Sociétés et jeunesses en difficulté
Revue pluridisciplinaire de recherche

n°7 | Printemps 2009
La construction de la professionnalité éducative

La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité

The historical contingency of the educators'professionality

La profesionalidad educativa a prueba de su historicidad

Jean-Pierre Jurmand

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/sejed/6109
ISSN : 1953-8375

Éditeur
École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique
Jean-Pierre Jurmand, « La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°7 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 octobre 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/sejed/6109

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité

The historical contingency of the educators'professionality
La profesionalidad educativa a prueba de su historicidad

Jean-Pierre Jurmand

Introduction

1 En 2007 s'est tenu à Paris, au Conservatoire national des arts et métiers, un colloque sur la construction de la professionnalité éducative, soit quarante ans après l'institution du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. La date de 1967 ne revêt pas en soi un caractère particulièrement significatif, mais elle est l'aboutissement d'un lent processus historique de qualification professionnelle, amorcé au début des années 1960 et dont les origines remontent à la fin des années 1940[1].

2 En adoptant la définition de la professionnalité[2] comme un ensemble de compétences, connaissances, savoirs, et capacités à travers lesquels se reconnaissent et sont reconnus les acteurs qui les exercent ; ensemble organisé socialement autour de pratiques, de politiques, de supports et de savoirs à une époque donnée, on suppose qu'une certaine stabilité a été acquise au fil du temps. Une présentation historico-sociale apparaît alors comme un mode légitime d'appréhension de la construction de la professionnalité. Mais concernant les métiers socio-éducatifs, cette mise en perspective soulève de redoutables problèmes. En effet rarement une profession n'a été à ce point fragilisée, sous influence, « subordonnée », « assujettie » au contexte historique et aux conditions institutionnelles de son émergence, aux politiques d'action sociale qui l'ont légitimée, aux savoirs qui l'ont traversée, sans jamais arriver à évaluer et à régler son propre degré d'autonomie[3]. A cette indétermination s'ajoutent les difficultés, les contradictions, les paradoxes propres à l'exercice des métiers socio-éducatifs que les intervenants partagent plus globalement avec ceux du travail social[4]. Il semble bien que le travail social ne puisse se définir qu'à

travers ses contradictions et ses paradoxes[5], en mouvement. Michel Chauvière, pour rendre compte de la construction sociale de la professionnalité de ce secteur, a élaboré des « éléments de grammaire professionnelle », qu'il a combinés sous forme d'une série de tensions conditionnant les professionnalités sociales[6].

3 Aussi, posons-nous ici l'hypothèse d'une professionnalité éducative pensable à l'épreuve de son historicité, à savoir que puisse être établi un lien entre les diverses modalités d'action véhiculées hier et aujourd'hui par les professionnels de l'éducation spécialisée, en intégrant les nombreuses ruptures, écarts et décalages, propres à chaque époque et caractéristiques de la construction de ce secteur.

4 Nous proposons une double lecture de la construction de la professionnalité éducative, à partir de la notion d'historicité. La première, en recourant à la notion de « régime d'historicité », loge la professionnalité au creux du temps. Cette notion est utilisée par l'historien François Hartog[7], elle désigne la grande variabilité de l'organisation historique et culturelle des rapports au temps et rend compte du lien entretenu par le présent avec le passé et le futur. Le grand inspirateur de cette notion est l'historien Reinhart Koselleck pour qui l'histoire, la formation de l'histoire, est rendue possible grâce à la tension entre « espace d'expérience » et « horizon d'attente »[8]. La notion d'historicité peut aussi être référencée en philosophie[9], ou en théorie d'analyse du travail[10].

5 Appliquer une réflexion sur le temps à un objet du social, en empruntant cette voie, nous maintient à égale distance aussi bien d'une représentation linéaire de l'accomplissement programmatique institutionnel, que d'une lecture binaire de type « retour du balancier ». Si l'on fait porter l'examen de la construction de la professionnalité éducative sur quatre décennies, traversées au pas de charge, et sur les différentes manières d'envisager le rapport au passé et à l'avenir, on peut retenir schématiquement que les années 1960, marquées par la croyance en un progrès illimité, sont celles qui correspondent à une revendication de technicisation du métier ; les années 1970-1980, sont parcourues par le doute et les remises en cause, mais les croyances en un futur demeurent fortement ancrées chez les professionnels, bien que de manière différente de la période précédente ; quant aux années 1990, sous le signe d'un certain « désenchantement », elles voient l'épuisement d'un modèle de compréhension et de relation d'aide à l'autre, avec un changement de paradigme. Elles font penser moins à une « crise des valeurs » comme dans les années 1970, qu'à une crise des références.

6 A cette lecture de la professionnalité, fondée sur une analyse des temporalités, se superpose une seconde lecture en historicité qui permet d'échapper au couperet d'une critique déterministe qui interdirait la constitution d'un champ autonome de connaissances autour des savoirs pratiques. Elle met en évidence, à travers les méandres de l'imprévisibilité historique et de l'irréductibilité de l'évènement et de son irréversibilité, les lianes et les ramifications de thèmes qui se sont tissés, qui reviennent dans un mouvement de brassage et de recyclage et qui sont repris à leur compte par les professionnels[11].

7 La question que nous nous poserons est de savoir « en quoi les professionnels de l'éducation spécialisée sont-ils redevables d'une interrogation qui les traverse et les fonde historiquement ? ». Un procès en « historicité » permettrait ainsi de voir si les formes les plus diverses de la professionnalité éducative, qui se sont exprimées sur quatre décennies, sont issues d'un processus de différentiation et de corrélation nouées au fil des contingences historiques, avec comme principaux indicateurs des évolutions et du

changement : les institutions, les politiques publiques et les savoirs. Notre analyse se tiendra à la lisière de ces derniers.

8 La professionnalité éducative s'est définie à partir d'un indéterminé : l'éducateur n'était ni un pédagogue, ni un thérapeute ni un travailleur du social. Mais il a dû composer avec les trois dimensions, sans être réduit à aucune des trois. Les thèmes qui ont traversé et structurent encore la professionnalité éducative sont variés et variables et ont fait de la profession une profession multiréférencée[12]. Sur quel fond d'historicité, ces thèmes ont-ils évolué ? Sur quel fond temporel, de rapport au temps, du présent en particulier avec le passé et le futur, la professionnalité éducative s'est elle construite ?

9 Notre démarche n'est donc pas à proprement parler historique, notre but n'a pas été de retracer l'histoire de la formation des éducateurs spécialisés[13] ou à l'Education surveillée[14] , mais, de façon plus hasardeuse, de tenter, à partir de quelques textes et évènements significatifs de la formation et du monde associatif (congrès professionnels) sur les métiers éducatifs, de recueillir des traces langagières d'une interrogation fondatrice d'un corps professionnel. Nous y avons adjoints des réflexions issues d'une recherche en cours sur le « milieu ouvert » à l'Education surveillée, afin d'examiner le jeu des variations de la construction de la professionnalité éducative.

Les enjeux d'une définition

10 L'un des principaux enjeux conceptuels d'une définition du métier d'éducateur spécialisé, au début de la seconde moitié du XXe siècle, aura été d'écarter définitivement l'éducateur d'un rôle de gardien, de surveillant ou d'animateur, pour le faire accéder à un statut d'acteur, acteur d'un changement, d'une transformation chez des enfants rassemblés sous le terme « d'enfants inadaptés », quelque soit la cause de leur inadaptation.

11 Si la formation, dans le courant des années 1950, n'a pas été le lieu unique d'éclosion du processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés, elle y a contribué. En effet, elle a été l'une des premières instances à vouloir donner une définition à un métier qui n'en avait pas ou qui était si réduite. Des auteurs venant d'horizons philosophiques, politiques et professionnels différents ont envisagé, à la fin des années 1940, au début des années 1950, les uns pour le secteur de l'enfance inadaptée, d'autres pour l'Education surveillée, des projets de formation pour les éducateurs. Ils l'ont fait en fonction de perspectives institutionnelles différentes[15] mais aussi suivant des perceptions différentes de l'exercice du métier d'éducateur, acquises dans des espaces d'expériences variées accumulées par les pionniers de l'éducation spécialisée au cours des dix précédentes années. Tous ont à cœur, au moins d'élargir la définition à la fois restrictive et générale des fonctions de l'éducateur, telle qu'elle avait été formulée dans le cadre de la préparation d'un projet de loi sur le personnel d'encadrement des enfants inadaptés[16], afin d'une part de ne pas isoler l'éducateur des autres techniciens et d'autre part de rompre définitivement avec toute idée de « surveillance » au profit de la seule « éducation ». Il s'agit de répondre à la fois à la question du degré (et de la qualité) de technicité du métier d'éducateur et de définir sa spécificité. A cette époque, il n'est pas sûr que les deux coïncident, elles auraient tendance même à s'opposer. La seule technicité reconnue alors comme spécifique à l'éducateur d'internat étant celle d'activités de loisirs (méthodes actives...). Les autres technicités lui sont « extérieures ». Ce sont celles de métiers reconnus (assistantes sociales, psychiatres, pédagogues...) dont la maîtrise de techniques, comme l'enquête, le diagnostic, les apprentissages, est solidement éprouvée.

Les connaissances théoriques qui seraient nécessaires à une technicité éducative sont coupées, éloignées des conditions de la pratique. Par contre, la spécificité de l'éducateur est souvent désignée par l'expression d'« accrochage ». Sa qualité se révèle essentiellement au « contact » de l'enfant et elle est réputée dépendre en grande partie de la personnalité de l'éducateur qui est censée lui appartenir en propre.

Une définition de l'éducateur spécialisé au 2ème congrès de l'UNAR

12 En octobre 1950, se tient à Paris le 2ème congrès de l'UNAR (Union nationale des Associations régionales), l'organisme fédérateur au niveau national des Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence[17]. Il a pour thème central « La formation des principaux techniciens de l'enfance inadaptée ». Jean Pinaud[18], directeur de l'école Théophile-Roussel (Centre de formation de Montesson) et premier président de l'Association nationales des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI), constituée le 15 juillet 1947, est le rapporteur de la commission sur « l'éducateur spécialisé ».

13 En introduction, il rappelle l'insuffisance de la définition des fonctions de l'éducateur donnée par le projet de loi sur la formation du personnel des établissements recevant des enfants inadaptés : « elle semble sous-entendre un cloisonnement entre les heures de classe et d'atelier et les autres ».Il insiste pour que « la nécessité fondamentale d'un travail en équipe » soit un axe majeur des travaux du congrès[19]. Dans la définition retouchée du projet de loi, les fonctions éducatives trouvent leur sens, en lien avec le travail en équipe, et essentiellement grâce à l'apport des autres « techniciens »[20].

14 Pour J. Pinaud, la fonction d'éducateur exige « une véritable valeur humaine, appuyée de solides connaissances techniques »[21]. La formation doit dans un premier temps vérifier les aptitudes humaines et les « qualités de base » indispensables à la prise en charge des enfants et commencer donc par un stage de sélection et un stage pratique.

15 Le rapport est l'occasion pour J. Pinaud de revenir sur quelques idées suggérées par « l'intéressante étude de M. le docteur Le Guillant et Mlle Le Henaff » et de prendre quelques distances vis-à-vis de certaines propositions en estimant que les conditions ne sont pas réunies pour être appliquées. Selon les auteurs, la pièce maîtresse de la formation devrait être « un stage au long cours » d'une année scolaire dans un « établissement-école » où les différents techniciens seraient chargés, à côté de leurs fonctions dans l'établissement, d'un rôle d'enseignants dans un souci de développer le « sens clinique » des éducateurs à leur contact. Ceci dans la perspective que se déploie un « art éducatif » comme il existe un « art médical ». Ainsi, la formation serait « un apprentissage en même temps théorique et pratique, où le professeur illustre et vérifie sans cesse dans le concret sa théorie, où l'unité profonde, nécessaire, de la pensée et de l'action apparaît clairement, où celui qui enseigne est à la fois le praticien et le « savant » [22].

16 C'est à une leçon de réalisme et de prudence à laquelle se livre J.Pinaud, qui malgré « l'intérêt considérable » qu'il porte aux remarques de L. le Guillant et G. le Henaff, n'en indique pas moins les limites, voire les dangers, dans les conditions présentes des établissements, de risque de main mise des « grands patrons » sur la formation. Il pense en particulier aux médecins qui, la plupart du temps, sont en position dominante en tant

que techniciens dans les équipes (encore que ces établissements possédant un équipement technique soient en nombre restreint).

Les principes de la formation des éducateurs d'Henri Michard

17 Lors de ce même congrès, l'Education surveillée est conviée, par la voix d'Henri Michard, à exposer son point de vue sur « la formation des techniciens de l'enfance inadaptée »[23]. Celui-ci développe une conception particulière de la formation des éducateurs, tributaire de son expérience à l'Education surveillée, où il avait été nommé inspecteur quand Jean-Louis Costa était son premier directeur ; mais aussi de sa propre formation, de son parcours professionnel et intellectuel à l'Education nationale et de ses convictions philosophiques et morales, proches du « personnalisme » d'Emmanuel Mounier.

18 Le projet de formation repose sur plusieurs principes dont quelques uns marqueront durablement la formation des éducateurs à l'Education surveillée : « Il n'existe pas deux catégories d'éducateurs : ceux qui sont chargés de la rééducation intellectuelle et les autres ; mais une seule catégorie (...) La classe doit être faite par des éducateurs ayant la compétence nécessaire »[24].

Ce principe répond à une préoccupation de la direction de la nouvelle administration, qui veut éviter à tout prix, par les réformes qu'elle a entreprises depuis 1945, de reproduire les anciens modes d'encadrement assimilés à de la surveillance, du gardiennage ou de l'animation de loisirs. Les trois principaux leviers de la normalisation des internats de rééducation sont la vie de groupe, les activités dirigées, et la formation professionnelle. La formation doit s'y conformer, et l'éducateur incarner ces changements : « L'éducateur doit recevoir une large information technique- je dis bien information et non pas formation». Cette précision indique que l'éducateur, selon H. Michard, ne peut être identifié à des savoirs auxquels il doit nécessairement pourtant se familiariser dans le cadre du travail en équipe.

« L'éducateur doit recevoir une solide formation pédagogique théorique ». Formation qui passe par « l'étude des méthodes utilisées dans l'éducation des enfants et adolescents normaux, en particulier une initiation aux méthodes d'enseignement en usage dans les écoles primaires et aux techniques de culture populaire ».

« La formation de l'éducateur ne se limite pas au domaine de la connaissance théorique et pratique, elle englobe une action sur le caractère. » Au-delà donc d'une formation pédagogique et pratique, de l'acquisition d'une certaine technicité que cette formation suppose, H. Michard pense à « la formation du caractère ». En matière d'éducation, les choix techniques ne doivent pas effacer l'action de la personnalité. « C'est pourquoi toute formation vraie doit être en dernière analyse une formation individualisée, ou mieux une formation personnalisante »[25].

19 L'éducation passe plus par une influence directe que par l'intermédiaire de techniques. Une personnalité affirmée est un gage d'efficacité de cette influence sur d'autres personnalités. D'où l'attention particulière de la formation à « l'épanouissement de la personnalité » de l'éducateur. Dans une perspective de formation humaniste, telle qu'elle est défendue par H. Michard, profondément ancrée dans la personne, la culture générale est un atout, la garantie d'une personnalité affirmée. La formation fonctionne sur le mode

de l'homologie, elle est le lieu de l'accomplissement de la personne en charge d'individus en voie d'émancipation.

20 H. Michard donne à la formation une impulsion, dans trois directions : la pédagogie, l'attention aux phénomènes relationnels, le développement et la formation de la personnalité. Avant que ces préoccupations ne deviennent l'orientation et la caractéristique du Centre de Vaucresson, en formation initiale, puis, principalement, à partir de 1964, en formation continue, elles ont trouvé l'occasion de s'actualiser dès les années 1950. Et ce, au contact de plusieurs courants des sciences humaines et sociales pour ce qui est de la pédagogie, avec l'étude et l'initiation aux méthodes de l'éducation populaire, sous l'égide de Joffre Dumazedier, dont le programme est consacré à « l'entraînement mental »[26] et aux stages de loisirs culturels. L'autre enseignement, qui va être déterminant, est la sensibilisation aux notions de psychologie sociale et d'initiation à la conduite de groupe, développées par Jean Maisonneuve (le groupe, la communication, les interactions, les rôles, les attitudes, les interactions dans les groupes...) en référence à la psycho sociologie américaine (Moréno, Lewin...). Enfin, apparaissent au début des années 1960, au-delà des enseignements et de la formation technique, avec Gilles Ferry « les discussions en groupe ».

21 Le contexte institutionnel, celui des internats de rééducation et des centres d'observation, détermine en grande partie les évolutions. Le groupe est le lieu des apprentissages du métier des éducateurs comme il est le cadre de l'apprentissage de la vie collective pour les jeunes. Une sorte « d'isolat social ».

22 Déjà au début des années 1950, la direction de l'Education surveillée, en abandonnant le « système progressif » dans les internats, avait fait du groupe l'unité pédagogique de référence, consciente qu'elle ouvrait par là même, paradoxalement, l'action éducative à l'individualisation de la prise en charge[27]. Bientôt, la formation et la recherche s'empareront de cette notion de groupe, pour tenter de l'imposer comme la dimension institutionnelle prédominante (en particulier dans les années 1960). La référence de base, généralisable à l'ensemble de l'institution, les enjeux relationnels (y incluant peu à peu le rôle et la place des éducateurs eux-mêmes) seront considérés comme tout aussi déterminants que les aspects programmatiques des internats. Une des tentatives les plus abouties d'objectivation des questions relationnelles dans les établissements de rééducation a été la recherche menée par le Centre de formation et de recherche de l'Education surveillée, sur « l'internat de rééducation », commencée au début des années 1960[28],

23 Avant d'envisager une technicisation des relations interpersonnelles avec les jeunes et une théorisation des groupes dans les espaces institutionnels (Tosquelles, Capul, etc.), l'essentiel de la technicité des éducateurs au quotidien reste de l'ordre de la maîtrise des conduites d'activités dont les principaux postes sont la classe, les loisirs et l'éducation physique, dans une dynamique de renouvellement pédagogique, soutenue par les courants de l'Ecole nouvelle, des méthodes actives et de l'éducation populaire[29].

24 A la fin des années 1950, et au début des années 1960, le paysage de la rééducation se modifie. La sortie de l'internat et l'élargissement de l'intervention de l'éducateur dans les milieux de vie des mineurs (le milieu familial, professionnel et des loisirs), accompagnée d'une évolution législative déterminante (Ordonnance de 1958), va se manifester par la création de nouveaux équipements éducatifs dans les années 1960 pour se généraliser la décennie suivante. D'autre part, au centre de formation de Vaucresson, la sociologie figure dans les programmes, à côté des enseignements canoniques de l'école (étude des

facteurs somatiques, psychologie générale, psychologie de l'enfance et de l'adolescence, neuro-psychiatrie), essentiellement, par l'étude des milieux sociaux des mineurs. Elle, apporte une autre dimension à l'action éducative, connue jusqu'ici uniquement de quelques délégués à la Liberté surveillée et de quelques éducateurs observateurs qui ont participé à l'expérimentation sur l'observation en milieu ouvert.

25 Dans le courant des années 1950 1960, à l'Education surveillée, les pédagogies nouvelles et la psychologie sociale ont été, au contact de la pratique éducative et par le biais du Centre de formation de Vaucresson, des vecteurs de la professionnalité éducative.

Les voies de la technicisation, la voix des sciences humaines

26 Avec les années 1960, le processus de technicisation du métier d'éducateurs s'accélère, dans un sens où l'individu devient le sujet et l'objet, le support de l'apprentissage de la technicité. La personne de l'éducateur est l'instrument de la technicité éducative, par laquelle se définit son travail, sans le secours immédiat d'autres technicités (sociales, médicales, psychologiques), ni toujours la sollicitude d'une médiation pédagogique. L'engagement de la personne est à la hauteur de l'enjeu éducatif : la prise en charge de la personnalité intégrale du mineur, au quotidien.

27 Pour accomplir cette tâche, l'engagement doit être total et la seule évocation de la vocation est insuffisante pour traduire cet engagement. Les écoles de formation, pour répondre aux nouvelles exigences, se tournent vers les sciences humaines en vue d'assurer la transformation des personnes qui prennent en charge la personnalité des enfants inadaptés. Le projet de formation, comme le projet éducatif, est total. Une nouvelle version du don de soi, fondée sur la croyance et l'investissement dans les « sciences humaines », se fait alors jour. Rappelons que la référence aux qualités de la personne (« dons naturels », intuition, empirisme...), était, au départ, à la base d'une conception « vocationnelle » du métier d'éducateur. Celle-ci s'opposait à une conception « techniciste », guidée par l'apport de connaissances « scientifiques » appliquées à soi et aux autres[30]. Or, on assiste en quelques années à un basculement où les sciences humaines investissent (tout en l'inventant) le champ relationnel dont la technicisation déterminera l'avenir d'une profession. La maîtrise de l'éducation et de la rééducation des enfants, dépend du degré de maîtrise de l'éducateur sur sa personnalité. La formation présenterait l'espace privilégié et le moment favorable de construction du rapport au métier, où, dans une perspective de remaniement des savoirs et de reconfiguration personnelle, se nouent solidairement, la finalité du métier, la connaissance de soi et de l'autre. Ces éléments sont décelables dans un texte de Jeanine Guindon paru en 1960[31]. Ils fournissent les indices d'une caractérisation de la profession éducative qui sera reprise dans le courant de la décennie et cela au moins pour trente ans. Toute la profession ne partage pas la radicalité de certains propos, mais ils sont symptomatiques d'un tournant sur la spécificité de la qualité relationnelle du travail éducatif.

Un moi fort

28 Dix ans après la parution de l'article de L. le Guillant et G. le Henaff, Jeanine Guindon, directrice du Centre de formation d'éducateurs spécialisés à l'Institut de psychologie de

l'Université de Montréal, porte de nouveau l'accent « sur le problème fondamental de la formation des éducateurs : l'acquisition de connaissances et d'attitudes nouvelles » et elle expose au 5ème congrès de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI), qui se tient à Rome en juin 1960, sa conception de l'éducateur spécialisé. « La personnalité de l'éducateur, son relief, sa disponibilité affective » lui apparaît désormais « la préoccupation majeure ».

29 « Il ne suffit pas d'« enseigner » à un éducateur comment tirer le meilleur parti de ses dons naturels, il faut aussi l'aider à intégrer la théorie, d'une part dans la pratique professionnelle, d'autre part et indiscutablement dans sa personnalité ». La méthode d'intégration, remonte au 2ème Congrès de l'AIEJI à Bruxelles en 1954. Elle est d'inspiration analytique : « L'investigation des profondeurs permet à l'éducateur d'accéder à une maturité émotionnelle suffisante et à une lucidité indéniable, pour engendrer des relations adéquates avec les inadaptés (pris comme individus ou en groupe) par-delà ses propres conflits. »[32]. Comment instaurer les relations humaines les plus adéquates avec les enfants inadaptés, au service de leur réadaptation sociale ? En 1958, au 4ème congrès de Lausanne, « la primauté semble accordée à la supervision, parmi les instruments efficaces de l'éducateur qui se veut lucide à la besogne. »

30 Après être revenue sur les quatre congrès internationaux (1952-1958), J. Guindon ajoute à sa réflexion sa propre expérience de directrice de centre de formation et ses recherches personnelles, « enrichies du concours apporté par le Centre de Boscoville, en banlieue de Montréal, où le personnel, formé par nous, s'entraîne depuis sept ans au service d'adolescents délinquants. » Une expérience qui corrobore trois nécessités : « nécessité d'une méthodologie transmissible », nécessité de l'intégration d'une « pédagogie curative dans la personnalité de l'éducateur et dans son attitude professionnelle », et nécessité de l'emploi de la supervision « pour œuvrer à cette intégration »[33].

31 Chaque geste, chaque activité, chaque action compte dans une perspective de « rééducation totale en internat ». Ceci suppose un savoir, une technique qui distingue l'éducateur : « Nous n'avons pas le droit d'agir en dilettantes. L'éducateur spécialisé est un technicien de la réadaptation sociale. Tout ce qu'il sait et tout ce qu'il fait, il l'envisage sous l'angle de la rééducation (...) La position de l'éducateur spécialisé, précise et limitée, dans l'équipe d'un centre de rééducation, vaut à côté du psychologue, du psychiatre, et de tout autre thérapeute. L'éducateur spécialisé est thérapeute, dans et par l'évènement quotidien. »[34]. Par sa personnalité, au quotidien et par le biais d'activités, il offre un support qui va aider à la socialisation des enfants inadaptés. Dans l'équipe, l'éducateur est le thérapeute du quotidien[35] ; ce qui justifie une économie du temps de « l'ici et du maintenant ».

L'amorce d'un tournant

32 Lors du 14ème congrès de l'UNAR qui se déroule à Lyon en 1962 et qui porte sur « l'évolution des « techniques » de réadaptation de l'enfant et de l'adolescent », certains thèmes abordés par J. Guindon sont repris en travaux de commission. Ce congrès consacre la notion de technicité dans le domaine du travail éducatif, attachée au progrès des sciences humaines en tant que mode d'affirmation et d'identité, autant que de recherche de sens et légitimité pour la profession éducative.

33 Des techniques de travail font l'objet d'une attention particulière, aux premiers rangs desquelles la supervision, telle qu'elle était définie par Michel Lemay[36] et à laquelle l'auteur du rapport de la 1ère commission se réfère[37]. L'établissement d'un principe, si ce n'est d'égalité, du moins « d'horizontalité », dans la notion de travail en équipe se double d'une lutte, déjà engagée, pour que l'éducateur soit reconnu dans la spécificité de sa tâche, au même titre que les autres spécialistes, sous peine d'être renvoyé à l'encadrement de la quotidienneté sans relief ni qualité[38].

34 Les techniques ouvrent des perspectives d'approfondissement d'une pédagogie spéciale. Incontestablement, cette étape de la construction de la professionnalité éducative a joué un rôle important dans les débats au niveau national sur le statut de l'éducateur spécialisé. Faisant certainement allusion aux accords de travail entre l'UNAR et l'ANEJI du 16 mars 1958, qui apportent aux éducateurs une reconnaissance de leur profession en précisant les conditions de leur engagement, l'auteur du rapport précise : « Cette valorisation de notre métier a été à l'origine des accords de travail, étape transitoire pour le statut de l'éducateur spécialisé. Sans doute la pénurie des éducateurs a-t-elle amené les administrations à favoriser la situation matérielle des dits éducateurs. Mais les mêmes administrations auraient-elles accepté cela s'il n'y avait pas eu, derrière le personnage d'aujourd'hui, peut-être inachevée, la perspective d'une profession solide faisant de cet « éducateur spécialisé » un « technicien de la réadaptation sociale »[39].

35 L'inadaptation sociale des enfants n'étant plus exclusivement traitée dans le cadre de l'internat, d'autres perspectives professionnelles s'ouvrent aux éducateurs, par exemple en milieu ouvert, où pour exercer leurs fonctions, « qu'il s'agisse d'observation ou de prévention de rééducation, comme peut-être de responsable de foyer de jeunes travailleurs, il faut des gens expérimentés et solides, rompus aux techniques des relations humaines. Cependant, les écoles de formation ne dispensent pas de formation purement sociale »[40]. A cette époque, il est encore fréquent d'assimiler le milieu ouvert à une forme de travail social[41], et la question relationnelle se résume aux contacts sociaux avec les milieux de vie des mineurs. D'une manière générale, la commission remarquera la diversification et l'extension du champ d'action des éducateurs.

36 De la définition de l'éducateur spécialisé comme « technicien de la réadaptation sociale » (formule déjà employée par J. Guindon), à celle de « technicien de la relation », il n'y a qu'un pas que le 2ème rapport de la 1ère commission[42] franchit, avant qu'une autre commission ne propose au congrès une définition générique allant dans ce sens. Constatant que de nombreuses catégories de l'enfance inadaptée souffrent de « troubles de la relation » (« cas sociaux », « caractériels », « délinquants »...) et que les techniques psychologiques et sociologiques permettent d'étudier ces troubles, de quelles techniques les éducateurs disposent-ils pour exercer leur action ? Les techniques d'inspiration analytique, qui permettent une attitude de bienveillance, et que s'établisse ainsi une certaine distance.

37 Des « techniques psycho-pédagogiques »[43], inspirées de récents travaux de psychologie sociale, en particulier sur la dynamique des groupes, favorisent une certaine objectivation des relations de groupe. En ayant participé à des groupes de formation, « l'éducateur pourra ainsi rester objectif, et ne pas se sentir concerné par les réactions de son groupe. Il essaiera d'en déterminer les causes, pour y remédier dans une certaine mesure, mais il devra aussi prendre soin de ne pas trop influencer le groupe qui lui est confié. »[44]

38 La supervision (individuelle ou collective) est conçue comme la forme de contrôle des attitudes de l'éducateur, confronté au maniement de techniques qui le mettent en contact avec les jeunes suivant des modalités variables de distance et d'engagement qui demandent à être vérifiées. « Si le contenu de l'action éducative », selon l'auteur du rapport, « s'est enrichi de l'apport des techniques psycho-sociales, sa forme et son cadre ont aussi, récemment évolué » En effet, « De la même façon que l'éducateur en internat, à une époque, a été amené à ne plus considérer l'enfant inadapté comme un être isolé, et qu'il lui a fallu s'informer des phénomènes de groupe, il a fallu à l'éducateur du milieu ouvert apprendre à connaître le milieu social, familial, professionnel. »[45]

39 Apprendre à situer les jeunes dans leur milieu d'origine et à agir sur ce milieu, serait en milieu ouvert, une « spécialisation », tout comme en internat, de savoir replacer le jeune dans le groupe. Ces distinctions et ces évolutions du cadre, des structures et des modalités de rééducation (l'internat de rééducation de 1945 à 1955, le groupe dans les internats des années 1950 jusqu'à la fin des années 1960, le milieu ouvert à partir des années 1960) où se professionnalisent les éducateurs, se sont accompagnées de l'idée qu'à chaque fois elles constituaient une étape dans la diversification de la connaissance des jeunes et une réponse, plus individualisée, mieux adaptée de leur prise en charge.

40 En reprenant la question de départ « L'éducateur est-il un technicien ? », la rédactrice du rapport en arrive à la conclusion que les techniques continuent de camper aux frontières de la personnalité de l'éducateur. En effet, celui-ci par rapport à l'enfant, : « doit aussi, dans tous les cas, être capable de l'aider à forger sa personnalité conformément à une image adulte, offrant une identification possible, nécessaire comme base et comme point de départ d'une structuration sans laquelle l'évolution de l'enfant vers l'état adulte n'est pas possible. Il faut donc, avant tout, que l'éducateur soit une homme ou une femme vraiment adulte, ayant acquis des techniques de plus en plus nombreuses qui seront autant d'outils mis à sa disposition, mais qui resteront des outils dont le maniement peut être efficace ou dangereux selon les êtres qui les manient. »[46]

41 D'une certaine manière, mentionner la personnalité de l'éducateur revient tout autant à renforcer la technicité de la professionnalité qu'à en exprimer une réserve. En général, la personnalité est présentée comme l'instance méta-technicienne de la relation par l'engagement qu'elle suppose assurer. Elle est l'au-delà des techniques, elle est la gardienne et la représentante d'une dimension culturelle et « anthropologique » de l'adolescence, d'une adolescence conçue comme passage de l'enfant à l'âge adulte qui nécessite un accompagnement pour accéder à un statut social, mené par une figure « parentale » à laquelle l'enfant peut s'identifier. La personnalité est aussi la garante de la dimension humaine et elle chargée, émotionnellement, de la relation sans cesse renouvelée au contact du jeune. Elle est l'argument principal, dans le discours éducatif, qu'utilisent les professionnels pour défendre la spécificité de leur action[47]. Cependant, elle a un statut ambiguë, car elle sert aussi bien à défendre la version « vocationnelle » du métier (intransmissible, indicible...) que sa version « technicienne » (transmissibilité, intégration des connaissances et des attitudes...). Trait d'union entre deux polarités, elle est la variable d'ajustement de discours qui tour à tour naturalisent la fonction éducative ou la technicisent, légitimant la professionnalité tout autant par la capacité à se distancier que par l'authenticité de l'engagement.

42 Une sous-commission chargée de « préciser les fonctions spécifiques de l'éducateur » et leurs champs d'application, propose une définition de l'éducateur spécialisé qui deviendra historique, parce qu'elle est complète et répond à l'« extension progressive du

champ d'action de l'éducateur ». « L'éducateur spécialisé de jeunes inadaptés est un travailleur social, technicien des relations humaines qui contribue – en collaboration constante avec les autres techniciens du service ou de l'établissement- au soutien, à la restructuration et à l'épanouissement de la personnalité ainsi qu'à la normalisation des rapports sociaux des jeunes qui lui sont confiés, notamment en utilisant la relation individuelle et les inter-relations de groupe, à travers les actes de la vie quotidienne et diverses activités dirigées ou spontanées. »[48]

43 Cette définition de l'éducateur spécialisé lui donne une fonction de régulateur social (d'adaptation sociale), un rôle d'émancipateur auprès de l'enfant inadapté, par le biais d'une action thérapeutique et pédagogique spécifique jouant sur les relations et les activités au quotidien et s'appuyant sur des techniques issues des sciences humaines et sociales. Elle consacre l'idée que dans le processus de rééducation, l'accomplissement de soi est pour l'enfant, la meilleure condition de la réadaptation sociale, au nom d'un individu idéal.

Une jonction et un fragile équilibre

44 Dans l'exposé introductif du « Premier Congrès National des éducateurs de jeunes inadaptés », intitulé : « L'évolution de la profession d'éducateur spécialisé », l'auteur, André Klock, éducateur spécialisé, livre sa conception du rôle de l'éducateur, qui est d'opérer la jonction entre la société et les populations inadaptées[49]. Par sa position « médiane » entre la société et le jeune inadapté, par « son rôle de médiateur entre l'enfant et la société », l'éducateur justifie son professionnalisme et l'extension de son domaine d'intervention au niveau social et des formes variées d'inadaptation. Il se tient à un point d'équilibre, entre intégration sociale et émancipation individuelle qui, au regard de l'histoire, se révèlera fragile. Le rôle social est tenu pour compatible avec celui de transformation de la personne réconciliée avec elle-même et avec la société, dans ses différentes composantes sociales (scolaire, professionnelle, familiale).

45 Le professionnalisme réalise ce projet total, jusqu'ici enserré entre les murs des institutions, en agissant à partir de situations relationnelles et de deux manières, l'une de façon plus impliquante, l'autre plus dégagée et distante. La relation individuelle est le support qui va aider au passage d'une situation à l'autre, du repli au "dépliement" de relations socialisées, en s'appuyant en partie sur le principe de l'identification, de l'image que l'on représente. D'autre part, les inter relations sont un support qui va pouvoir être modulé, mesuré, objectivé[50].

46 Ces situations relationnelles guident l'attitude de l'éducateur qui à son tour fait l'objet d'un contrôle. Au terme de son exposé, l'intervenant rappelle sa foi et son espérance dans la profession : « Que ce travailleur social qu'est l'éducateur spécialisé, que l'éducateur social soit donc de plus en plus à la fois l'artiste et le technicien, l'humaniste et le chercheur, soucieux de permettre au jeune inadapté, à travers sa « médiation », de s'intégrer à une société qui est aussi la sienne. »[51]

47 Cette conception de l'éducateur, fondée sur la conscience d'être médiateur entre le jeune et la société quelles que soient les causes de l'inadaptation, rehaussée par la confiance en sa technicité et son professionnalisme relationnel, allait dans les années 1970 être sérieusement remise en cause. Et ce, bien que fut maintenue l'idée que l'action éducative contribue à l'émancipation de l'individu, mais dans une perspective différente.

« Un congrès d'expression libre »

48 Sans avoir à reprendre la genèse et les éléments de ces années de contestation de la fonction du travail social, connue sous le nom de « théorie du contrôle social », emblématiquement portée par le n° spécial d'avril mai 1972 de la revue Esprit[52], nous prendrons à témoin un évènement qui illustre le bouleversement qui a touché le secteur, pour tenter d'en mesurer l'ampleur, sans pour autant en exagérer la portée. Tout un paysage changeait en mettant la question sociale mais aussi la question de l'individu, au cœur du débat sur la professionnalité éducative. La déflagration, qui semble profondément affecter à ce moment là les acquis du professionnalisme éducatif, se situe néanmoins dans la continuité de sa construction. Simplement, elle en accentue et radicalise certains aspects sociaux mais aussi subjectifs, déjà présents dans la période précédente.

49 Durant les deux décennies (1970-1980), une nouvelle configuration professionnelle naîtra. Dans ces années s'opère un changement de temporalité, les choses se jouent ici et maintenant, avec une sensibilité aigue de la situation présente, mais aussi dans le dévoilement des rapports sociaux, jugés aliénant et contraignant, et dont les travailleurs sociaux ne veulent pas, par leur action, se faire les complices ou être les agents. S'ils ont ouvert les yeux sur la nature des rapports sociaux dont ils sont des témoins, ils n'ont pas pour autant abandonné l'espoir d'un mutation. Au contraire, ils investissent le champ du changement social, avec une ardeur renouvelée. Eux-mêmes se sentent libérés du poids des conventions et des normes sociales qui les empêchaient de s'exprimer librement, avec la conscience de ne pouvoir avancer qu'en devant rompre avec le passé[53]

50 Une des traces les plus illustratives de cette tension entre le passé et le futur, à la limite de la rupture, est le 4ème congrès de l'Association française pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (AFSEA)[54] qui se tient à Bordeaux en avril 1971. Dans l'avant-propos au numéro de Sauvegarde de l'enfance[55] consacré au congrès, le président de l'association avertit que les responsables de l'association avaient accepté de « laisser le congrès se préparer et se dérouler suivant des méthodes nouvelles qui se veulent d'expression libre et non directive. L'expérience, qui n'était pas sans risques, a été jugée digne d'être tentée »[56]. Depuis plus de vingt ans, l'organisation du congrès suivait un rituel immuable, désormais aux présentations et de discussions de rapports en vue d'aboutir à des conclusions « ont été substituées des réunions sous forme de « panel », de commissions, de forums, et de groupes divers auxquels on demandait de permettre aux participants l'expression spontané de leurs idées, le débat devant demeurer toujours ouvert et toujours recommencé ».

51 Le professeur R. Lafon, figure tutélaire et historique du secteur de l'enfance inadaptée[57], en acceptant de prendre la parole au début du congrès sait qu'il va se prêter au jeu, pathétique, de la mise à mort symbolique du père, qu'il incarne aux yeux des participants. Il se demande, ironiquement, comment réaliser « ce suicide symbolique »[58].

52 Le déroulement même du congrès a échappé à ses initiateurs. Dès le début, en effet « a été posé la question de l'engagement politique. Il ne faut pas s'étonner que les travailleurs sociaux, particulièrement bien placés pour constater les causes sociales de l'inadaptation et l'insuffisance des équipements et des moyens pour la guérir et surtout la prévenir, aient conscience de la nécessité de solutions politiques et combattent, en qualité de

citoyens, pour celle qui leur parait bonne (...) Mais, le choix d'une solution politique n'est pas de la compétence d'un congrès de l'AFSEA, et celle-ci ne saurait cautionner la présentation de l'engagement politique à laquelle d'aucuns auraient voulu que le congrès donne son accord (...) En refusant toute « réponse professionnelle » au problème des structures sociales on refusait aussi toute « réponse professionnelle » à celui des actions éducatives, qui était pourtant le sujet du congrès et qui seul répondait aux objectifs de l'association qui l'avait convoqué »[59].

53 Désapprouvant la tournure des débats et les orientations prises, le président de l'association « patronale » décidera de ne pas participer à la séance de clôture. Pour comprendre les enjeux d'un congrès, à plus d'un titre déroutant et dont l'ordonnancement habituel est bouleversé, il faut se référer à la « réflexion introductive » de Jacques Ellul, professeur de droit à Bordeaux. Il dit en substance que ce ne sont pas les actes du congrès, qui, normalement rendent compte des travaux sur un thème précis (en l'occurrence « milieu naturel et actions éducatives »), qui reflèteront le mieux l'originalité de ce congrès de rupture et « d'expression libre », à savoir la capacité des participants à se prendre en charge, « l'auto pédagogie » du congrès. Le congrès est « devenu lui-même un milieu naturel », le fait qu'il se soit tenu selon ces modalités est un évènement en soi, il est l'objet de lui-même : le congrès en train de se faire, l'histoire en marche[60].

54 Cela (« la libre expression », « les possibilités d'un échange »...) aurait-il suffi, s'il n'y avait pas un sens, une signification plus profonde à ce type de manifestation ? En bref, de quoi le congrès est-il l'expression ? D'abord, d'une incertitude et d'une crise du statut du travailleur social qui souffre d'un écart entre une technicité triomphante, des objectifs qu'il s'est fixé, et leur application dans le cadre du travail « en milieu naturel » où la réalité sociale semble se dérober à l'action éducative[61].

55 Le second aspect de la crise, qui affecte le statut du travailleur social sur son versant « subjectif », offre une explication à l'emploi du terme « expression libre » à propos de la tenue de ce congrès. Au-delà de son côté contestataire de la société et de sa dimension politique, la crise dont le congrès est l'expression, touche aux fondements mêmes du travail social, à la légitimité de l'intervention des travailleurs sociaux[62], à l'incertitude sur les valeurs dont ils seraient les porteurs et aux normes qu'ils sont censés imposer. En fait, selon Jacques Ellul si les travailleurs sociaux « en viennent ainsi à une contestation globale de la société, ce n'est pas tant à la suite d'une analyse sérieuse et profonde de la société(...) mais du fait de l'incertitude même des travailleurs, du fait de l'absence de « sens évident » de leur intervention, ils ne sont plus convaincus que leur tâche soit vocationnelle, ils n'ont plus aucun point de référence du « bien » ou du « mal », ou du « normal », pas plus qu'ils n'ont de valeurs certaines. S'il en est ainsi, c'est non pas à la suite d'une conscience critique, mais parce qu'effectivement la société globale dans laquelle ils se trouvent ne leur offre plus aucun système de valeurs, aucun critère sûr, aucun modèle satisfaisant. Il n'y a plus d'adhésion de fond au système idéologique, non parce qu'il est critiquable mais parce qu'il se désagrège. Tout le monde est ainsi dans un grand état d'incertitude. »[63]

56 La crise qui touche les travailleurs sociaux est donc une crise globale, généralisée, de la société. Sans la conviction d'incarner un modèle auquel l'autre puisse s'identifier, sans vérité à transmettre, ni norme à imposer, il ne reste que la surprise de l'échange[64].

57 La conception du travail social qui se dessine autour de la supposée « vacuité », laissée par le passage du discours sur la perte des valeurs, sur la fin des certitudes et des normes

dans lesquelles les travailleurs sociaux ne se reconnaîtraient plus, crée ainsi un nouvel espace de disponibilité : ils ne peuvent parler à la place des autres, mais les aider à prendre la parole. Ils ne peuvent intervenir au nom d'une vérité qu'ils ne partagent plus mais aider l'autre à découvrir sa propre vérité. De fait, le nouveau credo des éducateurs qui s'affirmera et s'étendra à tout le secteur, dans les années qui suivent sera de considérer le jeune comme sujet et acteur de son propre devenir. Ainsi, en 1976, aux Journées nationales de Sète où se réunissent militants de l'ANEJI, l'assemblée adopte la définition suivante de l'éducateur : « Eduquer, c'est permettre à l'enfant, au jeune, d'avoir une conscience plus claire de ce qu'il est, au niveau de la compréhension qui peut être la sienne et c'est l'aider à cheminer vers son devenir. Cela suppose : que nous considérions l'enfant comme sujet, acteur de son cheminement, que nous ne l'enfermions pas dans un système de valeurs qui lui serait étranger mais que nous l'aidions, à travers la connaissance de ce qu'il est, de ce qu'il fait, à faire, à un moment donné, un choix personnel parmi les valeurs qui sont vécues dans son environnement. »[65]

58 Aider l'autre à être sujet, acteur de son propre devenir, renouvelle le projet émancipatoire de l'éducation spécialisée.

Doutes et incertitudes

59 Si un certain nombre de professionnels sont tentés par une pratique davantage tournée vers l'engagement social, la formation va devoir assumer les interrogations sur le « statut subjectif » des professionnels, provoquées par la « crise des valeurs », en radicalisant des orientations déjà prises sur « la personnalité de l'éducateur », en utilisant et en généralisant les outils apportés par la psychologie sociale. On parlera du « développement de la personne ». Dans un même temps, la formation a tendance à désinvestir le champ de la technicité éducative, au risque d'une certaine déprofessionnalisation.

60 Pour H. Michard, dont la conception de la formation remonte, comme nous l'avons vu, au début des années 1950, mais dont les réalisations en formation continue datent de 1965, « la formation de l'éducateur comme celle du juge des enfants tendent à se centrer sur la formation de l'homme (...) Elle implique une modification des attitudes : pour comprendre l'autre, il faut apprendre à l'écouter ; pour le faire changer, il faut savoir l'accepter au départ comme il est. Il faut aussi accepter de changer soi-même ; à la limite, la formation implique donc, une modification de la personnalité »[66]. Quand Michard écrit ces lignes, on est en 1973 et les doutes et les incertitudes semblent planer sur les identités professionnelles et la formation[67]. Il reconnaît que l'approche psycho-sociale ayant évolué vers « la formation personnelle en groupe », certains aspects proprement opératoires « ne disparaissent pas, mais ils passent au second plan ». Comme le disent eux-mêmes les organisateurs des sessions « Formation personnelle en groupe » (FPG) adoptée en 1973 : « la visée centrale des sessions dites FPG est le développement de la capacité de chacun à tenir compte de ses propres réactions dans la relation à autrui et particulièrement dans la relation éducative au sein de l'institution de l'Education surveillée. Au-delà des changements d'attitudes requis par les exigences du rôle professionnel, c'est plus profondément la maturité de la personne qui est en cause (...) Si les gestes et les actes de la pratique professionnelle doivent s'en trouver améliorés, ce n'est que très indirectement, à la faveur d'un vaste détour. »[68]

61 Le détour par l'expérience de soi est si vaste qu'il semble ne jamais devoir atteindre sa cible professionnelle et s'éloigner ainsi de l'objet de son intervention, même s'il a été

conçu dans une perspective d'être plus réceptif aux enjeux relationnels de la situation présente. Parallèlement, H. Michard, s'inquiète de la consécration de l'approche clinique, de la prise en charge individuelle des mineurs qui risque de se mettre en travers de la relation avec le jeune[69].

62 Ces remaniements des modalités relationnelles, à savoir l'effacement d'une certaine technicité éducative (pédagogique) et l'accroissement d'un modèle (clinique), interviennent dans un contexte institutionnel en plein bouleversement, au moment où l'Education surveillée amorce le tournant de l'abandon des structures de type internats, jugés « ségrégatifs », au profit de structures censées mieux répondre aux besoins des mineurs. Néanmoins, le secteur du placement et de « l'hébergement collectif », privé de cette culture du collectif et de la formation professionnelle, quand il devra absorber le choc socio-économique des années 1970 et du début des années 80, sans relais social ni support pédagogique réels, fera porter à la seule fonction « hébergement », la charge d'assurer la médiation éducative.

63 A la même époque, un mouvement inéluctable et irréversible de "déspécialisation" des institutions, entraînera avec lui la perte de pratiques professionnelles (en particulier dans le domaine de l'observation) très inscrites dans le paysage de la rééducation, au profit d'une version plus intégrative de l'action éducative et au nom de la continuité éducative qui, paradoxalement, aboutira à un éclatement et une dispersion des établissements.

Une modalité ouverte aux évolutions

64 Même s'il a été pour les éducateurs un révélateur de la crise des valeurs sociales, le secteur du milieu ouvert a mieux résisté à la crise des références professionnelles car il est contemporain et il participe à la diffusion des nouveaux modèles thérapeutiques et curatifs, fondés sur l'approche clinique. Aussi, par la suite était-il désigné pour être le lieu symptomatique, non plus d'une crise, mais de l'épuisement d'un modèle, construit après la seconde guerre mondiale.

65 Le milieu ouvert tel qu'il a été conçu dans les années 1950, tel qu'il s'est développé institutionnellement dans les années 1960 et s'est épanoui professionnellement dans les années 1970, accompagne, réalise peut-être plus que d'autres modalités de prise en charge et d'intervention éducative, l'idéal d'une justice traitant de réalités et de situations humaines, plutôt que de faits ; une justice qui se détourne des notions de faute, d'expiation, de châtiment et de punition, préférant l'éducation à la sanction, la mesure à la peine[70].

66 Elle n'est nullement une justice d'exception, mais comme l'aime à le répéter Michel Henry, une justice spéciale, qui se distingue par la matière qu'elle traite, par les modalités d'application de ce traitement et la relation qu'elle entretient avec le justiciable et par une densité temporelle si particulière. Elle rompt avec le « droit sanction », pour devenir « gracieuse »[71] et « pacificatrice », en capacité de résoudre ou de résorber, et non de trancher, les conflits pour lesquels elle intervient. Il s'agit d'un idéal d'une justice qui se veut plus « résolutive que distributive »[72] dans le secret espoir de devenir un modèle pour la justice des adultes, plus éducative et sociale que juridique, s'appuyant sur les progrès des sciences humaines. C'est un idéal de justice qui se réalise sur un fond contextuel de construction d'un Etat social et protecteur, par l'intermédiaire et la spécialisation de quelques magistrats de la jeunesse dès 1945, bref, aujourd'hui, un modèle en crise[73]. Au

centre de cette justice résolutive, on trouve la notion de conflit et d'inadaptation. L'inadaptation créée le conflit. Souvent à l'origine de l'intervention judiciaire, qu'il soit familial (conflit avec les parents), pour l'enfant en danger, ou social, pour l'enfant délinquant (conflit ponctuel ou prolongé avec la société), ce conflit apparent est considéré comme la manifestation d'un conflit interne à l'individu, antérieur, ou intra familial. Dès lors, le but de l'intervention est de guérir l'individu des conflits qui l'empêche de se réconcilier avec lui-même, avec son milieu ou avec la société[74].

67 L'inadaptation était vue comme le résultat d'une défaillance éducative qui avait enrayé le processus de maturité sociale, empêchant l'accès à une société d'adultes, idéal d'accomplissement de l'individu. Ainsi, dans une présentation de l'ordonnance du 23 décembre 1958, la notion de danger n'était plus appréciée d'un point de vue moral, mais social et conformément à « l'anthropologie éducative » qui se dessinait à l'époque : « Pour l'enfant, le danger c'est de ne pas accéder à la maturité adulte, à l'épanouissement de ses virtualités tant physiques qu'intellectuelles et affectives, non pour la satisfaction de son propre moi, mais au service d'une idée ou d'un être, réalisant ainsi une intégration sociale parfaite. Le contraire de cette maturité sociale, c'est ce que l'on a l'habitude maintenant d'appeler l'inadaptation sociale »[75].

68 Il est intéressant que l'inadaptation sociale soit ici conçue comme un manque de maturité sociale qui mette l'enfant en danger, renvoyant au travail de rééducation la figure d'un individu idéal et sa réalisation en tant que citoyen.

Crise d'un modèle

69 Si donc, le milieu ouvert se développe avec la mesure d'assistance éducative et représente un accomplissement d'une justice des mineurs dans sa logique la plus « protectionnelle », au point de devenir dans les années 1970-1980 le modèle de l'action éducative pour tous les mineurs de justice, il n'en est pas moins soumis à un contexte social et juridique. Dès le milieu des années 1970, la direction de l'Education surveillée et certains magistrats s'inquiètent que l'investissement dans le champ de l'assistance éducative se fasse au détriment de la prise en charge éducative des mineurs délinquants. Les magistrats ont en effet massivement investi cette mesure de protection à l'égard des enfants en danger, au détriment de mesures éducatives pour les mineurs délinquants, abandonnant une fraction non négligeable de cette jeunesse aux condamnations pénales prises par les Tribunaux pour enfants et à la détention préventive décidée par les Juges d'instruction.

70 A cette crise, dite « institutionnelle », s'ajoute une autre crise de remise en cause des critères d'intervention, qui s'exprime par un questionnement sur l'étiologie de la délinquance et son emploi par les éducateurs (« qu'est ce qu'être inadapté ? »), de même que sur son traitement (« à quoi adapte-t-on ? »). Le « modèle sanitaire et social »[76] associé si étroitement à la justice des mineurs en France après la seconde guerre mondiale, puisant aux sources des sciences humaines et sociales, repose sur la notion prédominante d'inadaptation (dont la délinquance n'est qu'une des formes), il est largement tourné vers la question de la personnalité du mineur plus que sur celle de sa responsabilité. A l'intérieur même de ce modèle, les éducateurs négligent la partie la plus « scientifique » du discours sur les causes et les facteurs de l'inadaptation, pour ne privilégier que l'aspect le plus « relationnel », tout en continuant à se référer aux sciences humaines. Les années 1970 sont aussi un moment de dé-liaison avec les impératifs judiciaires et ses modalités procédurales (enquête...), avec les risques et les dérives que

cela comporte. Elles marquent la rupture avec les systèmes institutionnels qui imposaient leur critère de normalisation, y compris en terme de pratiques professionnelles.

71 Si depuis la fin des années 1950, l'éducateur n'est plus le « chef de groupe », l'exemple, le modèle, quand l'internat et le groupe était le principal horizon de son exercice professionnel, il n'est plus le « technicien de la relation » des années 1960-1970, support d'identification, agent social, représentant de la société, agent de socialisation et d'émancipation. Pour les deux décennies qui suivent les années 1970, l'éducateur aborde et aménage la question relationnelle en ayant tendance, principalement en milieu ouvert et en situation d'entretien, à s'installer dans une posture d'écoute, travaillant dans un colloque singulier à ce que le sujet advienne à lui-même, explorant les métamorphoses des liens affectifs dans son passé, ou les arcanes des systèmes familiaux[77].

Fin d'un modèle ?

72 Bientôt, avec les années 1980, un bouleversement plus large, socio-économique, par les ravages causés en terme de destruction des liens sociaux, va prendre à revers le modèle d'individualisation de la prise en charge si chèrement conquis. Une hypothétique insertion est proposée à des individus, désormais devenus seuls responsables de leur destin, abandonnés à eux-mêmes, sans le secours d'une filiation sociale (le monde ouvrier), culturelle (la culture populaire) et professionnelle (le salariat), mais abandonnés aussi à la preuve qu'ils doivent apporter de leur propre capacité à réussir (à trouver un stage, réussir à l'école...), ou de maîtrise de soi, et non plus de se conformer à une norme imposée. Ceci, dans un contexte marqué par un rétrécissement de l'offre institutionnelle et de perspectives professionnelles d'intégration (un statut), mais aussi d'offre de possibilités économiques. L'insertion, comme nouvelle norme de l'action éducative, contraste avec le projet de normalisation intégrative conduit avec tant de certitude par les professionnels pendant les « Trente glorieuses » et le développement de la société industrielle, suivi d'une intense conquête de libération de l'individu[78]. Cette conquête s'est muée en injonction d'autonomie, où l'individu est sommé d'être lui-même, de trouver en lui les capacités à mobiliser ses propres ressources, de montrer ses compétences et ses capacités d'adaptation, à se gouverner et à se produire lui-même[79]. La responsabilité est descendue sur l'individu. Il lui est demandé de produire par ses propres ressources, en lien avec l'aide qui lui est proposée, ce qui hier relevait de la responsabilité collective normalisante et qui lui était imposé. Désormais il doit l'assurer lui-même.

73 La demande est intériorisée. Avec la conquête de l'autonomie, l'accompagnement de la personne (être à côté), à qui il est demandé d'être l'auteur de son propre changement, est devenu la référence qui s'est substituée à la prise en charge. Tout du moins, la personne participe-t-elle à un processus de co-construction de sa prise en charge ; le suivi du parcours, forcément personnalisé, la contractualisation et le projet, sont les composantes d'une version plus prudente et réservée de « l'intervention rééducative », qui hier visait à la « conversion »[80] de l'individu, à la « restructuration de sa personnalité »[81] à son changement en profondeur, alors que désormais il s'agit de valoriser la personne et de créer les conditions de sa réussite en l'incitant à se saisir des opportunités qui lui sont offertes.

74 Hier, les savoirs rassemblés autour du sujet (« la connaissance de la personnalité »), étaient régis par le principe de la causalité dont la maîtrise (le diagnostic) était censée influer sur la prise en charge, une certitude fondée sur la croyance en un progrès illimité

dans les sciences sociales et humaines. Aujourd'hui, malgré un surprenant retour d'un positivisme médicalisant en matière de prévention et un « revival », non moins surprenant, de la naturalisation des sentiments pour expliquer les comportements, les temps sont plutôt dominés par le principe de l'incertitude et les savoirs mobilisés autour de la personne participant à la construction d'une éthique de la reconnaissance.

75 En tant que prise en charge et mode d'intervention privilégiée auprès des publics en difficulté et en marge, dès la fin des années 1970, le milieu ouvert a été le véhicule, l'agent qui a accéléré la transition d'une référence à l'autre, à son point de basculement. En effet, à l'instar du modèle de l'inadaptation sociale, qui a dominé tout le secteur éducatif jusque dans les années 1960, tend à se généraliser aujourd'hui l'adoption d'un modèle emprunté à l'univers du handicap ou de la maladie mentale. Les notions de « handicap social » et de souffrance sociale et psychique parlent de cette difficulté pour l'individu à être en contact avec l'autre dans un univers communicationnel ou à assumer une vie autonome. L'intervention sociale qui va tenter d'y remédier, pour être moins stigmatisant et plus respectueuse des droits de la personne, promue « usager », n'en est pas pour autant plus intégrative. Tout du moins, cette nouvelle enveloppe sémantique et épistémologique, préserve-t-elle les principes d'individualisation et d'émancipation, d'autonomisation de la personne.

76 Nous pourrions, dès lors, à partir d'une dynamique historico sociale, donner du milieu ouvert la définition suivante : la forme d'intervention auprès d'individus fragilisés, vulnérables, en difficulté ou en voie d'exclusion, qui accompagne le mouvement de sortie des lieux de relégation (asile, internat, prisons, etc.) pour les remettre au cœur de la cité, sans toutefois leurs donner toujours les moyens d'y progresser mais tout juste de s'y maintenir.

Le milieu ouvert à l'épreuve de son historicité

77 Si la mise en perspective historique de ce mode d'intervention socio éducative produit une impression de relativité, en faisant apparaître une particulière porosité à l'évolution des sciences humaines et une grande dépendance à l'égard des conditions institutionnelles de son émergence, il n'empêche que son historicisation dans un même temps montre un phénomène durable de maintien d'un espace éducatif, d'un espace investi professionnellement, pour peu que les acteurs de cet espace sachent renouveler d'une part, la problématique de l'articulation de l'individu et du social, mise au centre de son intervention et qui aujourd'hui demande un profond remaniement, et d'autre part les modalités pédagogiques et subjectives d'intervention qui intègrent cette nouvelle problématique du changement dans les modes de socialisation impliquant les rapports de soi aux autres et au monde.

78 D'autres tendances contribuent à fragiliser cet espace. Les données contextuelles empêchent les rapprochements comparatifs et projectifs hâtifs. On ne peut, en effet, ignorer les facteurs de changement qui se sont introduits par le biais des politiques publiques depuis la fin des années 1990 et qui mènent à une fragmentation du travail social et des populations qu'elles nomment, que ce soit sous l'effet de la poursuite du processus, amorcé avec la départementalisation, de territorialisation de l'action sociale, ou sous la pression de la généralisation des normes managériales et gestionnaires.

79 Le thème de la territorialisation, d'une manière générale, est le point de convergence et de contraction où se jouent de nombreux remaniements objectifs et subjectifs, pour le travail social[82].

80 D'autre part, la progression de thèmes transformés en faits sociétaux, et bientôt en impératifs de politiques publiques, comme celui de la sécurité, a fait du secteur public l'instrument privilégié de nouvelles politiques qui, à leur manière, souvent régressive, ont intégré la notion de responsabilité individuelle.

81 Un autre domaine déterminant pour le monde de l'éducation spécialisé, où de profonds changements sociétaux ont durablement marqué les pratiques et les conceptions, est celui de la place des professionnels de l'éducation vis-à-vis de la famille, car, encore plus que des lieux de socialisation secondaire, c'est bien à la famille que la profession (dans certains domaines du moins) s'est disputée la « compétence » éducative. Déclarée comme devant se substituer, au début des années 1950 à l'éducation défaillante du père et de la mère, peu à peu l'action éducative a évolué sous le sceau de la suppléance, de l'aide et du soutien, pour aujourd'hui, alors que la notion de parentalité se généralise, se muer en co-éducation, en partage, dans le meilleur des cas, de la responsabilité de l'éducation. Illustration supplémentaire du temps de l'abandon des maîtrises, de celle de l'histoire comme de celle du destin des autres.

82 Le passage du mode "relation" au mode "accompagnement", pour reprendre les termes employés par Pierre Nègre, justifiant de la quête de sens attachée à la question de l'identité de l'éducateur spécialisé depuis cinquante ans[83], a entraîné le retour à une certaine « technicité » qui avait été délaissée après les critiques des années 1970-1980, et qui réapparaît sous forme de constructions de projets, d'analyses et formalisations des pratiques, de maîtrises de la communication orale et écrite... Le soin apporté aux conditions temporelles et spatiales des échanges et de la communication, la nécessité de consolider des réseaux et des liens sociaux, supposent l'élaboration de stratégies. L'engagement de l'intervenant et sa réflexion sur sa place, porte en soi un travail sur les limites qui implique une dimension éthique de l'intervention.

Les modes opératoires éducatifs à l'épreuve d'une théorie des « cadres d'action »

83 Ce que nous avons dit de la construction de la professionnalité éducative, nous pouvons le replacer dans la perspective socio- historique des problématisations psychologiques proposée par Jacques Ion, Christian Laval, Bertrand Ravon[84] « pour comprendre les types de cadrage opérés sur les individus par le travail social à différentes époques et sous les différentes perspectives en vertu desquelles il agit sur eux». Le tableau des trois cadres d'action que proposent les auteurs permet de distinguer l'évolution des notions d'individu, de sujet et de personne, à l'œuvre dans le travail social depuis une cinquantaine d'années et offre un cadre conceptuel à une périodicisation du travail social qui correspond à l'agencement des différents modes opératoires que nous avons cru distinguer dans la construction de la professionnalité éducative.

84 Le premier modèle (ancré sur une représentation de l'individu apparue avec la troisième République et à l'œuvre avec le développement de l'Etat social) est celui de l'intégration avec comme psychologie d'intervention la psychopédagogie. Les manques, les infériorités ayant été mesurés, le travail social comble, répare, guérit, adapte, intègre, en vue du

« relèvement de l'individu » : « l'ayant droit est construit collectivement, sur la base d'appartenances partagées (le statut familial ou le statut de salarié) ». C'est un individu « sans qualité autre que la déficience qui lui est associée (...) il n'a pas vraiment voix au chapitre, la consistance de son « moi » restant à la charge de l'éducateur, seul maître à bord de la relation d'aide. »[85]. Ce modèle renvoie à la période de construction de la professionnalité éducative qui va du début des années 1950 jusqu'à la fin des années 1960.

85 Le second modèle est celui de « l'émancipation, psychodynamique et mise à l'écoute du sujet ». Au nom du paradigme de l'émancipation individuelle et de la critique de la domination sociale, qui dans les années 1970 traversent le travail social, « l'éducateur (au sens large du terme) cherche à sortir du rôle de maître dominant la relation d'aide pour construire une alliance avec la personne aidée, contre les impositions normatives, politiques et sociales. »[86] « Se mettre à l'écoute du sujet : tel semble se dessiner un nouveau modèle d'intervention psy dans le travail social. Outre la référence à la psychanalyse, est mobilisée la relation d'aide non-directive imaginée par Rogers ». Avec l'avènement du sujet comme horizon de l'action « le travail social inaugure de nombreux dispositifs caractérisés par le « travail sur soi » en présence de quelqu'un d'autre (le thérapeute, l'éducateur, etc.). Le levier d'une telle relation d'aide n'est autre que le transfert ». « Le sujet n'est donc plus pensé, comme dans la tradition psychopédagogique, comme un objet de savoir, mais comme un sujet en devenir, d'où la notion de psychodynamique »[87]. Ce second modèle s'applique aux années 1970-1980 de la construction de la professionnalité éducative.

86 Le dernier modèle est celui de la « Reconnaissance, psychologie du lien et étayage relationnel de la personne ». Dans l'intense et incessant souci et recherche du développement personnel, la critique porte à la fois sur le risque de "l'asocialité du sujet" et sur « le régime de temporalité propre à une telle modélisation : n'existant que comme "sujet en devenir" le "sujet de désir" n'a de réalité que dans l'horizon progressiste de l'action. Or, les intervenants sociaux du front ne cessent de souligner l'exigence d'agir ici et maintenant dans le présent de la situation et non à travers la projection du futur (qui est caractérisé par son incertitude) »[88].

87 Pour reprendre l'analyse des trois auteurs, la critique « portée par l'anticipation désenchantée de l'avenir (lorsque le régime de temporalité du présentisme s'oppose à celui du progressisme) et par la peur des décrochages sociaux (très largement évoquée dans le travail social par l'usage récurrent des termes en « dé » : désocialisation, désaffiliation, désinsertion, etc.), est contemporaine de la vulnérabilisation socio-économique de masse propre à nos sociétés du risque. »

88 Désormais, face aux phénomènes de déliaison, le social est problématisé différemment, et « l'objet des étayages psychologiques devient ce social comme faisant défaut ». « L'intervention psychologique se déploie dans une perspective de reconnaissance sociale des personnes en difficulté. » La question de l'estime de soi devient l'enjeu social « où il s'agit de faire reconnaître comme tel, sans forcément de visée transformatrice (...) Il s'agit d'intervenir avec la personne, prise en tant que telle, dans toute sa singularité, avec ses difficultés et ses handicaps du moment ; entreprendre non pas de relever l'individu, mais comme le dit bien le maître-mot de cette pratique, d'accompagner la personne. »[89]. « L'essentiel est de prendre appui sur la relation d'aide pour rendre possibles de nouveaux accrochages sociaux ». Les intervenants « doivent s'adapter en permanence aux données de la situation. » Un nouvel idéal de l'intervention psychologique se dessine : « Présence à la situation, juste mesure, reconnaissance des épreuves singulières

d'injustice sociale, sensibilité à l'écologie relationnelle des personnes aidées »[90]. Ce modèle est celui qui, depuis le milieu des années 1990, tend peu à peu à s'imposer aux professionnels de l'éducation.

Conclusion

89 La professionnalité éducative, vue à travers des lieux d'élaboration de la pensée comme la formation ou les congrès associatifs et professionnels, s'apparente à une succession de fictions adoptées pour « tenir » dans le métier, soit par ce qu'elles sont élaborées à partir de vides et d'écarts, engendrés par des changements de contextes sociaux, cognitifs, etc., soit qu'elles sont conçues par les professionnels comme autant de tentatives d'ajustement de leur pratique à ces changements. Celles-ci deviennent alors à l'origine de nouveaux modes opératoires où se négocie l'idée que se font ces professionnels de leur place dans la relation d'aide, et leur rapport au présent.

90 Au premier « indéterminé », figuré par la définition vague de l'éducateur à la fin des années 1940, la profession avait répondu, au cours des années 1950, et non sans contradictions, ni tensions internes, aux appels des sciences humaines pour triompher dans les années 1960, sous le terme de « technicité éducative », par un discours auréolé de « scientificité » et nimbé de « progrès social ». Le temps de la confiance. « L'ici et le maintenant » de l'action éducative se résolvait dans l'invention d'une « thérapeutique » du quotidien.

91 Au second « indéterminé », illustré par la « vacuité » consécutive aux remises en question du rôle du travail social dans les années 1970, les professionnels, n'ont pas craint de produire un discours d'émancipation et de libération du sujet et d'innover, dans un élan non brisé vers le futur. « L'ici et le maintenant » trouvait son point d'appui dans l'aide relationnelle au sujet, pour l'accès à ses droits et à son autonomie.

92 Le troisième temps de « l'indéterminé », dans lequel se tient la profession, est celui du « paradoxe » de devoir assumer de nombreuses contradictions sociales, sans perspective de les résoudre. « L'ici et le maintenant » est de tenir une relation et d'accompagner dans un présent surinvesti, alors que les temps sociaux, semblent désormais captés, « privatisés », individualisés.

93 La professionnalité éducative s'est construite en s'appuyant sur les progrès des sciences humaines et sociales, à l'ombre de politiques publiques qui ne lui étaient pas hostiles, de façon cohérente jusqu'au milieu des années 1990, tout du moins si l'on fait référence à une « enveloppe sémantique » de la formation. On y repère des ruptures, des continuités, avec d'importantes phases de chevauchement. Dans un même temps, cette construction n'est pas linéaire, elle est chaotique. Elle n'a pas été épargnée par les rudoiements, les ruses et les contre temps imposés et les cassures provoquées par l'histoire, dès la fin des années 1970. A la fin des années 1990, elle se heurte à un changement de paradigme qui la touche au cœur même de son fondement, portant sur le sujet et son rapport au social, sur les liens de l'individu avec la société. Elle est confrontée à une révision des principaux vecteurs de la socialisation et donc à une modification dans la relation d'aide envers tous ceux qui présentent des difficultés ou des troubles du processus de socialisation[91]. La fiction éducative, instituée après la seconde Guerre mondiale, était bâtie dans une perspective thérapeutique et curative et reposait sur l'idée que pour obtenir un

changement chez un individu on devait viser à sa transformation profonde par le biais de la relation éducative.

94 L'épuisement de ce modèle est-il pour autant synonyme de renoncement au principe d'un espace éducatif spécifique de socialisation, investi de façon professionnelle, c'est-à-dire produisant de la disponibilité, de la rencontre, créant une ouverture aux questions d'éducation en fonction des évolutions sociales, techniques, culturelles et mentales d'une époque ? Ce principe sera préservé à condition aussi que son avenir ne soit pas envisagé en rupture avec le passé, mais en lien avec les acquis de la professionnalité éducative, bref, que soit rétablie la tension entre « espace d'expérience » et « horizon d'attente ». Pour y contribuer, un procès en historicité n'est il pas en mesure de faire entendre et résonner l'écho de la course de la professionnalité éducative ?

BIBLIOGRAPHIE

Autès (Michel), « Le travail social indéfini », *Recherches et Prévisions,* n°44, juin 1996, p.1-9.

Autès (Michel), « Territoires et subjectivités : les nouveaux défis de l'action sociale », *Recherches et prévisions,* n°81, septembre 2005, p.9- 17.

Bailleau (Francis), Cartuyvels (Yves), *La justice des mineurs en Europe,* Paris, L'Harmattan, 2007.

Bourquin (Jacques), « Sur les traces des premiers éducateurs de l'Education surveillée 1937-1962 » *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »,* n° hors série, juin 2007, p. 17-95.

Boussion (Samuel), « Jean Pinaud : Parcours du Centaure, 1903-1977 », *Sauvegarde de l'enfance,* vol. 57, n°2, avril- mai 2002, p. 70- 72.

Brichaux (Jean), *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative,* Ramonville Saint-Agne, Erès, 2001.

Capul (Maurice), Lemay (Michel), *De l'éducation spécialisée,* Ramonville Saint-Agne, Erès, 1997.

Chauvière (Michel), *Le travail social dans l'action publique,* Paris, Dunod, 2004

Chauvière (Michel), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy,* Paris, Editions ouvrières, 1980.

Demailly (Lise), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

Dréano (Guy), *Guide de l'éducation spécialisée,* Paris, Dunod, 2000.

Ehrenberg (Alain), *La fatigue d'être soi,* Paris, Poches Odile Jacob, 2000.

Fustier (Paul), *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants,* Presses universitaires de Lyon, 1993 (5ème édition).

Hartog (François), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps,* Paris, Ed. du Seuil, 2003.

Honneth (Axel), *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique,* Paris, La Découverte, 2006.

Ion (Jacques), Laval (Christian), Ravon (Bertrand), « Politiques de l'individu et psychologies d'intervention : transformation des cadres d'action dans le travail social », dans Cantelli (Fabrizio) et Genard (Jean-Louis), *Action publique et subjectivité,* LGDH, 2007.

Koselleck (Reinhart), *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques,* Paris, Editions de l'EHESS, 1990.

Meyer (Michel), *De la problématologie,* Paris, Quadrige/PUF, 2008.

Michard (Henri), *De la justice distributive à la justice résolutive,* Vaucresson, CRIV, 1985.

Montmoulinet (Edith), « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesses en difficulté,* n°6 automne 2008, p. 1-18.

Nègre (Pierre), *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement,* Paris, L'Harmattan, 1999.

Perrier (Michel), *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux,* Paris, L'Harmattan, 2006.

Ricœur (Paul), *Temps et récit,* tome III, Paris, Rééd. Points-Seuil, 1991.

Rousseau (Patrick), *Pratiques des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur,* Paris,L'Harmattan, 2007.

Rouzel (Joseph), *« Paroles d'éducs » Educateur spécialisé au quotidien »,* Ramonville Saint-Agne, Erès, 1995.

Schwartz (Yves), *Expérience et connaissance du travail,* Paris, Messidor Editions sociales, 1988.

Tétard (Françoise), « Généalogie du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (1948-1967), *Sauvegarde de l'enfance,* vol. 57, n°2, avril- mai 2002, p.58-66.

Tétard (Françoise), « Les Sauvegardes dans leur rapport avec la loi de 1901 : ni tout à fait privées, ni tout à fait publiques », *Sauvegarde de l'enfance,* vol. 56, n°3, septembre 2001, p.116-130.

Youf ((Dominique), « Repenser le droit pénal des mineurs », *Esprit,* octobre 2000, p.87-112.

Youf (Dominique), « Education, clinique et sanction pénale dans la prise en charge des mineurs délinquants », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* n°72, 2008/2, p. 83-90.

NOTES

1. Cf. l'article de Françoise Tétard « Généalogie du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (1948-1967) », dans *Sauvegarde de l'enfance,* vol. 57, n°2, avril- mai 2002., où l'auteur, chercheuse au CNRS, retrace l'itinéraire complexe du diplôme, à partir de la lecture d'un carton d'archives, du projet de loi de 1948, jusqu'au décret d'officialisation du 22 février 1967, mettant en évidence les enjeux interministériels (Ministère de la Justice, le Ministère de la Santé Publique et de la Population et celui de l'Education nationale), la coordination des Ecoles d'éducateurs assurée par l'UNAR, et le rôle des pouvoirs publics dans la négociation finale.
Etienne Jovignot (ancien directeur de l'Ecole d'Educateurs de Dijon et secrétaire général du Comité d'entente des écoles d'éducateurs), a été un témoin et un acteur important de l'avancée des travaux sur le diplôme d'Etat, à partir de 1963, au sein de la Commission des Ecoles de l'association professionnelle, l'ANEJI, en faisant valoir la spécificité des dimensions « professionnelle » et « personnelle » de la formation des éducateurs spécialisés ; il a, à plusieurs reprises eu l'occasion de revenir sur ce qu'il appelle le « roman de la formation du diplôme

d'Etat », cf. par exemple, les échanges avec Françoise Tétard dans le numéro de *Sauvegarde de l'enfance* précité : « Comment est né le diplôme d'Etat ? Souvenirs... (pp.74-79), ou : « Fabrication du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé : vicissitudes et premières modifications », article paru dans le *Bulletin d'informations du CREAI Bourgogne*, n°267, février 2007, à la suite d'une conférence donnée dans le cadre d'une journée d'étude nationale organisée par le CNAHES (Conservatoire National des Archives et de l'Histoire de l'Education spécialisée), le 28 juin 2006.

2. Pour l'essentiel, nous adoptons la définition qu'en donne Lise Demailly : « On appellera *professionnalité* l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné à une époque données. », in Lise Demailly *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008, p.80.

3. Michel Chauvière, *Le travail social dans l'action publique*, Paris Dunod 2004, pp. 101-102.

4. Michel Autès, « Le travail social indéfini », *Recherches et Prévisions,* n°44, juin1996, pp.1-9

5. Dans le domaine éducatif, depuis quelques années, certains auteurs ont inscrit l'intervention socio éducative dans une logique paradoxale, en s'inspirant des écrits d'Yves Barel. En assimilant cette intervention à une manière de gérer des contradictions solidement ancrées dans le travail social, ou des choix alternatifs impossibles (« l'indécidable » de la situation), ils incitent les professionnels à la réflexivité :

Pierre Nègre, *La quête du sens en éducation spécialisée De l'observation à l'accompagnement,* Paris, L'Harmattan, 1999, pp.119-132.

Patrick Rousseau, *Pratique des écrits et écriture des pratiques, La part « indicible » du métier d'éducateur,* Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 53-70, et 81-87.

6. Michel Chauvière, *op. cit.* pp.110-118.

7. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps,* Paris, Editions du Seuil, 2003.

8. Reinhart Koselleck, *Le Futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques,* Paris, Editions de l'EHESS, 1990 (1er édition allemande, 1979).

9. Paul Ricœur, tout d'abord, qui, pour penser l'histoire et tracer la voie d' « une herméneutique de la conscience historique », emprunte « un réseau de perspectives croisées entre l'attente du futur, la réception du passé, le vécu du présent », dans *Temps et récit,* t. 3, Paris, Seuil, 1985. Rééd. Points-Seuil, 1991, pp.374-433. Mais aussi, Michel. Meyer, qui lie questionnement et historicité dans, *De la problématologie,* Paris, Quadrige/PUF, 2008 (1ère édition 1988), pp.156-166

10. Yves Schwartz, qui rapproche historicité et travail, attribuant un coefficient d'histoire au travail au quotidien dans, *Expérience et connaissance du travail,* Paris, Messidor Editions sociales, 1988, pp.475-476.

11. Ainsi, ces thèmes dessinent les contours de la professionnalité éducative, définissant, pour reprendre le terme d'Yves Clot en analyse de l'activité « le genre professionnel ; mais au terme d'une analyse historicisante de certains aspects de la professionnalité dans le cadre de la formation, et au-delà de la permanence de ces thèmes, nous formulons l'hypothèse suivante : n'existerait-il pas des modes opératoires de l'action éducative, au sens où Gérard Vergnaud parle d' « invariants opératoires », qui tourneraient autour de deux axes : la question de « la personnalité de l'éducateur » et celle de « l'ici et du maintenant » ; ces axes agissant comme des variables d'ajustement de la pratique éducative, qui permettraient aux professionnels de réaménager leur rapport au métier et leur rapport à autrui, au grès des changements de contextes ?.

12. Un panorama vaste et cohérent de ces thèmes a été dressé par deux auteurs qui ont été des protagonistes de l'aventure théorico pratique de la professionnalité des éducateurs, dès les années 1960 :

Maurice Capul, Michel Lemay, *De l'éducation spécialisée,* Erès, 1997.

Pour les thèmes, cf. la deuxième partie, « Les médiations éducatives » : la relation éducative,

l'animation des groupes éducatifs, l'animation des activités, la conduite des entretiens. pp 115-261

13. Une approche historique de la formation des éducateurs demanderait une démarche autrement plus complexe que celle qui est adoptée ici.

Sur la formation des éducateurs spécialisés, cf. M. Capul, M. Lemay, *op. cit.*, pp.309-323.

Sur l'état des travaux et recherches concernant les éducateurs spécialisés, cf. la thèse de doctorat de Samuel Boussion, soutenue en 2007 à l'Université d'Angers « Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : L'ANEJI de 1947 à 1967 Naissance et construction d'une profession sociale » (pp.20-24), où l'auteur reconnaît que l'histoire des écoles de formation est encore aujourd'hui mal connue, mais il met en garde contre une place démesurée que l'on accorderait à ces écoles dans la constitution de la profession d'éducateur spécialisé. Il en apporte la preuve par la démonstration de la place qu'a cherchée à gagner l'ANEJI dans le processus de professionnalisation, par rapport à la formation, en particulier dans les années 1950 (pp.242-297). L'auteur insiste sur l'ancrage historique du processus de professionnalisation, qui n'est ni stable ni figé, ni homogène, et sur le caractère conflictuel du rôle des acteurs collectifs et individuels incontournables dans la construction de la professionnalité éducative.

Notre démarche peut être rapprochée d'une « sémantique historique », une histoire du sens des mots utilisés dans des lieux de production individuelle ou collective et de transmission de la pensée sur l'éducation et la rééducation ; mais, pour être valable cette démarche doit être validée vérifiée, recoupée avec la réalité sociale et institutionnelle, par des travaux historiques. En effet, le point de vue sémantique peut donner l'impression et l'illusion d'un discours unique et cohérent sur la professionnalisation des éducateurs. Or il est important de distinguer les contextes de production de ce discours, pour en reconnaître la pluralité. Ainsi, la tonalité des débats théoriques d'une association internationale, comme l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) est différente de celle d'un congrès d'une association nationale dans la mesure où les enjeux professionnels sont moins imminents. De même il faut distinguer un organisme comme l'Union national des associations régionales (UNAR), qui représente les employeurs et les associations gestionnaires du secteur privé, d'un organisme comme l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) qui en tant qu'association professionnelle représente les employés.

Sur une présentation générale de la dynamique historique de la constitution du métier d'éducateur spécialisé, cf. aussi : Guy Dréano, *Guide de l'éducation spécialisée,* Paris, Dunod, 2000, pp.70-101.

14. A ce sujet, cf. Jacques Bourquin, « Sur les traces des premiers éducateurs de l'Education surveillée 1937-1962 », in *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »,* numéro hors série, juin 2007, pp.17-95.

15. Ce n'est pas la même chose de chercher un accord national sur la formation que de créer une nouvelle école de formation

16. « *chargé en dehors des heures de classe ou d'atelier, de la surveillance et de l'éducation des enfants et adolescents présentant des déficiences physiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger* »

17. Sur l'origine des ARSEA, cf. Michel Chauvière, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy,* Paris, Editions. ouvières, 1980, 1987 (nouvelle édition2009).

Cf aussi, Françoise Tétard, « Les Sauvegardes dans leur rapport avec la loi de 1901 : ni tout à fait privées, ni tout à fait publiques », dans *Sauvegarde de l'enfance,* vol 56, n° 3, septembre 2001, pp. 116-130.

18. Samuel Boussion, « Jean Pinaud : Parcours du Centaure 1903-1977 » dans *Sauvegarde de l'Enfance*, vol. 57, *op. cit.*, pp.70-72)

19. « Rapport de Jean Pinaud », in *Sauvegarde de l'enfance,* février-mars 1951, p. 146.

20. De fait la commission *« émet le vœu que soit considérée comme valable dans la pratique la définition suivante de l'éducateur spécialisé : celui-ci est chargé en dehors des heures de classe et d'atelier de l'éducation des enfants et des adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du 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. Elle insiste de nouveau sur la nécessité d'un travail en équipe où les fonctions d'éducateurs ainsi précisées trouvent une place essentielle et un incessant appui de la part des autres « techniciens » de la rééducation. »*,*op.cit.* p. 164, cf. aussi, p.269.

21. Jean. Pinaud, *Sauvegarde de l'enfance,* 1951, *op.cit.*, p. 147.

22. Dr Le Guillant et G. Le Hénaff, « Remarques sur la formation des éducateurs », *Sauvegarde de l'enfance*, Février 1950, p.81.

Le Dr Le Guillant a été fondateur, en 1946, de la revue *Sauvegarde,* à laquelle succède *Sauvegarde de l'enfance* en 1950, dont il devient président. Dès 1943 il joue un rôle important auprès des Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence, et de 1944 à 1947 il est conseiller technique auprès du Ministère de la Santé pour les questions de l'enfance inadaptée. En 1948, il impulse la création de l'UNAR. De 1947 à 1965, il est médecin chef à l'hôpital de Villejuif. Il est membre du Parti communiste.

Dans l'article cité de *Sauvegarde de l'enfance*, il fait preuve d'un redoutable sens dialectique quand il faut dépasser le dualisme praticien/théoricien, empiriste/savant, action et pensée, dans lequel risquait de l'enfermer le conflit qui l'opposait à Henri Joubrel (Commissaire des Eclaireurs de France et créateur de l'ANEJI), où à « l'anti intellectualisme » revendiqué de ce dernier, répondrait symétriquement la défense de l'esprit scientifique et des connaissances ; il propose de définir un espace de confrontation de la théorie et de la pratique, par l'apprentissage du sens clinique chez les éducateurs.

23. « Allocution de Henri Michard », in *Sauvegarde de l'enfance,* 1951,*op.cit*., pp.233-241.

24. *Ibid.*, p. 235.

25. *Ibid*., p. 235 et 238.

26. méthode d'éducation des adultes qui vise à développer des réponses appropriées à des situations du monde contemporain de techniques et de communications, par l'acquisition de « réflexes mentaux »

27. cf. en particulier, Paul Lutz, « Evolution de la notion du groupe d'internat » dans la brochure *La Pédagogie du groupe dans les internats,* Vaucresson, 1956, pp. 9-22

28. *L'internat de rééducation*, Centre de formation et de recherche de l'Education surveillée, Vaucresson, Editions Cujas, 1972, pp. 17-194.

Rappelons néanmoins que les premières recherches sociométriques en institution pour enfants datent du début des années 1950 : R. Zazzo, J.Patin, R.Kostas, *Premières recherches de sociométrie dans une maison d'enfants,* Paris PUF, 1950.

29. Comme tout ce que nous exposons ici, nous nous référons à des textes et à des programmes idéaux dont les applications sont extrêmement contrastées. Par exemple les pédagogies nouvelles en matière d'enseignement dans les internats de l'Education surveillée ne seront jamais pratiquées à la hauteur des attentes d'Henri Michard, y compris dans l'établissement censé les accueillir le plus favorablement, à savoir l'internat réservé aux enfants d'âge scolaire (les moins de 14 ans) de Chanteloup (puis de Spoir) ; une recherche actuellement en cours sur ces internats, menée par Elise et Jean-Jacques Yvorel, nous apportera certainement de précieuses indications à ce sujet.

30. L'article d'Edith Montmoulinet « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », in *Sociétés et jeunesses en difficulté,* n°6, automne 2008, pp.1-18, prolonge, actualise et transpose ce débat, entre qualités personnelles et acquisition de connaissances, engagement et savoir..., à travers une enquête sur la transmission des identités professionnelles et par l'analyse du système idéologique

de ces modèles d'identité professionnelle des éducateurs en formation.
Cette polarité a une réalité historique, cf. le chapitre que lui consacre Samuel Boussion, dans sa thèse, « La profession contre les écoles (1948-1954) ? », *op.cit.*, pp. 242-297.
En s'appuyant plus particulièrement sur P. Fustier traitant de la question du « conflit vocation/ technicité » (1972), P. Rousseau reconnaît dans la dynamique du personnel et du professionnel, l'une des composantes qui a entretenu la tension et l'indétermination identitaire des éducateurs, *op. cit.*, pp. 43-46.
La question a été traitée aussi sociologiquement, par l'emploi de deux termes « Le vécu et l'expertise », qui témoignent d'une double filiation qui conditionnerait la construction des légitimités professionnelles : *« orale-vocationnelle et scolaire-professionnelle »*, par : Michel Perrier, *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux,* Paris, l'Harmattan, 2006. Est-ce à dire que cette polarité, fondatrice de l'identité de l'éducateur spécialisé (cf. Maurice.Capul et Michel.Lemay, dans *De l'éducation spécialisée,* op. cité, p.115), serait indépassable ? Ce n'est pas si certain, dans la mesure où, comme nous croyons l'avoir démontré, la question de « la personnalité de l'éducateur », en servant de support et d'argument à l'une et à l'autre cause, brouille la polarité.

31. Jeanine Guindon, « Le concept d'éducateur spécialisé », *Rééducation*, n°122-126, 2ème semestre 1960, p.37-55) Impossible ici de résumer les différentes contributions de J. Guindon au domaine de l'éducation spécialisée (cf. M. Capul, M Lemay, *De l'éducation spécialisée,.op.cit*. p.193.)

32. Jeanine Guindon, *Rééducation, op. cit* , p. 38.

33. *Ibid.* p.41.

34. *Ibid.,* pp. 53-54.

35. Le quotidien, comme champ d'intervention offrant une légitimité à la dimension thérapeutique de l'action éducative, est un aspect abordé par des auteurs, théoriciens et praticiens, qui ont tenté de conceptualiser le métier d'éducateur spécialisé, cf. Gilles Gendreau, *L'intervention psycho-éducative. Solution et défi, Editions Fleurus,1978* ; Joseph Rouzel, *« Paroles d'éduc » Educateur spécialisé au quotidien,* Erès, 1995 ; Paul Fustier, *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants.* Presses Universitaires de Lyon, 1993 (5ème édition)
Autre versant d'un travail thérapeutique au quotidien, « La psychothérapie et la psychopédagogie institutionnelle » (François.Tosquelles, Jean.Oury)

36. Michel.Lemay, « A propos de l'hygiène mentale de l'éducateur de jeunes inadaptés », *Liaisons,* n°33, janvier 1960, et n°34, avril 1960.

37. *« Effectivement, il n'y a pas de technique qui puisse rendre dans une équipe de travail meilleur service que la supervision, que l'on se place dans la perspective de l'enfant dont on s'occupe ou de l'intérêt de l'éducateur »*Paul Bertrand, rédacteur du 1er rapport de la commission, « L'éducateur et l'évolution des techniques éducatives », est directeur du centre Lota, Ustaritz, délégué régional de l'ANEJI, in *Sauvegarde de l'enfance,* janvier février mars 1963, p. 67.

38. *« Une telle confrontation n'est possible que si l'éducateur est correctement préparé à ses fonctions. S'il ignore le langage des autres spécialistes et s'il n'est pas un véritable technicien capable à la fois de vivre avec dévouement les difficultés journalières de son métier et d'utiliser avec compétence les relations qui s'établissent au sein de son groupe, compte tenu de la personnalité de chaque jeune, il ne pourra guère s'intégrer dans une équipe de ce genre. Il risquera de voir se creuser un fossé entre la « clinique » d'une part et son travail quotidien d'autre part.»,* P. Bertrand, *op.cit.*, p. 68.

39. *Ibid.*, p. 70

40. *Ibid.*, p. 71.

41. *Ibid*., pp. 73-74.

42. Ce second rapport, intitulé « Evolution vers les techniques de la relation », est rédigé par Simone Noailles, ancienne éducatrice, devenue directrice du centre de réadaptation de Bordeaux, in *Sauvegarde de l'enfance,* 1963, *op.cit*, pp. 78-83.

43. S. Noailles, *op.cit.*, p. 79.

44. *Ibid.*, p. 80.

45. *Ibid.*, p. 81.

46. *Ibid.*, pp. 82-83.

47. Cf. par exemple la « Synthèse des travaux » du premier congrès national des éducateurs de jeunes inadaptés, à Toulouse en juin 1964, présentée par Michel Lemay, soulignant « le rôle capital de *la personnalité de l'éducateur* dans le déroulement du processus éducatif. Cela parait à première vue un point commun à toutes les professions s'occupant de relations humaines. Pourtant une « dimension supplémentaire » semble très spécifique à l'action de l'éducateur spécialisé. », in *Liaisons* Janvier 1965, n°53, p.77.

48. *Sauvegarde de l'enfance,* 1963, *op.cit.*, p. 89.

49. *« L'éducateur apparaît alors comme un médiateur. Entre le « Je » et le « Nous », il doit renouer le dialogue. Le débile et l'handicapé physique cherchent, eux aussi, à s'intégrer dans cette société qui prend conscience de leur situation. Ainsi se multiplient les tâches qui attendent l'éducateur (...). L'éducateur spécialisé devient le médiateur dont l'enfant a besoin pour s'intégrer dans la société. Au caractériel, l'éducateur fera vivre des relations nouvelles, et lui proposera des modèles valables d'identification. Au débile mental, il donnera le maximum de moyens pour que son handicap soit aussi faible que possible. Au diminué physique, il permettra d'assumer sa situation. Ainsi se présente une notion nouvelle de l'éducateur spécialisé. C'est un lien temporaire, passager, entre ce « Je » inadapté et ce « Nous » pas toujours à même de saisir ce « Je ». Sur les deux il a conscience de devoir agir. »*, A. Klock, in, *Liaisons,* n° 53, janvier 1965 pp. 25-26

50. *« Le groupe devient un moyen de rééducation ».* L'éducateur « *essaie de faire évoluer l'individu et le groupe dans une perspective curative. Vivant la vie du groupe, il dépasse le stade de gardien. Il a été le modèle, il devient le technicien et l'artiste des relations inter personnelles. Il se libère d'un contexte affectif stérilisant quand il est exagéré. Il suscite l'autonomie des conduites, restructure les personnalités avec objectivité. »,* A. Klock, *op. cit.*, p. 27.

51. *Ibid.*, p. 30.

52. Intitulé « Pourquoi le travail social ? »

53. Phénomène que peut éclairer la théorie de Paul Ricœur, qui, reprenant les catégories élaborées par Reinhart Kosellec, avance que lorsque l'horizon d'attente est démesuré et que l'espace d'expérience se rétrécit, la tension entre les deux catégories, considérée comme condition de l'histoire, est menacée de rupture ; ainsi l'horizon d'attente risque de basculer dans l'utopie : *« L'idée de progrès qui reliait encore au passé un futur meilleur, rendu plus proche encore par l'accélération de l'histoire, tend à céder la place à celle d'utopie, dès lors que les espoirs de l'humanité perdent tout ancrage dans l'expérience acquise et sont projetés dans un futur proprement sans précédent. Avec l'utopie, la tension devient schisme.* », in Paul Ricœur *Temps et récit*, tome III, *op.cit.*, p.388

54. L'AFSEA succède à l'UNAR en 1965 qui a changé de statut, après la création en 1964 des Centres techniques régionaux de l'enfance et de l'adolescence inadaptée, les CREAI.

55. *Sauvegarde de l'enfance,* novembre décembre, 1971

56. Pierre Raynaud, « avant-propos », *op. cit*, p. 505.

57. Robert Lafon, à l'origine de l'un des premiers centres de formation d'éducateurs, en 1943, à Montpellier, il participe à la fondation de l'Union nationale des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (UNAR) dont il sera le président jusqu'à sa transformation en 1965, fondateur et président aussi de l'Union Mondiale des Organismes de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (UMOSEA), président du Centre technique national pour l'enfance et l'adolescence inadaptées, de 1965 à 1974 ; professeur titulaire de la chaire de clinique des maladies mentales et nerveuses et chef de service de neuropsychiatrie de l'enfant de la faculté de médecine de Montpellier de 1952 à 1975, il est le théoricien de la « psycho pédagogie médico sociale ».

58. R. Lafon, *Sauvegarde de l'enfance,* 1971, *op. cit.*, p. 523.

59. P. Raynaud, *Sauvegarde de l'enfance,* 1971, *op. cit*. pp. 505-506.

60. *« En réalité les actes du congrès ne sont pas là : ils ont vraiment été des actes, des échanges, des confrontations, des initiatives, qui ne peuvent exactement se transcrire dans des motions et des décisions formelles. Il ne répondait donc pas à l'image que l'on se fait habituellement d'un congrès (…) Mais justement le congrès de Bordeaux n'a rien été de tout cela (…).il ne s'agissait plus d'une recherche scientifique, mais d'une élaboration in situ, hic et nunc, d'une multiplicité d'échanges qui créent quelque chose qui n'est pas donné d'avance, pas établi »,* J. Ellul, *op.cit*. pp. 507-508.

61. *« Le milieu naturel est très insécurisant, on ressent bien qu'on le bouleverse de façon illégitime si on applique des techniques et interventions trop assurées (…) mais en même temps la critique des milieux d'éducation fermée est irréversible : il n'est presque plus possible de revenir en arrière, on sent bien que pour faire une action sociale sérieuse, il faut la faire en milieu naturel, mais on avance dans ce domaine sans guide assuré, sans carte établie d'avance, sans programme, simplement avec ce qu'on est soi-même. »*, *op. cit*., p.509.

62. *« Les travailleurs sociaux refusent d'être la bonne conscience de la société, d'être ceux qui raccommodent indéfiniment ce que la société détruit ou endommage, d'être les tuteurs des « laissés pour compte », des « rebuts sociaux » ; ce qui les conduit à vouloir non plus réparer les conséquences du système social, mais remonter aux causes de ce désordre, et par conséquent à prendre une attitude politique. »,* J. Ellul, *op.cit*., p. 509.

63. *Ibid.*, pp. 509-510

64. *« La seule chose qui reste possible alors, c'est le dialogue, c'est la recherche en commun, c'est la concertation : ce n'est point l'amour du prochain qui nous y pousse, mais notre propre vacuité (…) Il n'est pas possible que le travailleur social se substitue à la parole de l'autre : il doit seulement aider à l'expression de cette parole, la faciliter, et promouvoir l'expression des besoins. Tel est le climat général qui sollicite la mise en place d'une expression libre, et le congrès témoigne de cette situation. »,* J. Ellul, *op.cit*., p. 510.

65. *Liaisons,* n°96-97, 2ème 3ème trimestre 1976, pp.2-3

66. Henri Michard, dans *Recherches en cours au Centre de formation et de recherche de l'Education surveillée*, Ecole nationale de la magistrature, 37ème Session de criminologie de formation permanente, Vaucresson Juin 1973, p.9

67. *«Deux raisons principales rendent compte de cette incertitude : l'insuffisance de nos connaissances quant à la genèse de l'inadaptation sociale des jeunes et des méthodes ; la crise de civilisation que nous vivons, qui remet en cause, partiellement du moins, l'identité de l'éducateur comme celle du magistrat. Plus simplement, les conceptions de la formation continue oscillent entre les deux pôles relativement divergents : celui qui met l'accent sur le perfectionnement technique ; celui qui met l'accent sur le développement de la personnalité »,* H. Michard, *op. cit*., pp 10-11.

68. Jean Maisonneuve, Gilles Ferry, « La formation psychosociologique au Centre de Vaucresson », *Connexions*, n°32, 1981, p. 62-63. Pour les auteurs, *« aucune analogie n'est recherchée entre le groupe de formation et les situations qu'ont à affronter les éducateurs dans leurs centres, leurs foyers ou leurs consultations »,* car *« ce qui se vit dans la relation aux autres n'est reconnaissable et significatif que dans le contexte unique où on le vit, au-delà de toute analogie. C'est ce que ne cesse de suggérer le moniteur de tels groupes par ses interventions obstinément centrés sur l'ici et maintenant. »*, *ibid*, p. 63.

69. *« il y a quinze ans, il y avait urgence à développer une meilleure compétence psychologique chez l'éducateur, une meilleure clairvoyance clinique. Actuellement, on peut se demander si nous ne sommes pas sur ce point devenu des « sur- développés » ; si bien que les équipes éducatives sont parfois tentées de tenir sur les jeunes qu'elles ont en charge un discours psycho pédagogique des plus compétents, mais qui tombe comme un rideau sur la relation qu'elles peuvent engager avec ces jeunes. »,* H. Michard, *op.cit*., p. 21.

70. Paul Lutz, *La rééducation des enfants et des adolescents inadaptés*, Privat éditeur, 1960, p.43

71. Michel Henry, *Les jeunes en danger,* Vaucresson, CFRES, 1972

72. Henri Michard, *De la justice distributive à la justice résolutive*, Vaucresson, CRIV, 1985

73. Sur le contexte socio-économique qui ouvre à une interrogation sur la fin d'un modèle cf. Francis Bailleau et Yves Cartuyvels, *La justice des mineurs en Europe,* Paris, L'Harmattan, 2007

74. D'un point de vue épistémologique, le déclin et la crise du modèle de justice résolutive coïncide avec l'effacement de la référence à la notion de conflit, que l'on peut historiquement dater du début des années 1990 ; les conflits ne disparaissent pas mais le régime de conflictualité change, aussi bien dans le domaine politique, social, que des sciences humaines de l'individu et des sciences sociales. A la recherche de résolution des conflits internes, s'est substituée la nécessité pour l'individu de gagner en estime de soi, et dans une « société des individus », la pédagogie invoquée et enseignée est celle de l'apprentissage du respect des autres, sur le modèle de l'apprentissage du respect de soi.

Nous pourrions appliquer les hypothèses formulées par A. Ehrenberg à l'occasion de son enquête socio épistémologique sur la dépression, à notre domaine d'étude : *« la dépression nous instruit sur notre expérience actuelle de la personne, car elle est la pathologie d'une société où la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline mais sur la responsabilité et l'initiative. Hier, les règles sociales commandaient des conformismes de pensée, voire des automatismes de conduite ; aujourd'hui, elles exigent de l'initiative et des aptitudes mentales. L'individu est confronté à une pathologie de l'insuffisance plus qu'à une maladie de la faute, à l'univers du dysfonctionnement plus qu'à celui de la loi : le déprimé est un homme en panne. »* Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, Paris, Poches Odile Jacob, 2000, p.16, cf. aussi p.284 et sq.

75. In *La protection de l'enfance en danger,* Session d'études des Juges des enfants et des Directeurs de la Population et de l'Aide sociale 6- 11 juillet 1959, Vaucresson, Direction de l'Education surveillée, mai 1960, p.28

76. Dominique Youf, « Repenser le droit pénal des mineurs », in *Esprit*, octobre 2000, p. 92 et sq. Proche des préoccupations ici évoquées, et de nos conclusions sur les changements des modèles de prise en charge des mineurs, et l'articulation entre sciences humaines, justice et éducation, du même auteur : « Education, clinique et sanction pénale dans la prise en charge des mineurs délinquants » *La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* Erès, 2008/2, n°72, pp.83-90.

77. Dans un projet de note sur les orientations du secteur public de l'Education surveillée, datant de juillet 1980, il est indiqué : *« L'AEMO se réduit de moins en moins à l'irruption dans une famille d'un éducateur « technicien de la relation » homme ou femme orchestre dont la simple présence assurera une action éducative (...) Dans le travail en milieu ouvert, les éducateurs s'inspirent de plus en plus précisément de théories explicatives des mécanismes d'inadaptation et des techniques précises qui en découlent. Ainsi l'analyse systémique sert-elle de repères pour un nombre croissant d'équipes. D'autres se réfèrent à la théorie analytique, d'autres encore fondent leur action sur des approches plus sociologiques ou juridiques ».*

78. L'évolution du milieu ouvert témoignerait et participerait à sa manière au processus décrit par Axel Honneth *« d'une évolution « paradoxale » de l'individuation »*, où comment un projet normatif d'émancipation et d'épanouissement des individus, dans une période d'élargissement des possibilités d'autoréalisation des années 60-70, se mue en exigence de contraintes nouvelles dans un nouveau système de rapports de production économique et sociale qui l'impose comme une idéologie, au point d'engendrer de nouvelles souffrances et pathologie individuelles et sociales, cf. Axel Honneth, *La société du mépris Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006, p.311

79. A. Ehrenberg, *op. cit.* pp.282-285

80. cf. par exemple Jean-Louis Costa, « Le traitement en institution du mineur délinquant », *Rééducation* n°29, 1951.

81. Cf. par exemple Pierre Ceccaldi : « l'approfondissement du travail en milieu ouvert déterminera une évolution des méthodes, l'action de l'éducateur ne sera pas seulement de réinsertion sociale, mais aussi de restructuration personnelle », dans *L'éducateur de jeunes délinquants*, Centre de formation et de recherche de l'Education surveillée, Vaucresson, 1962,

p.232, ou encore : H. Michard, *La délinquance des jeunes en France,* Paris, La Documentation française, 1978, p.101.

82. A ce sujet cf. Michel Autès « Territoires et subjectivités : les nouveaux défis de l'action sociale », *Recherches et prévisions*, n°81, septembre 2005, pp. 9-17.

83. Pierre Nègredistingue trois modes, comme autant de sens et de référence que se sont donnés les professionnels de l'éducation spécialisée : « l'observation ou le sens de la raison », « la relation d'aide ou la raison des sens », et « l'accompagnement ou le sens de l'orientation » ; ainsi, l'éducateur s'est fait « tour à tour *observateur* (les années quarante et cinquante), *agent relationnel* (les années soixante et soixante-dix) et *accompagnateur social* (depuis le début des années quatre-vingt) », *op.cit.*, p. 29.

Il faudrait pouvoir confronter, comparer, rapprocher avec d'autres modélisations et périodicisations de l'action éducative, en particulier celle proposée par J. Brichaux (le modèle tutélaire, technicien et réflexif), in *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative, Erès 2001.*

84. Jacques Ion, Christian Laval, Bertrand Ravon, « Politiques de l'individu et psychologies d'intervention : transformation des cadres d'action dans le travail social », dans Fabrizio Cantelli, Jean-Louis Genard *Action publique et subjectivité,* éditions LGDH, 2007, pp. 159-160.

85. *Ibid*., p. 161.

86. *Ibid.*, p. 162.

87. *Ibid*., p. 163.

88. *Ibid*., p. 164.

Le présentisme, tel qu'il est évoqué ici à propos du travail social, pourrait s'éclairer par le recours à la notion de « régime d'historicité » employée par l'historien François Hartog, pour qui cette notion *« se voudrait un outil heuristique, aidant à mieux appréhender non le temps, tous les temps ou le tout du temps, mais principalement des moments de crises du temps, ici et là, quand viennent justement à perdre de leur évidence les articulations du passé, du présent et du futur. N'est-ce pas d'abord cela « une crise » du temps ? Ce serait ainsi une façon d'éclairer, presque de l'intérieur, les interrogations d'aujourd'hui sur le temps, marqué par l'équivocité des catégories : a-t-on affaire à un passé oublié ou trop rappelé, à un futur qui a presque disparu de l'horizon ou à un avenir surtout menaçant, un présent sans cesse consumé dans l'immédiateté ou quasiment statique et interminable, sinon éternel ? (...) D'où peut-être, cette expérience contemporaine d'un présent perpétuel, insaisissable et quasiment immobile, cherchant malgré tout à produire par lui-même, son propre temps historique.* », in François Hartog, *op.cit.*, pp. 27-28

89. Jacques Ion, Christian. Laval, Bertrand. Ravon, « Politiques de l'individu... », *op. cit*., p. 165.

90. *Ibid*., p. 166.

91. A ce sujet cf. le dossier « Les ambiguïtés de la relation d'aide », dans, *Nouvelle Revue de psychosociologie,* n°6, 2008.

RÉSUMÉS

Si la professionnalité éducative est une construction, ne serait elle pas tributaire des conditions historiques de son émergence et de son développement, à savoir l'expansion de l'Etat social, dont la remise en cause idéologique signifierait pour elle une sérieuse menace ? La professionnalité éducative serait-elle le fruit d'une pure contingence historique ? Portée dans l'après guerre par

un projet de socialisation et d'émancipation individuelle de populations regroupées autour du terme « d'inadaptés », la professionnalité éducative a profité de l'apport des sciences humaines pour tenir un discours « techniciste » sur la nature de son intervention. Dans les années 1970, le rôle et la mission des éducateurs sont contestés, au profit d'un discours sur l'accès aux droits, à l'autonomie et la réalisation de soi. Malgré les ruptures enregistrées (sensibilité aux progrès techniques et scientifiques ou crise des valeurs...), on peut constater une certaine cohérence dans le modèle de prise en charge qui domine le secteur des années 1950 jusqu'à la fin des années 1980 (un modèle « curatif et thérapeutique »). C'est le même « régime d'historicité » que partage ces décennies, que ce soit en entretenant la croyance en un progrès social illimité ou l'espoir de changements sociaux. Aujourd'hui, la fin de ce modèle correspondrait à l'absence de projection dans le futur.

Une analyse en historicité s'intéresse au rapport que les professionnels entretiennent à différentes époques avec le temps, comment ils envisagent l'articulation du présent avec l'avenir et le passé. Historicité et professionnalité éducative sont associées aussi pour rendre compte d'une construction qui s'est faite autour de la permanence de thématiques renouvelées au fil du temps, significatives de la spécificité de l'intervention des professionnels de l'éducation : la problématique de « la personnalité de l'éducateur » ou celle de « l'ici et maintenant », pour tenter de répondre aux questions du rapport avec soi-même et avec l'autre et du rapport au réel, dans la relation d'aide. Une lecture en historicité de la professionnalité éducative permet de maintenir un lien vivant, un échange entre les questions présentes que se posent les professionnels dans l'exercice de leurs fonctions, les interrogations fondatrices de la profession, et la variabilité historique des réponses apportées. Vue sous l'angle de l'historicité, la professionnalité éducative serait une manière de mettre en scène socialement, les questionnements propres à l'éducation.

In France, the word éducateurs refers to social workers involved in youth work and/or social care work. If éducateur's professionality is a construct, should it not depend on the historical circumstances of its emergence and development, i.e. welfare state progress, and thus be seriously threatened when welfare ideology is questionned ? Unless this professionnality should proceed from a pure historical contingency... Introduced in the post-war period with the project of socalizing and emancipating individuals amalgamated under the label of "maladjusted", éducateur's professionality has been defined through a technicist discourse, provided by social sciences contributions. In the seventies, the mission and role of éducateurs were challenged by a discourse focused on person's rights, autonony and self fulfilment.

Despite ruptures (due to sensitiveness to technical progress or to crisis of values), consistency can be found from the 50s to the 80s in éducateur's mainstream model (a curative and psychotherapeutic model) ; these decades shared the same regime of historicity, made of belief in unlimited social progress and hope of social changes. Nowadays absence of projection in the future would echo the end of this model.

An analysis of historicity consist here in assessing the professionals' relationship with temporality, and their way of considering the articulation of the present with the future and with the past.

Historicity and the éducateur's professionality must also be linked to account for a construct issuing from permanent but renewed themes, significantly specifying the professional intervention of éducateurs - problematics of "éducateur's personality", or of "hic et nunc" - to answer the questions raised within youth and/or social care work : relation to oneself, to the other and to reality.

Understanding the éducateur's professionality through historicity allows keeping on bringing together the actual questions, asked by professionals at work, the questions from which the profession was built, and the variability of answers. From the historicity point of view, speaking

of the éducateur's professionality is a way to represent specific questionings about education on the social scene.

Si la profesionalidad educativa es una construcción, ¿no será fruto de las condiciones históricas de su aparición y desarrollo, a saber, la expansión del Estado social, cuyo replanteamiento ideológico supondría para ella una seria amenaza? ¿La profesionalidad educativa será producto de una pura contingencia histórica? Nacida en la posguerra por un proyecto de socialización y de emancipación individual de poblaciones agrupadas en torno al término de "inadaptadas", la profesionalidad educativa se ha beneficiado del aporte de las ciencias humanas para defender un discurso "tecnicista" sobre la naturaleza de su actividad; en los años 70, el papel y la misión de los educadores fueron puestos en tela de juicio en beneficio de un discurso sobre el acceso a los derechos, a la autonomía y a la realización de uno mismo.A pesar de las rupturas habidas (sensibilidad a los progresos técnicos y científicos o crisis de los valores,...), podemos constatar cierta coherencia en el modelo que domina el sector desde los años 50 hasta finales de los años 80 (un modelo "curativo y psicoterapéutico"), es el mismo "régimen de historicidad" el que comparte estos decenios, bien sustentando la creencia en un progreso social ilimitado o la esperanza de cambios sociales. Actualmente, el fin de este modelo correspondería a la ausencia de una proyección de futuro. Evaluar la relación con su tiempo, la articulación del presente, en el futuro y en el pasado, en diferentes épocas, para medir las evoluciones de la profesionalidad educativa.Historicidad y profesionalidad educativa se asocian también para explicar una construcción que se ha constituido en torno a la permanencia de temáticas renovadas con el tiempo, significativas de la especifidad de la actividad de los profesionales de la educación : la problemática de "la personalidad del educador" o la del "aquí y ahora" para intentar responder a las preguntas de la relación con uno mismo o con el otro y de la relación con lo real, en la relación de ayuda.Una lectura de la historicidad de la profesionalidad educativa permite mantener un vínculo vivo, un intercambio entre las preguntas presentes que se hacen los profesionales en el ejercicio de sus funciones, las cuestiones fundadoras de la profesión y la variabilidad histórica de las respuestas dadas. Desde el punto de vista de la historicidad, la profesionalidad educativa sería una manera de sacar a escena socialmente las problemáticas propias de la educación.

INDEX

Palabras claves : educación vigilada, asociaciones, historicidad, formación, profesionalidad et educadores, profesionalización, infancia inadaptada
Mots-clés : éducation surveillée, enfance inadaptée, associations, professionnalisation, professionnalité, historicité, formation, éducateurs
Keywords : probation, rehabilitation, youth worth, care work, social voluntary organisations, historicity education, professionality, maladjusted children, professionalization

AUTEUR

JEAN-PIERRE JURMAND

Chef de service éducatif à la Protection judiciaire de la jeunesse, formateur à l'Ecole nationale de protection judiciaire (ENPJJ, PTF Pantin), prépare une thèse d'histoire sur « la prise en charge des mineurs de justice en milieu ouvert (1950-1980) », auteur de deux articles sur l'observation des mineurs délinquants dans la *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* (2004, 2006).