taille importante par un personnel spécifique et nombreux organisé le plus souvent en trois équipes : cuisine, ménage et entretien. Presque systématiquement, les tâches d'entretien sont assurées par des femmes, alors que les tâches techniques sont confiées à des hommes. Ainsi, dans les internats étudiés, la différenciation sexuelle des tâches domestiques et techniques est beaucoup plus forte que dans la société extérieure. Aucun homme au ménage, pas de femmes dans les ateliers ou les jardins, alors que dans le monde du travail, la différenciation sexuelle, certes marquée, n'est cependant pas aussi absolue.
- 3- *Les tâches de gardes* : la garde d'un enfant peut être assurée conjointement avec une autre activité. Il n'empêche que la réalité banale : *de jeunes enfants ne peuvent être laissés seuls*, a des incidences extrêmement importantes, peu souvent identifiées. Ainsi, en institution, les personnes réellement auprès des enfants ne peuvent être en même temps en réunion pour débattre de l'attitude à tenir avec eux. Ceci constitue un indicateur très important de la place des personnels, eu égard à la fonction éducative, que de savoir s'ils peuvent ou non choisir entre leur travail auprès des enfants et une réunion.
- 4- *Les tâches d'élevage (nursing)* sont relatives à la prise en charge des besoins physiologiques, corporels et varient fortement avec l'âge : on distingue habituellement nourrir, habiller, laver et effectuer certains soins courants.
- 5- *Les tâches éducatives* : on regroupe ici l'ensemble des activités par lesquelles les personnes ayant la charge d'élever des enfants leur inculquent des valeurs, des représentations, des connaissances, des conduites. La palette est des plus larges : apprentissages multiples (marche, déplacement en métro, etc.), acquisition de

comportements sociaux adaptés (se tenir à table, ne pas voler, etc.). C'est bien entendu une part essentielle de la fonction que nous étudions ; l'identifier en termes de tâches ne présuppose en rien les stratégies utilisées, leur degré d'imposition ou de liberté, ni la nature des données transmises.

Les tâches de garde d'élevage et d'éducation constituent un pôle central. Elles supposent la coprésence de l'enfant et de l'adulte qui peut en même temps assurer plusieurs fonctions, par exemple, une mère expliquant à son enfant qu'il ne doit pas gaspiller la nourriture assume simultanément des tâches de garde, d'élevage et de socialisation, sans négliger que ce peut être à l'occasion d'une tâche domestique en cours.

- 6- *Les tâches de suivi ou de coordination* réfèrent au suivi par le parent des activités de l'enfant, le plus souvent en dehors de sa famille ; santé, scolarité, relations extrafamiliales, mais aussi télévision, loisirs, préparation de l'insertion sociale et professionnelle future, etc.<sup>62</sup>
- 7- Les tâches de référence sociale : nous avons regroupé sous cette rubrique les différents choix que l'adulte peut être amené à effectuer, le plus souvent en relation avec les responsabilités socialement définies vis-à-vis des enfants concernés. En droit français les adultes assurent une garantie civile et/ou pénale du jeune, ce qui les amène à prendre des décisions, choisir, permettre ou interdire : consulter un médecin, autoriser une intervention chirurgicale, mais aussi, avant 16 ans, une interruption volontaire de grossesse, consentir à un mariage, un voyage, choisir une école, ou encore apporter sa caution aux choix du jeune le concernant, engageant sa formation, son avenir, etc. [...]

La mise au point de cette typologie ne doit pas faire oublier que l'activité éducative conduit à coordonner ces différentes tâches ainsi quelque peu artificiellement distinguées. Cependant, même en famille, la répartition des tâches varie selon la forme familiale dans laquelle l'enfant est élevé. » (Durning, 2006, p. 232-235)

---

<sup>62</sup> Paul Durning, reprend le terme de *coordination*, proposé par J. Kellerhals (J. Kellerhals, Montandon C. et alii, dans *Les stratégies éducatives des familles*. Milieu social et dynamique familiale et éducation des préadolescents, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991), pour souligner qu'ici l'activité éducative du parent est en quelque sorte au second degré et se fait en relation plus ou moins étroite, plus ou moins conflictuelles avec d'autres agents de socialisation. Cette activité importante ne présuppose pas une présence continue auprès de l'enfant concerné. Des parents divorcés ne vivant pas avec l'enfant peuvent intervenir dans ce champ d'activités. De même en institution, des cadres n'assurant pas la prise en charge quotidienne des enfants peuvent participer à ces activités de suivi et de coordination. Cette précision est celle de l'auteur.

**Les mutations du genre dans l'action sociale.**

La mise en place du concept du « couple éducatif », sa logique et son évolution au sein de la Protection de l'enfance.

La recherche présentée s'intéresse aux mutations du genre en action sociale à travers l'étude du « couple éducatif », son histoire et son évolution en Protection de l'enfance.

L'analyse de cette méthode empirique fondée sur l'affirmation égalitaire des identités éducatives de genre, placées en interactions (Goffman, 2002), s'est articulée autour d'entretiens semi-directifs avec les pionniers de l'action sociale, avec des éducateurs spécialisés pratiquant actuellement au sein de l'Aide sociale à l'enfance dans un équilibre de genre femme-homme et de l'analyse de mémoires de fin de formation d'Éducateurs spécialisés de Buc-Ressources de 1968 à 2005.

Cette thèse montre les apports d'une socialisation de genre dans l'éducation des enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance.

Faisant suite aux ordonnances de 1945 et aux techniques innovantes du Coteau de Vitry (Amado, 1961), le couple éducatif était un courant de pensées issues des actions pionnières des éducateurs des deux sexes inscrits dans une mixité de genre. Il se traduit dans l'action éducative par la mise en place d'une dimension d'accompagnement femme-homme en internat relevant de la Protection de l'Enfance.

Fondé à l'origine, sur un imaginaire social (Castoriadis, 1975) familial nucléaire, les professionnels des deux sexes vont participer à une construction sociale de la réalité (Berger, Luckmann, 2018) ayant pour objet de socialiser des enfants en déficit de repères sociaux dans un registre identificatoire positif du féminin, du masculin et d'un équilibre possible et apaisé entre ces identités de genre.

Progressivement au tournant des années 70 cette pratique va cesser pour évoluer vers une mise en avant des individualités du féminin et du masculin, inscrit dans une perspective de modernité (Gauchet, 1985) et d'individualisme contemporain (Lipovetsky, 2009).

Cette thèse montre l'évolution et les mutations du genre en action sociale en donnant la parole aux acteurs éducatifs impliqués. Partant d'une dimension solidaire et égalitaire, située en équilibre de genre dans l'accompagnement au quotidien des enfants placés en internat éducatif, le couple éducatif va tomber en désuétude, signifiant ainsi un trouble dans les identités de genre (Butler, 2006) au sein des pratiques éducatives des éducateurs spécialisés.

Tout en soulignant les bénéfices passés et présents pour les enfants accompagnés d'un équilibre dans les identités de genre, ayant pour objet de socialiser des enfants en déficit de repères sociaux dans des registres respectueux des identités de genre, cette thèse affirme la dimension égalitaire, individualiste et moderne de l'évolution de l'action sociale.

Mots-clefs : Identité de genre, Socialisation, Protection de l'enfance, Modernité, Action éducative

## Résumé en anglais

This thesis examines the transformation of gender within the field of social work by addressing the changing history of the « educational couple » in child welfare. The analysis of this empirical study, based on an egalitarian defence of interactive (Goffman, 2002) gender identities within education, is structured around semi-directed interviews with the pioneers of social work and with special-needs practitioners in child welfare working in gender-balanced contexts, and around close analysis of final dissertations produced by special-needs educators at Buc-Ressources from 1968 to 2005. This PhD thesis shows the contribution of gendered socialisation in child welfare programmes. Following the 1945 rulings and the innovative techniques of the Coteau de Vitry Institute (Amado, 1961), the educational couple was a school of thought emerging from pioneering co-educational practice of male and female educators implemented through the establishment of co-ed support in child-protection boarding schools. Originally based on the social model of the nuclear family (Castoriadis, 1975), professionals of both sexes went on to participate in a social construction of reality (Berger, Luckmann, 2018) with the aim of socializing children who lacked social reference points in a more positive form of male and female identification and a possible and peaceful balance between these gender identities. Gradually from the beginning of the 1970s this practice disappeared, replaced by a focus on gender difference, inscribed in a vision of modernity (Gauchet, 1985) and in contemporary individualism (Lipovetsky, 2009). This thesis shows the evolution and changes in gender as a category in social work by giving voice to the educational practitioners involved. Rooted in an inclusive and egalitarian approach, situated in the gender-balanced contexts of the everyday care of children placed in special-needs boarding institutions, the concept of the educational couple fell into disuse and began to indicate a form of gender trouble (Butler, 2006) within the educational practices of special-needs educators. While emphasizing the past and present benefits for children placed within gender-balanced care contexts, aiming to socialize children who lack social reference points in relation to gender and identity, this thesis affirms the egalitarian, individualistic, and modern dimension to the evolution of social work.

Key words : Gender Identities, Socialisation, Child Protection, Modernity, Special Needs Education