

Recherche exploratoire : de l'identité de l'éducateur

Guy Sandrine
« Mémoire de fin d'études pour l'obtention
du diplôme HES d'éducatrice sociale »
HEVS₂ Sion
août 2006

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur autrice

Table des matières

I – Question de départ et démarche exploratoire	6
1 – Introduction.....	7
2 – Question de départ	8
2.1 – Précisions concernant la question de départ	8
3 – Mots- clé et concepts	9
3.1 – Exploration des concepts	9
3.1.1 – La multidisciplinarité	9
3.1.2 – La polyvalence.....	11
3.1.3 – Les notions de rôle et de fonction	13
3.1.4 – L'éducation	17
3.1.5 – La relation professionnelle comme objet d'études.....	19
3.1.6 – Les compétences et savoirs comme outils de travail	21
 II – Projet et modalités de la recherche	 25
1 – Eléments retenus	26
2 – Hypothèses	26
2.1 – Hypothèses concernant les savoirs de l'éducateur.....	26
2.2 – Hypothèses concernant le sujet d'études de l'éducateur.....	27
3 – Objectifs fixés pour le mémoire de fin d'études	27
4 – Question éthique.....	27
5 – Terrain de recherche et échantillon	29
6 – Méthode de recueil des données et analyse des informations	30
 III – Résultats de la recherche	 34
1 – Constat concernant les savoirs de l'éducateur	35
1.1 – Le savoir-être	35
Conclusion	37
1.2 – Les savoirs « scientifiques » et théoriques.....	37
Conclusion	41
1.3 – Le savoir pratique	41
1.3.1 – L'action rationnelle.....	44
1.3.2 – L'intuition	44
1.3.3 – L'improvisation.....	45
1.3.4 – La créativité	46
Conclusion	47
1.4 – La clinique	48

1.4.1 – Le modèle positiviste et le modèle réflexif	50
Conclusion	53
1.5 – L'identité institutionnelle et l'identité professionnelle.....	54
Conclusion	55
2 – Constat concernant la relation éducative et sa spécificité.....	56
2.1 – Un travail interactif	56
2.2 – Une relation dans le quotidien.....	58
2.3 – Une prise en charge globale	63
Conclusion	64
3 – Conclusions de la recherche	65
3.1 – Conclusion générale en lien avec les hypothèses.....	65
3.2 – Analyse des résultats et limites de la recherche.....	68
3.3 – Point de vue personnel et perspectives professionnelles.....	69
Bibliographie.....	71
Annexes	
Annexe 1 – Exemple d'entretien et grille de dépouillement	72
Annexe 2 – Compte-rendu du savoir-être mis en pratique par les éducateurs.....	79
Annexe 3 – Compte-rendu des savoirs théoriques utilisés par les éducateurs.....	82
Annexe 4 – Entretien avec Monsieur Stern.....	84
Annexe 5 – Réflexions des éducateurs se rapportant à la relation professionnelle au quotidien.....	90
Annexe 6 – Réflexions des éducateurs se rapportant à la généralisation	92

I – Question de départ et démarche exploratoire

1– Introduction

Parmi les personnes de mon entourage, nombreuses ont été celles m'ayant demandé en quoi consistait exactement le métier d'éducateur spécialisé. J'ai alors éprouvé quelques difficultés à définir précisément mon identité en tant que professionnelle.

Durant mes stages pratiques, il m'a souvent été demandé d'être flexible, animant parfois des ateliers de création, donnant ponctuellement des appuis scolaires, essayant de comprendre la complexité de certains troubles psychiques afin de mieux les appréhender. Il m'a finalement semblé que notre métier demande de nombreuses compétences, compétences qui recouvrent souvent celles d'autres professions (animateur socio-culturel, enseignant spécialisé, psychologue, assistant social, personnel soignant...). Ces « zones grises » peuvent toutefois provoquer certains malentendus lors d'une collaboration, et il s'agit de bien définir les mandats de chacun.

Cela n'est pourtant pas évident : les différents intervenants éprouvent souvent des difficultés à rester dans une fonction bien précise, et ayant moi-même eu du mal à reconnaître mon rôle exact, il n'est pas toujours aisé de me positionner.

Le titre même d'éducateur spécialisé est ambigu : ce terme fait moins référence à une spécialité en tant que telle qu'à l'éducation dite spécialisée qui est dispensée à des personnes atypiques ou en difficulté. Qu'est-ce qui constitue alors l'identité professionnelle de l'éducateur ?

On compare parfois l'éducateur à un généraliste, ce qui ne veut pas dire que celui-ci peut et doit tout faire. Entre le grand « fourre tout » du tronc commun des professions sociales et le morcellement corporatiste, il s'agit de se situer avec rigueur certes, mais sans rigidité.

Pour ma part, je prendrai le parti de dire qu'il existe une spécificité propre à l'éducateur spécialisé. Il n'existe qu'un seul métier d'éducateur même si celui-ci varie dans son expression, et c'est au-delà de cette dernière qu'il me faut chercher afin de comprendre ce qui lie les éducateurs entre eux et fait de l'éducation un métier.

Je partirai donc du postulat que l'éducateur, au même titre que les autres intervenants de l'équipe, détient un domaine d'expertise. Il s'agira alors pour moi d'expliquer ce qui réside dans cette expertise.

Suite à ces multiples questionnements, mon choix quant au sujet de mémoire s'est donc tout naturellement porté sur la spécificité de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé.

Bien que le terme « éducateur spécialisé » ait récemment changé au profit de celui « d'éducateur social », j'ai choisi de conserver l'ancienne appellation, de nombreux ouvrages y faisant référence de cette façon.

Le titre d'éducateur spécialisé englobe bien évidemment les éducatrices spécialisées.

2 – Question de départ

En quoi l'éducateur spécialisé perçoit-il son identité comme étant spécifique, et notamment par rapport aux autres intervenants ?

2.1 – Précisions concernant la question de départ

Identité : « L'identité professionnelle est une image homogène regroupant les traits similaires et distinctifs d'un ensemble de personnes partageant des situations professionnelles dont les activités sont liées entre elles par une même finalité et une même technicité »¹.

L'identité professionnelle de l'éducateur est donc issue de sa façon spécifique de prendre en charge les actions établies autour de la problématique. L'importance réside ici dans la façon, la raison et le contexte dans lequel elles vont être pratiquées.

Ce dernier point me permettra également de comprendre pour quelles raisons l'éducateur est à la fois qualifié de « généraliste » et de « spécialiste », notions pourtant paradoxales.

Intervenants: Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études et afin de comparer la prise en charge éducative et ce qui fait sa spécialité, je placerai parfois celle-ci en perspective avec les prises en charge d'autres professionnels.

Ces derniers pourront être psychologues et/ou psychiatres, assistants sociaux, éducateurs spécialisés, enseignants spécialisés, animateurs socio-culturels...

Pour cette partie de la recherche, je me baserai essentiellement sur des ouvrages théoriques et sur les représentations qu'ont certains éducateurs spécialisés à ce sujet.

¹ Institut Régional du Travail Social, colloque du 27 avril 1995, *Profession éducateur spécialisé : Quelle identité professionnelle ? Quelles compétences ?* Bretagne, p.23

Si mon but était au départ de mener des entretiens également auprès de ces experts, j'ai finalement opté pour un projet plus modeste, certes, mais qui pourra, je pense, déjà répondre à un certain nombre de questions.

Il me semblerait toutefois important dans l'avenir de mener une enquête supplémentaire auprès des multiples spécialistes, dans le but notamment de comparer les représentations de tous les intervenants sur ce qui fait leur spécificité. Ceci permettrait ainsi d'affiner cette première recherche, de faire ressortir les domaines d'expertises de chacun des professionnels et de ce fait, de mieux délimiter les contours du métier d'éducateur spécialisé.

3 – Mots-clé et concepts

Identité – multi/interdisciplinarité – fonction – champs d'intervention – éducation – relation professionnelle – compétences – savoirs – spécialisation – généralisation.

3.1 – Exploration des concepts

Afin d'explorer ces concepts, je me suis penchée sur différents ouvrages pour mieux comprendre leur dimension théorique. J'en retiendrai ensuite les points importants et significatifs pour la recherche que je souhaite mener.

3.1.1 – La multidisciplinarité

En tant que travailleurs sociaux, nous sommes souvent amenés à travailler en équipe multidisciplinaire ou en réseau, ce qui provoque parfois des difficultés à se reconnaître par rapport à l'autre, avec tout ce qu'il est, sa technique et sa personnalité. Il me semble donc important dans un premier temps de rappeler en quoi consiste exactement la multidisciplinarité, même si je ne veux pas là entrer dans trop de détails.

« L'équipe multidisciplinaire n'est pas que la simple addition de spécialités différentes. Il ne saurait y avoir équipe multidisciplinaire sans différentes disciplines, c'est une évidence. Le point de départ de l'équipe ou du réseau est donc le regroupement en un lieu déterminé et pour un temps déterminé d'un certain nombre de personnes de spécialités différentes. Le seul lien est la rencontre de désirs de personnes différentes, de qualifications différentes qui aboutit à un désir commun.(...) C'est dire que dès l'origine, le fondement des équipes multidisciplinaires était cette fusion des désirs particuliers en un désir

commun, cela explique que forcément, ne s'agissant pas d'une simple association de moyens, quelque chose devait se créer de la différence et aboutir à une novation, à une invention.»²

Toutefois, la critique majeure est le morcellement de l'enfant qu'opère parfois l'approche multidisciplinaire. Chacun ne perçoit alors que des « moments », que certains états qu'il cherche à rapprocher sous leur apparente discontinuité, des états repères et témoins d'une continuité plus cachée. Un point de vue relativiste dans l'ici et maintenant et donc primordial. Le morcellement se produit également lorsque chaque membre de l'équipe se replie dans son territoire, et sa participation se résoudra alors à accomplir sa fonction. D'où l'importance d'un échange permanent des informations et la recherche d'une cohérence dans l'atteinte de l'objectif commun.

La multidisciplinarité peut devenir, dans certaines conditions bien précises, autant une méthode scientifique qu'un programme d'action. C'est une façon de mobiliser le savoir provenant de plusieurs disciplines, relevant de différents champs d'expériences, et d'en faire la synthèse. Dans ce sens, la multidisciplinarité s'inscrit en faux contre la tendance à la spécialisation et à l'isolement des disciplines scientifiques.

L'aspect qui me paraît important ici et que je retiens pour ma recherche, c'est moins cette obligation de respecter l'objectif principal que la possibilité de variation par rapport à cet objectif principal. Il semble en effet que c'est lorsque la modulation reste possible mais que tous respectent librement l'objectif principal que l'équipe a atteint sa maturité.

Dans un tel travail d'équipe, il ne s'agit donc pas d'être corporatiste et de s'enfermer dans sa discipline. Encore faut-il pouvoir reconnaître l'autre dans sa spécificité et sa technique. C'est ici que la notion d'identité professionnelle revêt toute son importance.

L'équipe ne peut être que s'il existe suffisamment de cohérence et de différence. C'est un dosage très subtil. Chacune de ces notions, cohérence et différence, porte en elle un risque. Trop de différence ne permet pas d'accéder à un minimum indispensable de cohérence et trop de cohérence laisse peu de place au jeu nécessaire de la différence et de la modulation.

Dans l'idéal, il n'y a ni imitation ni assimilation de l'un par l'autre, ni non plus de confusion. « L'équipe n'est pas un carrefour où convergent toutes les voies, c'est l'échangeur où elles s'entrecroisent sans jamais se fondre ni se confondre l'une dans l'autre »³ mentionne Jacques Chabanier.

² CHABANIER J., *De l'équipe au réseau*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2000, pp. 46, 48

³ CHABANIER J., *ibid*, p.56

Ce ne sont pas les termes (le médical, le pédagogique, le psychologique...) qui sont les plus essentiels mais bien ce qui naît entre les termes tout en laissant à chacun sa singularité. Tout réside dans ces multiples rencontres, un peu de psychologue par le médecin, un peu de médecin par le psychologue, un peu de pédagogue par chacun d'eux, un peu des deux par le pédagogue. L'étayage apporté par les différents membres de l'équipe permet à chacun d'aller plus loin, en quelque sorte, dans sa pratique, d'être psychologue mais autrement, éducateur mais autrement, etc... La pluralité des regards et des réponses constitue également une protection des personnes les plus démunies contre la toute puissance possible du travailleur social.

Indices retenus pour la recherche: Il faut suffisamment de différence pour construire la complémentarité. Dans le cadre d'un travail multidisciplinaire, chacun conservera sa propre discipline et celle-ci sera perçue comme distincte par rapport aux autres. Ces différents domaines d'expertise expliqueront en quoi l'éducateur est lui aussi un spécialiste.

Je tiens tout de même à rendre le lecteur attentif au fait que, s'il est extrêmement important pour chacun des intervenants de conserver son originalité, il faut également suffisamment de cohérence pour éviter le morcellement de l'enfant. Il est normal que dans ce type de travail en équipe, les professionnels soient amenés à pratiquer une certaine interdisciplinarité et adaptent leurs pratiques. C'est dans ce sens que l'éducateur, accompagnateur de l'enfant dans la vie quotidienne, a parfois à prendre le relais d'autres intervenants, crée le lien entre eux et est de ce fait désigné comme un généraliste.

3.1.2 – La polyvalence

Puisqu'à ce jour l'homme n'est pas réductible aux connaissances que l'on a de lui, notre action doit garder assez de souplesse pour toujours tenir compte de l'imprévisible qui, à tout moment, peut nous forcer à imaginer des réponses et des solutions différentes.

Les éducateurs ont, de par leur fonction, à être des spécialistes d'une certaine manière d'être en relation à la clientèle, en même temps que des généralistes pragmatiques et polyvalents. Ils sont garants de la qualité d'une prise en charge qu'ils vivent au plus près des usagers puisque, bien que n'étant pas aux « ordres de... », ils ont la souplesse et la polyvalence, autant d'accompagner l'utilisateur tant dans les temps qui leur sont traditionnellement dévolus, que de prolonger le travail d'autres professionnels, sans toutefois perdre de vue leurs objectifs propres.

Il m'a semblé intéressant de relever ce paragraphe de Madame Richard-De Paolis: « Comme pour l'interdisciplinarité, la polyvalence se prête à bien des ambiguïtés lorsqu'on tente de vérifier sa portée dans la pratique professionnelle. (...) La capacité d'approcher d'une façon globale un problème, d'en saisir les différentes facettes et mettre en œuvre une concertation des différentes compétences professionnelles pour le résoudre ne coïncide pas avec la notion d'un professionnel polyvalent. Il s'agit surtout de polyvalence des services et d'approches polyvalentes des problèmes. On ne saurait en effet confondre la recherche d'une polyvalence dans l'approche d'un problème, pré-requis d'une meilleure prise en compte de la globalité de l'utilisateur et par là même d'une meilleure coordination des intervenants, avec la dévalorisation des connaissances spécifiques ou la production d'idéologies professionnelles vagues, incapables de répondre avec la technicité et les compétences suffisantes aux besoins des usagers. »⁴

Si la polyvalence dont on parle n'est sûrement pas à entendre dans le sens de disposer de personnels polyvalents, mais de services polyvalents, il n'en reste pas moins que la formule prête bien souvent à équivoque et que le glissement entre service polyvalent, équipe polyvalente et personnel polyvalent est rapidement réalisé.

Dans ce chapitre, je voudrais rendre attentif au fait que, sur le terrain et dans la pratique, une certaine polyvalence de l'éducateur est absolument nécessaire à l'exercice de sa tâche. Elle contrebalance le morcellement de la prise en charge qui pourrait se borner, si l'on n'y prend garde, à ce que l'utilisateur passe d'un spécialiste à l'autre sans qu'aucun généraliste ne s'inquiète des liens possibles ou d'une continuité quelconque.

La polyvalence n'est pas à confondre avec la croyance que l'éducateur peut et doit tout faire, remplaçant à lui seul tous les corps de métier. La polyvalence pratique n'est pas non plus, à mes yeux, synonyme de confusion théorique. Elle est dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire, une compétence normale à pratiquer une certaine interdisciplinarité. Je la considère autant comme le point où convergent d'autres professions (dans ce cas, l'éducation emprunte aux autres) que comme le point de divergence des autres professions (dans ce cas ce sont les autres qui spécialisent des aspects de l'éducation).

C'est dans ce sens que l'éducateur spécialisé peut agir dans plusieurs secteurs de la prise en charge avec une certaine marge de manœuvre si l'intervention d'un autre spécialiste n'est pas nécessaire.

La position de l'éducateur réclamant à tous les niveaux une grande ouverture, il devrait éviter une trop grande spécialisation. Sa situation

⁴ GOTTRAUX M., *Collaborations dans les professions sociales*. Ed. ESSP, Lausanne, 1990, pp.25-26

l'empêche de courir le risque de voir, de comprendre et d'agir à la lumière d'une seule grille théorique, comme le font certains spécialistes. Toute spécialisation est en effet à double face, celle d'une meilleure connaissance d'un domaine particulier, et celle d'un éloignement de la connaissance générale.

La formation de l'éducateur devrait le rendre capable de discerner de quel spécialiste ou de quelle approche l'un ou l'autre de ses clients a besoin plutôt que de le sensibiliser à une seule approche hypothétiquement applicable à tous !

« Parler de temps forts, c'est aussi, et cela me semble plus grave, hiérarchiser les besoins de l'enfant, le démembrer. On s'attachera par exemple à l'enfant « joueur », « créateur », « sportif », « élève », « l'enfant dans sa relation à... », et en privilégiant un de ces aspects, on se condamne à en méconnaître les autres. Or, le travail éducatif ne peut être qu'un travail global, fait de la synthèse des interventions sur tous les points. Il est aussi un travail sur la globalité, à savoir l'enfant, sa personnalité totale. L'enfant n'étant pas un être fractionné, il s'agit de le suivre dans tous les aspects de sa personnalité et de ses relations... »⁵.

Indices retenus pour la recherche: Les éléments relevés dans ce chapitre corroborent l'idée selon laquelle l'éducateur est amené à travailler comme généraliste.

Il est pourtant normal que tout intervenant garde une certaine souplesse et pratique l'interdisciplinarité. La polyvalence va donc relever d'une marge de manœuvre et d'une ouverture normale dans le cadre d'un travail en équipe.

3.1.3 – Les notions de rôle et de fonction

Quand on parle d'identité professionnelle, il me paraît nécessaire de bien préciser les termes qui la constituent. La différentiation entre rôle et fonction notamment n'est pas aisée. Ce sont des termes très complexes et les définitions varient d'un ouvrage à l'autre, selon des éclairages bien différents.

Le rôle, « (...) sans doute la notion la plus complexe, car la plus marquée par les phénomènes de la relation. On ne peut d'ailleurs définir le rôle que dans une relation. (...) Chaque individu est caractérisé par une certaine variété de rôles qui commandent son comportement... »⁶

⁵ FOUCAULT J.-M., *Educateur, une profession en quête d'identité*. Ed. CIACO, Bruxelles, 1991, p.79

⁶ JACOBSON V., MONELLO PH., *Le travail social en équipe*. Ed. Privat, Toulouse 1970, pp 90-91.

Les rôles sont très fluctuants, puisqu'ils sont liés à une situation, aux attentes qui changent suivant le lieu, le moment, etc. Ainsi, la description et l'analyse de l'évolution des rôles est particulièrement difficile, car chacun joue un nombre important de rôles ; de plus, l'imbrication et l'intégration de plusieurs rôles différents sont tellement mouvantes et complexes qu'il est presque impossible d'utiliser la notion de rôle pour décrire l'ensemble des comportements possibles d'un individu.

Il est rare que la démarche thérapeutique auprès d'un enfant par exemple ne s'accompagne pas de conseils éducatifs voire pédagogiques même si les praticiens sont soucieux de ne fournir que les informations cliniques, laissant aux éducateurs et pédagogues ce qui est du ressort de leur responsabilité. Les équipes sont dans une pratique sanitaire aux effets de socialisation, dans une pratique de socialisation, éducative ou pédagogique aux effets psychologiques.

Pour plus de clarté, on peut situer les rôles sur une ligne continue : on trouvera à une extrémité les rôles rattachés à la fonction (formels, précis, univoques), et à l'autre extrémité les rôles rattachés à la personne (informels, ambigus).

Dans l'équipe de travail, on est amené bien souvent à avoir des rôles différents et qui peuvent être contradictoires : rôles formels et informels, rôles d'aide et de contrôle, de jugement et d'écoute, rôle de substitut, de suppléant ou d'accompagnateur. On peut également être amené à jouer des rôles très différents au même moment.

Les travailleurs sociaux ont à vivre des rôles divers et contradictoires, cela fait partie de leur métier. On peut par contre rendre plus facile, plus aisée l'action de rôles différents en agissant sur leur succession dans le temps. Le temps permet une organisation et une structuration des perceptions et des relations.

Si je ne tiens pas à retenir le rôle comme élément important de ma recherche, pour ce qui est de la fonction, j'ai par contre retenu quelques aspects qui seront significatifs.

La fonction, « ...c'est l'ensemble des opérations qui définissent une place dans l'équipe. La fonction fait référence à une compétence. (...) La fonction est souvent rattachée à la profession, donc à la formation. (...) Les fonctions ne diffèrent que par la combinaison différente des opérations qui les composent. »⁷

D'une façon générale, l'individu arrive dans une institution avec une fonction. Tout le monde sait, ou tout le monde devrait savoir quelle est la fonction à pourvoir, sauf évidemment si celle-ci a été mal définie.

⁷ JACOBSON V., MONELLO Ph., op. cit., pp.79,80

Dans son livre « *De l'équipe au réseau* », Jacques Chabanier souligne: « La fonction procède de la place attendue d'un individu dans l'équipe eu égard à sa spécialisation.(...) La notion de rôle procède de la place que l'individu se fait dans l'équipe et que celle-ci lui accorde. Le rôle exercé dans l'équipe ne correspond pas toujours à la fonction sociale en termes de qualification professionnelle. C'est ainsi qu'a été introduite la notion de fonction au sens de rôle caractéristique d'un élément dans un ensemble avec l'idée de ce qui doit être accompli par une personne pour jouer son rôle dans le groupe restreint qu'est l'équipe. »⁸

Ce qui me semble important en effet dans la notion de fonction, et ici je rejoins l'avis de Jacques Chabanier, c'est cet aspect d'accomplissement de la fonction, ce côté utilitaire en quelque sorte à l'équipe.

On ne peut opposer fonction et rôle uniquement par leur aspect soit plus social soit plus individuel, il existe des différences liées à l'évolution de l'équipe. Pour résumer, on pourrait pourtant dire que le rôle est à l'articulation de l'individu et du groupe, alors que la fonction est à l'articulation du rôle et de la société.

Si, comme je l'ai déjà mentionné, l'éducateur spécialisé peut parfois être considéré comme un généraliste, il me semble alors normal que ses fonctions varient. Je prendrai pourtant le parti de dire que s'il existe une fonction spécifique de l'éducateur, celle-ci est éducative même si il y a parfois des retombées thérapeutiques.

Toutefois, il y a une double ambiguïté liée à la fonction d'éducation :

- c'est une fonction qui appartient à quiconque l'exerce, quiconque se sent responsable, à la place où il se trouve, de l'évolution des personnes (enfants-adolescents-adultes) fragilisées par un handicap ou une situation qui les placent hors du lot commun, qu'il soit ou non salarié, ce qui oblige à repérer comme professionnels ceux qui en tirent une subsistance ;
- c'est une fonction qui met en cause un acte simple, que tout homme sait intuitivement accomplir, la plupart du temps, tant que des difficultés particulières, individuelles ou sociales, ne viennent pas perturber l'exercice.

On voit donc que la fonction de l'éducateur n'a pas une place précise par rapport aux autres travailleurs sociaux. En termes de territoire, le champ d'action de l'éducateur est vaste et ses frontières sont floues, incertaines. On demande à l'éducateur des compétences multiformes, son territoire

⁸ CHABANIER J, op. cit., pp.34,36-37

spécifique n'est pas clairement défini, et ses champs d'intervention recourent et chevauchent ceux d'autres fonctions.

« Il existe un tronc commun de savoir-faire, de savoir-être (la relation) qui se différencie dans les modes ou les moyens entrepris. Le travailleur social est une sorte de « pot-pourri », et concernant l'éducateur en internat, il faut différencier fonctions et moyens techniques. La fonction reste la même mais les moyens techniques sont différents en fonction des populations, structures et projets. Ces moyens servent à accéder à cette fonction. A partir de là s'érige l'existence d'une spécificité. La fonction de l'éducateur spécialisé, l'objet central de son intervention, c'est l'enfant ; alors que pour l'assistance de service social, ce sont les relations entre l'enfant et sa famille. Le travail de l'éducateur réside-t-il moins en une recherche de spécificité, qu'en la recherche d'un approfondissement du travail ? La réalité de la fonction amène un travail plus spécifique. »⁹

Pour explorer ce que sont devenus, au fil des ans, les professionnels de l'acte éducatif et quelles sont leurs perspectives, nous aurons donc à nous interroger sur l'acte éducatif lui-même. Pour mieux en comprendre la signification et la portée, il me semblait important de redéfinir ce qu'est au juste l'éducation.

Indices retenus pour la recherche: Il existe une telle diversité de rôles pour remplir une seule et même fonction, qu'il paraît impossible de se baser sur ce point pour dégager une identité spécifique chez les intervenants.

Cette notion est un phénomène de la relation qui s'applique à tous les professionnels. Cela reste donc très peu pertinent par rapport à mon sujet de recherche, même pour expliquer l'éducateur en tant que généraliste.

La place officielle dans l'équipe, en rapport avec une spécialisation et une qualification professionnelle, rendra compte de la fonction spécifique de chaque intervenant. Si l'éducateur se perçoit comme un spécialiste, la fonction devrait être éducative.

De nombreux intervenants ayant une portée éducative dans leur fonction, il s'agira de définir dans quel contexte, de quelle manière et avec quels outils ou savoirs l'éducateur se démarque et se spécialise.

Cela m'amène à dire que ce n'est pas tant le « quoi » qui est important dans le cadre de ma recherche, mais bien le « comment ».

⁹ CHABANIER J., op. cit., p.29

3.1.4 – L'éducation

Quand on parle d'éducation, on entend en général l'ensemble des moyens et des méthodes mis en œuvre de tout temps et dans toutes les sociétés par des adultes, pour transmettre aux enfants leurs croyances, leurs coutumes et leurs savoirs. Il s'agit souvent, pour parler concrètement, d'actions exercées par des adultes dans le but de former, enseigner et développer l'enfant. La finalité de ces démarches étant de permettre le plus rapidement possible une intégration du sujet dans la société. L'éducation est une des plus vieilles nécessités humaines.

Dans cette optique, l'enfant apprend à reproduire, il doit se plier à la volonté de l'adulte qui se remet généralement peu en question.

La seconde vision essaie de favoriser l'épanouissement de la personne entière. Elle s'appuie sur les tendances naturelles d'un sujet à grandir et à se développer, faisant alliance premièrement sur les aspects positifs pour se pencher ensuite sur les zones plus sombres.

Quand la rencontre nécessaire entre parents et enfants ne se fait pas, il y a rupture dans le développement naturel lui-même. Si cela se produit, des troubles apparaissent tôt ou tard, créant une rupture d'équilibre soit entre sujets, soit à l'intérieur des sujets. Suivant la gravité de cette rupture, toute une suite de mesures vont se mettre en place, de la consultation psychologique au traitement ambulatoire, de la logopédie à la classe de développement, en passant par l'atelier protégé, le placement institutionnel, voire la prison si la rupture survient à l'âge adulte et prend la forme de la délinquance.

C'est à partir de là, quand il y a rupture, incompréhension, inacceptation, incommunicabilité, impossibilité et toujours à la suite de quelque chose de douloureux qui ressemble à une crise que des éducateurs spécialisés interviennent.

L'éducation a ceci de propre : elle est toujours le produit de toutes les influences qui s'exercent ou se sont exercées ; l'éducation spécialisée est donc bien obligée de les reprendre pour amener l'individu à réutiliser ces éléments dans une perspective nouvelle, autre que celle qui le fait souffrir et fait souffrir son entourage. C'est pour comprendre les effets sur la manière dont la personnalité se forme et pour aider l'enfant à s'accommoder de cette situation, voire pour faire évoluer le trouble et rendre ainsi la situation plus facile à assumer. L'éducation spécialisée tend à créer des champs d'expérience et d'expression à la portée de la clientèle.

« Entre « ses » enfants qu'on élève et « ces » enfants qu'on éduque, il y a la différence qui fonde en partie l'éducation spécialisée en tant que métier. Si une situation est si sérieuse qu'elle justifie notre intervention, ce n'est pas pour

que nous reproduisons ce qui existait déjà ni que nous nous y substituions mais pour imaginer, mettre en place et animer des conditions de vie et d'échanges thérapeutiques favorisant soit le changement, soit la reprise évolutive ou, plus modestement, l'acceptation de ce qui est, mais visant toujours à un mieux-être, acceptable par les partenaires en présence. L'éducateur va chercher par son action, non plus à élever des enfants, ce qui reste le rôle des parents, mais à les éduquer dans le sens de les « conduire hors ». Il n'a pas à œuvrer dans le sens de la verticalité des aspirations parentales, mais dans le pragmatisme des possibles offerts par la conscience de l'horizontalité. Sa démarche est avant tout celle du « autrement ». C'est cet « autrement », ce « conduire hors » qui représentent concrètement le possible encore ouvert permettant le changement. »¹⁰

Par le biais de ce chapitre, je veux souligner le fait que l'action éducative prise dans un sens large englobe toutes les mesures qui visent à développer les aptitudes nécessaires à l'être humain pour assumer ce rôle. Ladite éducation envisage le développement entier de la personne dans une perspective d'interdépendance et d'interaction avec l'environnement.

Une des références dominantes est donc l'inadaptation et le manquement aux normes sur lesquels l'éducateur se penchera de par sa fonction éducative. Mais il y a bien évidemment la souffrance même de l'enfant, d'où résulte une démarche centrée sur l'individu et qui procède plutôt d'une fonction thérapeutique.

Pour se faire dans les meilleures conditions possibles, l'intervention devrait être pensée par une équipe de travail libre, qui puisse tenir compte de la totalité des besoins de l'usager et ne pas se laisser fasciner par certains axes de travail seulement. L'éducation s'élabore au carrefour de plusieurs disciplines. Dans ce sens, l'élaboration et la mise en pratique du travail devraient pouvoir se faire au-delà des clivages corporatistes qui fragmentent et morcellent à l'excès la prise en charge.

En un mot, les institutions ont besoin que puisse s'exprimer un professionnalisme permettant de répondre au mieux aux besoins réels des usagés, même si cela demande une certaine polyvalence, bouscule un peu les rôles traditionnellement établis.

Indices retenus pour la recherche : La fonction éducative, telle qu'exercée par un professionnel, vise au développement entier de la personne afin de la mener au changement. C'est une prise en charge globale en réponse à la totalité des besoins de l'usager, ce qui demande une certaine polyvalence et amène une fois de plus l'éducateur à se définir en tant que généraliste.

¹⁰ Entretien avec STERN Eric, Directeur de la Fondation Jeunesse et Familles, superviseur.

3.1.5 – La relation professionnelle comme objet d'études

De mon point de vue, toute identité professionnelle se réclame premièrement d'un sujet d'étude particulier, et deuxièmement, de savoirs propres liés à celui-ci.

« La relation – éducative ou autre – est primordiale. Comme son nom l'indique, l'éducateur « éduque » par la relation qu'il crée. (...) On ne peut faire l'impasse sur la relation éducative ; pour une grande partie des réponses, elle est « la condition initiale », « la qualité nécessaire », « le moyen d'action le plus important », « une constante », « le point central du travail ». Pour certains, c'est la définition même de la profession (...) L'éducateur, par « un contact vrai », se met à l'écoute de l'autre « pour l'aider à se construire », « pour activer ses ressources personnelles », « pour donner une place à l'autre ». L'éducateur apparaît comme « un spécialiste de la relation », « son travail est basé sur le sens des relations humaines », « son métier ne peut se concevoir sans la relation ». Le terme qui le définit le mieux est celui de « médiateur ». »¹¹

S'il me paraît indispensable de développer ce thème, c'est que la relation est l'outil principal que l'éducateur utilise dans le quotidien. La relation éducative a la particularité d'être à la fois objet d'étude et moyen d'action pour l'éducateur spécialisé. C'est dans sa qualité, ses fluctuations, sa permanence que l'usager se comprend dans le monde, et comprend le monde lui-même.

Cette relation est une constante, quel que soit le milieu dans lequel l'éducateur intervient. Certes, selon qu'on est éducateur de prévention, en milieu ouvert, en institution, en milieux pédopsychiatriques, ou qu'on travaille avec divers handicaps, les problèmes ne sont pas les mêmes, mais, dans un nombre impressionnant de situations, l'éducateur se trouve face à un enfant, un adolescent ou un adulte qui, pour des raisons multiples n'est pas parvenu à édifier sa « colonne vertébrale psychique », comme le mentionne Martinet.

Par ce terme, je veux dire que maints sujets dont nous avons la charge ont du mal à se reconnaître dans un corps vécu comme global, avec un contenant, un contenu, des limites précises et rassurantes. Ils ne sont pas enracinés dans un espace d'abord ressenti, puis reconnu, puis représenté, qui se peuple d'objets animés et inanimés dont on donne sens.

Le défi de l'éducateur spécialisé est d'accompagner de tels sujets dans un vécu partagé sans fournir une réponse plaquée ou imposée mais sans nier la nécessité d'être tantôt un témoin, tantôt un moi auxiliaire, tantôt un pôle identificatoire, tantôt un contenant, tantôt le porteur d'une Loi, tantôt le

¹¹ MARTINET J.-L., *Les éducateurs aujourd'hui*. Ed. Privat, Toulouse, 1993, pp.60-61

garant d'une liberté, tantôt le catalyseur permettant l'émergence d'une créativité nouvelle. S'enfermer au nom de convictions personnelles dans l'une ou l'autre de ces seules fonctions est du domaine de la faute éthique puisque l'enfant passe par ces différents besoins.

Le travail principal de l'éducateur est donc un remaniement de la relation : « Le « remaniement » de la relation a pour but essentiel de corriger les défauts des « images » que le sujet a pu introjecter dans un contexte où les « figures » induisant ces images étaient défavorables. L'éducateur, par la relation positive qu'il réussira à instaurer entre son élève et lui-même, permettra à cet élève de découvrir, dans son univers psychique le plus proche, une figure bénéfique. Si cette figure devient privilégiée, elle induira une nouvelle « image ». »¹²

L'art de la relation individuelle et de groupe est aussi difficile que le jeu d'un archet ou d'un pinceau, mais, dans le fatras des connaissances et des outils, lesquels reconnaître comme siens afin de parler le même langage avec les collègues ? La tentation serait de dire « tout se vaut » et seules comptent les qualités personnelles. Y a-t-il un art de la relation et si oui, quelles en sont les exigences ?

C'est avec mes moyens, et pour différencier les divers intervenants entre eux, que je tenterai de répondre à ces questions.

Indices retenus pour la recherche: Le contexte dans lequel la relation s'inscrit, le type d'intervention réalisé autour de la relation ainsi que les outils utilisés, et finalement, la finalité qui se cache derrière toute relation. Ces éléments seront significatifs d'une spécificité pour l'éducateur.

3.1.6 – Les compétences et savoirs comme outils de travail

Ce chapitre est à aborder avec une extrême précaution, compte tenu de son ambiguïté.

La difficulté réside justement dans le fait que les intervenants partagent de nombreux outils de travail. Lesquels vont alors être porteurs ou non d'une identité professionnelle.

« Les compétences peuvent être définies comme des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et mobilisables dans des catégories de situations données pour atteindre ce but. C'est par l'immersion dans ces catégories de situations

¹² FOUCARD J.-M., op. cit., p.66

professionnelles et par les multiples mises en œuvre de ces ensembles structurés dans les actions développées et leur analyse que le professionnel développe ses compétences et le niveau de maîtrise professionnelle, s'étageant de l'initiation jusqu'à l'expertise. »¹³

Dans cette perspective, la compétence induit implicitement, chez celui qui y prétend, une notion de capacité certifiée, de qualité requise, d'efficacité évaluée ; et préalablement, elle sous-tend une notion d'apprentissages acquis, de technicités et d'outillages maîtrisés.

Je remarque donc d'après cette définition que la compétence, entendue au sens d'ensemble de connaissances et de capacités d'action, est intimement liée au savoir, savoir-être et savoir-faire.

La construction sociale des compétences du groupe professionnel des éducateurs spécialisés allie :

- des items individuels tels que qualités humaines et relationnelles, dons et capacités personnelles, idéaux et engagements... qui sont mobilisés dans le traitement des situations et valorisés par les pairs (savoir-être),
- et des items collectifs tels qu'un registre de techniques éducatives, un univers de valeurs et de normes, une composition de savoirs, de références, nécessaires au traitement des situations et qui sont transmis par les dépositaires du métier, professionnels confirmés et formateurs d'écoles (savoir et savoir-faire).

« Je postule le pari de penser que l'efficacité de mon action dépend autant de ma personnalité que de mes capacités techniques et de mes connaissances dans plusieurs domaines. La spécificité de l'éducateur est donc de se servir de ses connaissances et de son savoir, non pour transmettre un savoir, ce qui est la tâche particulière du pédagogue dans le sens scolaire, mais pour favoriser le développement. »¹⁴

Les compétences se mesurent uniquement en termes de réussites, de résultats positifs, d'actions éducatives efficaces. Elle réside dans la faculté de donner du sens à l'acte éducatif et de savoir le dire. La question du sens renvoie à la légitimation de l'acte éducatif, en fonction des valeurs et de fondements éducatifs, d'éclairages et de références théoriques. La spécialisation ne correspond plus alors à des connaissances spécifiques et précises de certaines populations. L'évaluation de la compétence par un référentiel de capacités peut constituer un réel problème. En effet, capacités et résultats risquent d'être confondus.

¹³ Institut Régional du Travail Social, op. cit., p.23

¹⁴ Entretien avec STERN Eric.

D'autres compétences sont alors considérées :

- Les facultés d'analyse permettant, notamment, les réajustements de l'action éducative.
- L'appropriation de méthodologies professionnelles favorisant la personnalisation des outils.
- La maîtrise de connaissances spécifiques : environnement social, réalités et problématiques des populations considérées, fonctionnements institutionnels et modes de prise en charge.
- Enfin les compétences transversales : les facultés d'observation, d'écoute, d'expression (orale ou écrite), et la possibilité de travailler en équipe.

Après m'être référée aux différents référentiels des métiers, je serais encline à penser que de multiples compétences se retrouvent chez les intervenants et qu'elles ne sont dans ce sens pas toutes porteuses d'identités professionnelles.

Si je prends par exemple une des compétences du référentiel de l'éducateur, « Initier et développer une relation professionnelle avec les personnes ou les groupes dans un contexte d'action sociale »¹⁵, je remarque qu'elle peut s'appliquer à de nombreux professionnels. Il est donc difficile de les départager sur ce point. A quelques exceptions près, il en va de même pour le reste du référentiel.

L'on ne peut se limiter à la désignation de « référentiels de compétences » ou d'outils servant à nommer. Le travail se situe en amont de la simple description ou désignation de ce que l'on fait, dans la délibération du « pour quoi », c'est-à-dire l'énonciation collective des valeurs, de l'éthique qui commandent la pratique.

Deuxièmement, si l'on considère, comme mentionné plus haut, que l'éducateur a à s'approprier des méthodologies professionnelles favorisant la personnalisation des outils, il sera alors évident que les savoirs également se retrouveront d'un intervenant à l'autre. L'éducateur, pour de nombreux professionnels, est apparenté à un généraliste.

« En général, on considère que notre connaissance emprunte au savoir que d'autres revendiquent comme leur. Les actions qui en découlent sont teintées par les théories véhiculées par ceux qui sont censés détenir un savoir, lui-même peu remis en cause par les éducateurs. Pour ma part, je trouve normal que l'éducation spécialisée, qui n'est pas en soi une théorie mais une pratique, concrétisée par des actions auprès d'un sujet, se pense et

¹⁵ Référentiel des compétences de l'éducateur spécialisé

conceptualise ses interventions en s'appuyant sur des sciences telles que la psychologie, la pédagogie et la sociologie pour ne citer que les principales. Les savoirs qui constituent ces sciences appartiennent à tout le monde et les praticiens que nous sommes sont en droit de leur faire les emprunts nécessaires à la compréhension et à l'accomplissement de leur travail. D'autant plus que notre position nous place dans une difficile perspective de réflexion et d'action relevant de visions psychosociales. De manière générale, la parole de l'éducateur est peu prise en compte face à celles des autres spécialistes qui sont censés s'appuyer sur des données « scientifiques » spécifiques à leur profession pour parler. »¹⁶

Cette théorie, qualifiée de positiviste par Schön est pourtant balancée par un autre modèle, celui du professionnel réflexif : « Confiant dans les pouvoirs de la science, l'éducateur se mue en technicien de la relation, chargé d'appliquer aux problèmes de la pratique les solutions issues de la recherche. La pratique socio-éducative se moule, quant à elle, sur le canevas de la science appliquée. (...) Le modèle de la science appliquée convient assez mal à la pratique socio-éducative. D'abord parce qu'il suppose que le problème auquel le praticien doit faire face est clairement posé. Convenons que la pratique éducative, à l'exception de quelques situations familières, s'accommode mal de solutions toutes faites. La tâche de l'éducateur est moins de résoudre un problème clairement posé que de problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence. La pratique éducative est une entreprise conceptuelle bien avant d'être technique. »¹⁷

La radicalisation de la critique de la science, associée à un regain d'intérêt pour une approche phénoménologique et herméneutique (théorie de l'interprétation des signes), favorise l'émergence d'un modèle réflexif ; ce dernier entend concevoir l'éducateur comme un professionnel capable d'identifier un problème, d'y apporter, dans le feu de l'action, une réponse acceptable sur le plan éthique et adaptée sur le plan conceptuel, et ce grâce à un savoir pratique acquis au gré des circonstances et de la réflexion dont elles ont fait l'objet. Par opposition au technicien qui exécute un programme d'actions défini par d'autres, le professionnel réflexif assume la responsabilité tant en amont qu'en aval de l'action.

Je peux ainsi constater qu'il existe de nombreux points de vue concernant les savoirs et les compétences que possède l'éducateur. Je vais bien entendu m'efforcer de les développer et de les démêler lors de ma recherche, et ainsi tenter de comprendre en quoi l'éducateur est détenteur d'un savoir spécifique.

¹⁶ Entretien avec STERN Eric.

¹⁷ SCHÖN, cité par BRICHAUX J., op. cit., pp.35-36

Indices retenus pour la recherche: De nombreux savoirs et compétences se retrouvent parmi les divers professionnels de l'équipe multidisciplinaire. Il s'agira pour moi de détecter chez l'éducateur les savoirs issus d'emprunts à d'autres professions (modèle positiviste, technicien de la relation, généraliste), de ses savoirs propres, acquis dans la praxis et par la réflexion (modèle réflexif, spécialiste).

II – Projet et modalités de la recherche

1 – Éléments retenus

Le lecteur l'aura probablement remarqué, la constitution d'une identité professionnelle comprend de nombreux facteurs et il m'a donc fallu faire un choix – le plus pertinent possible – pour diriger ma recherche.

Parmi tous les éléments qui me sont apparus lors de la recherche exploratoire, je retiens le fait qu'un professionnel suppose un savoir particulier à appliquer sur un objet particulier. C'est pour cette raison que j'ai choisi ces deux axes comme piliers de mon travail.

2 – Hypothèses

Au vu des différentes informations obtenues lors de la lecture des ouvrages théoriques et des compte-rendus d'entretiens des personnes ressources, je peux formuler à ce stade de la recherche ces quelques hypothèses concernant l'identité spécifique de l'éducateur spécialisé.

2.1 – Hypothèses concernant les savoirs de l'éducateur

- a. **L'éducateur peut être considéré comme un généraliste. Il intervient à tout moment et possède une vue globale de l'usager. Il assure la continuité des différentes interventions et crée le lien entre elles.** On tente de définir ce métier en le comparant à d'autres. Plusieurs champs définissent l'éducation spécialisée. Est-ce en cela que réside sa spécificité ? Les indicateurs qui me serviront à répondre à cette question seront donc la polyvalence qui caractérise l'éducateur, ainsi que les emprunts de savoirs faits à d'autres professions pour assurer une seule et même fonction. Celle-ci pourra se traduire sous plusieurs formes.
- b. **Même si l'on considère parfois l'éducateur comme un généraliste, celui-ci possède des savoirs spécifiques, élaborés lors de la praxis et par la réflexion.** Il a en effet à problématiser des situations et à y apporter des réponses adéquates dans le cadre de la vie quotidienne. Les indicateurs seront les savoirs et les moyens techniques utilisés par l'éducateur, tant en amont qu'en aval de l'action, et qui lui sont propres. Les emprunts faits aux autres professions seront alors considérés comme un approfondissement du travail.
- c. **La différence de l'éducateur spécialisé par rapport aux autres intervenants ne réside pas tant dans ses compétences, finalement très**

semblables, que dans la manière de les appliquer, le contexte dans lequel elles s'expriment. La question qui se pose afin de définir l'identité spécifique de l'éducateur spécialisé n'est donc pas le « quoi », mais le « comment » ou éventuellement le « pour quoi ». La notion de sens est primordiale. L'indicateur de cette hypothèse sera donc le but, la finalité cachée derrière toute activité, ainsi que la manière dont celle-ci sera conduite et qui pourra relever d'une forme d'art.

2.2 – Hypothèse concernant le sujet d'études de l'éducateur

- d. **S'il y a au sein du métier d'éducateur une branche qui nous est propre, elle doit avoir pour objet principal la relation.** L'indicateur servant à valider ou non cette hypothèse sera donc tout ce qui touche à la relation avec l'utilisateur, ainsi que le contexte, la situation qui permet l'échange et le travail avec ce dernier.

3 – Objectifs fixés pour le mémoire de fin d'études

Afin d'apporter une réponse à ces hypothèses, de les confirmer ou, au contraire, de les infirmer, je me suis fixé les objectifs suivants :

- Dégager des différents ouvrages théoriques les spécificités de l'éducateur au niveau de la relation professionnelle ainsi que de ses savoirs, éléments considérés comme les plus constitutifs d'une identité professionnelle.
- Identifier sur le terrain les représentations sur les modes de prises en charge spécifiques des éducateurs. Cette partie de l'enquête se fera par le biais d'entretiens auprès de professionnels de l'éducation.
- Tenter de différencier l'éducateur spécialisé des autres intervenants, en fonction de son identité spécifique, telle que définie au préalable.

4 – Question éthique

Quand je considère la complexité des données sociales actuelles, la diversité des interventions qu'elles ont suscitées, interventions qui se sont développées et partagées de plus en plus ces deux dernières décennies entre différents intervenants, j'éprouve le besoin de redéfinir clairement et d'affirmer ce qui

fait la particularité des éducateurs spécialisés. Dans ce sens, ce mémoire est une tentative de rappeler en quoi et comment l'éducation spécialisée est un métier.

Ceci dit, ces lignes ne se veulent pas corporatistes dans le sens strict du terme. Si elles font émerger des différences et prennent position par rapport aux autres professionnels, c'est qu'elles sont recherche d'identité professionnelle, mais en aucun cas rejet !

En effet, vouloir cerner l'identité professionnelle spécifique des éducateurs revient à vouloir réduire, mettre dans un cadre, globaliser des approches et des identités très personnelles à chacun. Mon but n'est pas d'enlever la singularité, l'unicité que représente toute personnalité, mais bien d'en comprendre les enjeux dans nos professions, ce qui les rapproche, les lie et permet une collaboration efficace.

Loin de moi l'idée de vouloir des éducateurs tous pareils. Je pense simplement que nos particularités s'inscrivent déjà naturellement dans nos identités personnelles, au-delà du métier que nous exerçons.

Il me paraît évident que chaque intervenant désire conserver son originalité, son domaine de pratique, son approche spécifique. Ma question est difficile à traiter dans le sens où les compétences entre collaborateurs sont à la fois très semblables dans la théorie, mais aussi très différentes dans leurs façons d'être appliquées. Mais l'on sait que le personnel est très lié au professionnel dans nos métiers, et il s'agira pour moi de bien faire la part des choses afin de ne pas entrer dans la sphère intime.

Dans ce sens, les entretiens menés auprès des institutions se feront de manière individuelle et anonyme. Certaines appréhensions et demandes émanant des professionnels eux-mêmes confirment cette décision.

Je suis consciente que si ma question ne pose pas problème à des professionnels expérimentés, ayant une connaissance profonde de leur pratique, cela reste plus ardu pour de jeunes éducateurs. Leur identité professionnelle est parfois mal assurée, et ils peuvent éprouver des doutes à savoir ce qui est attendu d'eux et où se trouvent leurs limites.

Sommes-nous interchangeable ? Avant de connaître le développement du travail social et la multiplication de ses filières, celui-ci n'était-il pas regroupé en une seule et même fonction ? Pourrions-nous donc être de nos jours facilement remplacés par d'autres professionnels ? Autant de questions sur lesquelles je me pencherai durant ma recherche.

Ce dont je peux être sûre, c'est la constante nécessité de réajustement que doit, de par la nature évolutive du monde, prendre en compte l'éducation. Il

dépend des éducateurs et de leurs attitudes, d'y participer pleinement en acceptant d'inventer et de réinventer sans cesse.

5 – Terrain de recherche et échantillon

Tous les établissements destinés à prodiguer des soins, assurer une éducation, lieux institutionnels où fonctionnent les équipes, doivent répondre à des exigences techniques de fonctionnement ayant fait l'objet de textes réglementaires.

Mon but n'est pas tellement de répertorier les différents terrains de travail de l'éducateur spécialisé ni d'entrer dans le détail de ses interventions, que ce soit dans un centre de jour, un foyer, un hôpital ou la rue. La différence des clientèles avec lesquelles nous travaillons n'est pas vraiment constitutive de notre identité professionnelle, elle est surtout constitutive de l'identité de l'organisme ou de l'institution qui nous emploie. A ce niveau, il me faudra donc être attentive à ce qui appartient à l'institution ou aux professionnels.

Il est d'une part de rechercher en amont des dites interventions si quelque chose fait leur unité malgré leur diversité apparente. Effort de rechercher au-delà des différences, le tronc commun, les ressemblances qui seules peuvent fonder une identité professionnelle qui nous soit propre.

Je vais tenter de repérer dans les actes, attitudes et interventions quotidiennes, ce que je ressentirai comme marquant et pouvant être commun à l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Ceux-ci seront représentés par 6 hommes et 3 femmes dont l'expérience professionnelle varie de 5 à une trentaine d'années.

Afin de couvrir en partie la multitude de prises en charge possibles, je me tournerai vers des institutions aux prises en charge bien différentes. D'autre part, et dans le but de me pencher sur ce qui fait l'éducation plutôt que l'insertion, la « clientèle » sera composée pour la majorité d'enfants et d'adolescents souffrant de troubles divers.

Liste des institutions :

- Centre thérapeutique de jour pour enfants de Chamoyron, St-Légier
- Fondation du Levant, Lausanne
- Foyer des Airelles, Vevey
- A.E.M.O., Lausanne et Vevey
- Centre fermé pour adolescents de Valmont, Lausanne
- Tribunal des Mineurs, Lausanne
- Foyer pour infirmes moteurs cérébraux « la Cassagne », Lausanne
- Foyer de Carrefour 15/18, Lausanne

6 – Méthode de recueil des données et analyse des informations

Afin de répondre aux hypothèses émises concernant ma thématique, je compte mener des entretiens de type qualitatif auprès des différents professionnels éducateurs cités dans le chapitre précédent. Comme mentionné plus haut, ceux-ci resteront anonymes.

Les entretiens se feront de manière individuelle, ils seront enregistrés et, sauf exception, le temps prévu est de 30 minutes à 1 heure.

Une fois de plus, il est évident que le thème de l'identité professionnelle est large et ne peut être défini de manière tout à fait objective.

Pour la construction de mon outil d'entretien, j'ai ainsi décidé de le resserrer d'une part sur la notion des savoirs des éducateurs, et d'autre part sur son objet d'études, la relation éducative. Les questions resteront toutefois suffisamment ouvertes, me permettant de relever les multiples indicateurs cités au chapitre « Hypothèses ». C'est également une façon de rester en partie ouverte aux représentations que les éducateurs ont sur leur identité.

Si toutefois les réponses données n'étaient pas suffisamment explicites ou ne me procuraient pas un éclairage suffisant quant à la question de recherche, des questions dites « de relance » et de recentrage sur les savoirs éducatifs et la relation professionnelle seraient à envisager.

J'ai par ailleurs pu tester ce système d'entretien auprès de professionnels lors de la phase exploratoire et, une fois affiné, il a pu être considéré comme valide.

Les informations et les indices une fois récoltés devraient ensuite me donner matière à traiter les informations comme allant ou pas dans le même sens que les hypothèses.

Je restituerai ainsi l'analyse des contenus des entretiens lors de la deuxième partie de mon travail de fin d'études. Cette dernière sera alimentée par un approfondissement de recherches théoriques effectué en parallèle.

En effet, en ce qui concerne l'analyse des données, tout comme J. Brichaux, « plutôt que de chausser les lunettes du psychologue, du psycho-pédagogue ou du sociologue, j'ai opté pour une analyse que J. Ardoïno qualifie de multi référentielle, c'est-à-dire une analyse impliquant « des lectures plurielles sous différents angles, en fonction de systèmes de référence distincts ». (...) »

L'entreprise d'intelligibilité du métier d'éducateur passe nécessairement par la convocation de l'ensemble de ces référentiels théoriques. »¹⁸.

Aucun regard ne l'embrasse et ne peut prétendre le réduire à sa seule approche. Ni les cognitivistes ni les sociologues, psychologues, pédagogues, psychanalystes ne peuvent prétendre couvrir à eux seuls le terrain de l'éducation.

Ci-dessous, voici le tableau synoptique qui me permettra de dépouiller les résultats de l'enquête. La première colonne y annonce mon questionnaire et les suivantes, les indicateurs qui, une fois relevés dans les diverses réponses, me permettront de répondre aux hypothèses.

Un exemple de dépouillement d'entretien est disponible en annexe 1.

Tableau 1 : Questionnaire et grille de dépouillement

Questions :	Hypo. 1 :	Hypo. 2 :	Hypo. 3:	Hypo. 4 :
1) - Quand intervenez-vous et auprès de quelle population ?	Indicateur : polyvalence, l'éduc. intervient à tout moment.	Indicateur : moments de travail particuliers.		Indicateur : contexte de la mise en relation.
- Avec quel mandat, dans quelle finalité ?	Indicateur : prise en charge globale, continuité et relais des interventions.		Indicateur : finalité particulière de l'action, « pour quoi ».	Indicateur : prise en charge particulière liée à la relation éducative.
2) – Quelles qualités	Indicateur : qualités	Indicateur : qualités	Indicateur : Le « pour	Indicateur : sens donné à

¹⁸ BRICHAUX J., *L'éducateur spécialisé en question : la professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ed. Erès, Ramonville Saint-Agne, 2001, p.12

<p>personnelles mettez-vous en pratique, quel savoir-être ? (idéologies, valeurs, sens commun, écoute,...) ?</p> <p>- Comment cela se traduit-il dans vos actes quotidiens, dans la relation établie avec les usagers ?</p>	<p>propres à tous les intervenants.</p>	<p>spécifiques à l'éducateur.</p>	<p>quoi » de l'action, manière de conduire l'action et d'y mettre du sens.</p> <p>Indicateur : le « comment » de la prise en charge éducative, la manière de s'y prendre.</p>	<p>la relation, à l'action, lien créé.</p> <p>Indicateur : spécificités liées à la relation éducative.</p>
<p>3) - Quels savoirs scientifiques et théoriques utilisez-vous dans votre travail quotidien (sciences sociales, humaines, droit, médecine, psychologie, économie...) ?</p> <p>- Dans quelles situations faites-vous appel à ces savoirs ?</p>	<p>Indicateur : emprunts faits à d'autres professions, polyvalence (modèle positiviste) .</p> <p>Indicateur : relais des informations auprès des experts. Mise en mots.</p>	<p>Indicateur : savoirs propres à l'éducateur, construits par la réflexion et l'action (modèle réflexif).</p> <p>Indicateur : savoirs utilisés en amont et en aval de l'action propre à l'éduc.</p>	<p>Indicateur : élaboration et énonciation du but à atteindre et pourquoi.</p>	<p>Indicateur : connaissances spécifiques liées à la relation.</p> <p>Indicateur : spécificités de la relation éducative.</p>
<p>4) - Des qualités personnelles ou</p>			<p>Indicateur : manière</p>	<p>Indicateur : spécificités</p>

des savoirs théoriques, lesquels vous semblent les plus utilisés dans votre pratique ?			d'appliquer les compétences, liée au « comment » de la prise en charge.	liées à la relation éducative.
5) – Vous percevez-vous comme un spécialiste au même titre que les autres experts du travail social ou comme un généraliste ?	Indicateur : perception d'être un généraliste, polyvalence, emprunts à d'autres professions.	Indicateur : perception d'être un spécialiste, avec un savoir propre, un contexte de travail particulier.		
6) – En quoi vous différenciez-vous des autres experts (contexte de la mise en relation ou savoirs particuliers par exemple) ?		Indicateur : savoirs particuliers liés à la relation par exemple.	Indicateur : finalité du travail spécifique par rapport aux autres intervenants.	Indicateur : contexte particulier de la mise en relation, savoirs liés à celle-ci.

IV – Résultats de la recherche

1 – Constat concernant les savoirs de l'éducateur

1.1 – Le savoir-être

Lors de mes entretiens auprès d'éducateurs et par rapport à ce qu'ils perçoivent de leur savoir-être (cf. annexe 2), il ressort que celui-ci se situe dans un double axe : d'une part l'altruisme, *« Il me semble que l'écoute, l'empathie, les capacités relationnelles sont primordiales. »* (éducateur à la Fondation du Levant), et d'autre part la normalisation, *« (...) on appuie assez sur le cadre, qui est un cadre scolaire, en faisant valoir un cadre qui soit structurant pour les enfants, faire un peu colonne vertébrale. Bien mettre en relief ces aspects-là pour que ça les structure un peu. »* (éducateur au CTJ de Chamoyron).

Ce double axe dans lequel la majorité des professionnels se retrouvent est également mentionné par certains ouvrages : *« Il ne faut pas oublier que c'est la charité chrétienne d'abord, puis publique avec tout son cortège d'âmes bien pensantes, de vocations et d'hospices, sans parler des prisons, qui a porté notre profession. Ne nous y trompons pas, c'est encore dans la mission première de charité chrétienne que nous sommes sensés, le plus souvent, remplir aux yeux du public, lequel nous ressent au mieux comme des substituts parentaux, au pire comme des gardiens protégeant la société de toute espèce de déviants. »*¹⁹

Les premiers éducateurs modernes, juste après la guerre étaient animés du feu sacré. Ils croyaient à leur mission, ils avaient la vocation. La philosophie, la vertu, la charité, le dévouement, mais aussi la fermeté, l'intransigeance, l'injustice et le dressage des mauvais sujets sont antérieurs à la compréhension psychologique.

Malgré la complexité du travail social aujourd'hui, c'est dans les forces et les faiblesses de cette double filiation, charité et répression, ou de nos jours, altruisme et normalisation, qu'il faut chercher les prémisses d'une identité professionnelle. C'est dans ces deux axes que se forge également la relation éducative.

Ce rappel me paraît un préambule nécessaire à toute recherche d'identité concernant les éducateurs, car c'est là que sont nos vraies origines. De nos jours, cet aspect de vocation et de don de soi est apparenté au savoir-être de l'éducateur, à sa personnalité et qui ne s'apprend pas.

¹⁹ Entretien avec STERN Eric.

« Pour moi tu es quand même l'outil de toi-même, après tu vas utiliser ce que t'as appris, les connaissances. Avant tout tu es ton outil. Ce que j'aimais bien juste avant les HES, c'est que par exemple, un coiffeur qui avait les capacités personnelle, par son parcours de vie, eh ben, finalement on a autant à apporter, quitte à faire fi des savoirs théoriques, que cela passe au second plan. Mais ça suffit pas pour avoir une identité. » (éducateur au CTJ de Chamoyron)

Notre profession n'est pas neutre, elle nous engage, que nous le voulions ou non, souvent même au-delà de ce que nous pensons. Nous ne devons pas oublier que l'analyse moderne du cas et de la distance éducative et thérapeutique ne nous protège pas de l'invariance des sentiments et des motivations.

Nous retrouvons cette notion de charité dans le livre de Karsz : « D'après la charité, les sciences décrivent le monde, commentent les choses, étudient les hommes, mais du fait de leur spécialisation croissante, elles ne se soucient pas du sens ultime de la vie. »²⁰. Pour ce même auteur, « il n'y a pas de technique sans discours sur la valeur morale, c'est-à-dire idéologique, de la technique. »²¹.

Cette notion de sens donné au travail social sous-tend toute forme d'action. Donner du sens devient alors une forme d'art pratiqué par chacun suivant ses idéologies : « Idéologies : ensemble de normes, valeurs, modélisations, idéaux, réalisés dans des rites et rituels, dans des gestes et des attitudes, dans des pensées et des affects, dans des configurations institutionnelles, dans des pratiques matérielles. Ce sont des discours autant que des pratiques, des manières de parler et des manières de taire. »²².

Karsz affirme qu'il y a de l'éthique lors de l'interprétation toujours intéressée et plus ou moins objective faite par un intervenant : orientations qu'il estime devoir mettre en œuvre, prise en charge ou prise en compte qu'il vise, cas ou situation qu'il construit. Elle affirme certains points de vue, certains intérêts humains, et rejette, voire en refoule d'autres, également humains.

Cet aspect relevant du registre idéologique se situe bien loin d'un modèle plus technique, basé sur des savoirs « savants » et « scientifiques ».

D'autre part, une grande partie des éducateurs défend une théorie générale de l'action qu'ils appellent l'accrochage. Autant dire que les savoirs savants n'interviennent pas dans la compréhension de ce « processus relationnel ».

²⁰ KARSZ S., *Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique*. Dunod, Paris, 2004, p.74

²¹ Ibid, p.44

²² Ibid, p.32

Pourtant, l'objet de difficulté concerne justement les relations éducatives plus coûteuses à assumer par les éducateurs. Gestion difficile de l'affectif : « Si les professionnels ne se plaignent pas tous explicitement de cette situation, bon nombre souffrent du manque d'espace de théorisation favorisant une mise à distance mais aussi une meilleure disponibilité grâce à l'identification des positions occupées. »²³.

La confrontation du modèle affectivo-moral et du modèle technique entraîne chez leurs titulaires des incertitudes identitaires qu'il est nécessaire de réduire. Une vision naturelle de la relation peut ainsi se mêler avec d'autres perspectives plus scientifiques.

Conclusion

Au regard de ce chapitre, le savoir éducateur serait fortement identitaire, personnel et affectif, du fait même de son objet d'étude.

Le choix des moyens doit impérativement tenir compte d'un système de valeurs, d'une axiologie faisant de l'activité socio-éducative une entreprise davantage morale que technique. Cela ne plaide ainsi pas en faveur d'un domaine d'expertise que détiendrait l'éducateur.

Je relève tout de même qu'un manque d'espace de théorisation rend la relation éducative et la gestion de l'affectif bien plus difficiles à assumer.

1.2 – Les savoirs « scientifiques » et théoriques

Lors de l'analyse de mes entretiens, je remarque une différence de fonctionnement des professionnels entre les foyers de vie et des autres institutions au mandat plus précis. Si les premiers n'orientent pas vraiment les éducateurs vers des savoirs théoriques de référence, les seconds, par contre, leur procurent des outils spécifiques (cf. annexe 3). J'y reviendrais dans le chapitre « Identité institutionnelle et identité professionnelle ».

C'est le cas par exemple du Tribunal des Mineurs : « Les connaissances spécifiques par rapport à la justice, à la procédure, à la loi, etc. Il faut être très clair ; savoir où on va. Il faut avoir une certaine maîtrise par rapport à ces éléments-là. », il en est de même pour le Centre Thérapeutique de Jour de Chamoyron ou d'autres institutions se servant de bases médicales comme la Cassagne ou la Fondation du Levant.

²³ LASSAIRE J.-P., *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. L'Harmattan, Paris, 2004, p.189

Mais le savoir reste tout de même très général: « *Pour ma part, j'utilise des connaissances très diverses. Qu'elles proviennent des sciences sociales, humaines, droit, médecine, psychologie, économie... Je me considère comme un spécialiste dans le domaine des dépendances, mais généraliste dans la mesure où ce domaine est vaste et complexe, faisant appel à diverses connaissances.* » (éducateur à la Fondation du Levant).

Les professionnels interrogés semblent faire davantage appel aux savoirs scientifiques pour partager et mettre des mots sur ce qu'ils font auprès d'autres intervenants que lors de leur pratique de terrain. Cela est également le cas afin de prendre du recul par rapport à une situation et même parfois, à se rassurer et justifier une façon d'agir plutôt qu'une autre.

Dès les années cinquante, se trouvent d'un côté les tenants de l'idéal élevé, de la foi et de la bonne volonté et de l'autre, les techniciens qui axent leur pensée vers la compréhension des causes.

A l'inverse de tout ce qui vient d'être dit dans le chapitre précédent, Karsz pense qu'« aucune intervention n'est possible sans l'utilisation de moyens de travail. Est d'emblée disqualifiée ce qu'on appellera « doctrine du vécu », prétention d'après laquelle les qualités de cœur, l'empathie et autres dons plus ou moins infus suffiraient à conduire une intervention sociale, ou en fourniraient le socle. (...) Les dons ne sont pas donnés, mais acquis, construits, fabriqués. Il faut beaucoup de temps et énormément de travail pour acquérir une relative spontanéité (...) »²⁴.

Toujours pour le même auteur, « on n'entend pas avec des oreilles, mais avec des tables d'écoute suffisamment instruites. On ne se connecte pas à autrui avec de l'empathie : encore faut-il que celle-ci soit quelque peu avertie, savante. Ce n'est pas la parole qui importe, mais la parole chargée de sens, porteuse de significations : le travail théorique permet d'en savoir quelque chose. »²⁵.

Selon les moyens utilisés, certaines avancées sont possibles et d'autres moins, voire pas du tout : qualification, habileté, intelligence de l'utilisateur ne sont pas seules en jeu. On sait en effet qu'une méthode comprend des pas à respecter, des déploiements à effectuer, des pistes à emprunter : chaque méthode rend l'utilisateur sensible à certains traits, à certaines configurations, exige de lui une attention soutenue envers certains phénomènes et, par là même, le rend relativement ou complètement insensible à d'autres dimensions, à d'autres enjeux.

²⁴ KARSZ S., op. cit., p.38

²⁵ Ibid, pp.41-42

Les moyens de travail seraient autant manuels qu'intellectuels et en se les appropriant, le praticien serait de moins en moins sujet à des tâtonnements, improvisations, inquiétudes : « (...) Les savoirs sont utiles pour comprendre des moments pénibles. Je vais recourir à une lecture qui expose des connaissances scientifiques peut-être de la pathologie, pour me dire oui, ben je comprends finalement pourquoi il est comme ça, ça va peut-être m'aider aussi à destresser et prendre du recul. » (éducateur au CTJ de Chamoyron). Sa maîtrise professionnelle, son rôle de spécialiste dans le domaine de l'insertion, du logement, de l'enfance, etc., s'en trouveraient d'autant plus confortés que les moyens de travail sont des techniques d'intervention supposés neutres (on dit aussi « professionnelles »), sans investissements théoriques, idéologiques, politiques. « Le professionnel est un expert qui pose des actes techniques, des actes éminemment techniques. »²⁶.

L'amour ne suffit pas, il faut connaître l'autre, comprendre ce qui se passe en lui et son milieu, en nous, autour de nous, pour l'aider et, finalement, l'aimer autrement qu'en fonction d'un idéal. On disait même à l'époque que la technicité, dans l'action éducative, était devenue une exigence de l'amour.

Figurerait parmi les moyens de travail : « le travail théorique : il s'agit de ce processus qui consiste à fréquenter, à se coltiner, à prendre à bras le corps des réflexions, des conceptions, des argumentations, des auteurs, des problématiques traitant du travail social et/ou de ses multiples ramifications professionnelles, psychologiques, sociologiques, économiques, politiques, etc. »²⁷.

Il est beaucoup questions de « notions » dans le programme de formation et pour l'instant, il s'agit plutôt d'initiation que de véritable formation scientifique. Les informations savantes que reçoivent les éducateurs spécialisés lors de leurs études sont partielles, diverses et ne visent pas à faire d'eux des spécialistes de chacune des disciplines abordées. Cette distribution de connaissances recherche plutôt, comme l'indiquaient les premiers textes officiels, à offrir les « notions fondamentales », en droit, en psychologie ou des « notions » tout simplement, en biologie et médecine. Aussi faut-il admettre que la formation des éducateurs n'est pas une formation scientifique. Il s'agit plutôt d'une initiation dans une perspective « applicationniste ». Faut-il accentuer la formation savante de manière à « outiller » les professionnels de façon plus efficace ?

« Un rapport aux savoirs pour théoriser l'origine des difficultés observées et un rapport à l'usager à l'égard duquel il y a lieu d'occuper une position. (...) Quand les éducateurs font état des causes qui expliquent, ils utilisent plus facilement le savoir savant (sociologique, psychologique, etc.). Mais, en

²⁶ KARSZ S., op. cit., p.38

²⁷ Ibid, p.41

même temps, ils peuvent raisonner dans un discours plus ordinaire issu de références aux jugements de valeurs. »²⁸.

Si le travail d'enquête n'est pas aiguillonné par des hypothèses et des constructions théoriques préexistantes, il n'a tout simplement pas lieu. D'où le besoin de concepts, de définitions, de constructions théoriques capables de produire des analyses aussi argumentées que possible, et donc des orientations et des directions pour l'action.

« L'évaluation ou le diagnostic, fondement de la prise de décision qui permettra de s'aventurer dans l'acte professionnel (...) Pour ce faire, il convient d'en maîtriser l'ensemble des paramètres, des conséquences, afin de réduire les défaillances et les défauts, générateurs d'accidents ou d'incidents. (...) Les objectifs sont donc de réduire les risques liés au facteur humain et de pallier l'incomplétude de la prévision par la recherche théorique scientifique. »²⁹.

« (Certains médecins psychiatres) comprennent néanmoins l'anti-intellectualisme d'une partie de ce secteur en raison de la difficulté à transposer les connaissances théoriques dans la pratique. Dans cette même perspective, Lafon souhaite que les éducateurs disposent de techniques d'intervention à base de connaissances scientifiques. (...) Les tentatives de rapprochement des modèles opposés redéfinissent l'éducateur qui sera alors considéré comme « praticien savant », réunissant en lui la science et l'art, un médiateur entre « l'homme à théorie et l'homme à expérience ». »³⁰.

Avec des repères scientifiques, la relation n'est plus tout à fait naturelle mais devient technique. Là où l'affectivité prenait beaucoup de place, la distance et le recul nécessaires à la prise de décision sont à nouveau possibles. Avoir conscience de ce que l'on fait et pour quelle raison on le fait donne du sens à notre métier et nous nous retrouvons ainsi « outillés », notre démarche est professionnalisée.

Alors que la conception morale du métier est simple et totale, celle de la science paraît plus complexe. Cette dernière oblige parfois à différer l'action ou à envisager des postures différentes. Mais la secondarité gêne l'éducateur appelé à agir dans l'immédiat en se fondant sur sa spontanéité. De manière paradoxale, alors que le savoir moral procure immédiatement le penser et l'agir, le savoir théorique apprend à l'éducateur qu'il ne sait pas et le fait douter.

²⁸ LASSAIRE J.-P., op. cit., pp.93-94

²⁹ *Construire les savoirs professionnels du travail social*. Forum : revue de la recherche en travail social, no 100, 2002, p.18

³⁰ LASSAIRE J.-P., op. cit., pp.27-28

Il s'agit donc de pouvoir transposer ces multiples connaissances dans la pratique de terrain.

Conclusion

L'importance du savoir théorique des éducateurs est à nouveau lié à son sujet d'étude, la relation professionnelle. La référence à plusieurs disciplines n'est pas de nature à constituer un corpus de savoirs propre au métier, mais ce serait une façon de « professionnaliser » la relation avec l'enfant qui ne pouvait plus être établie au nom des seules valeurs morales. Autrement dit, depuis ses débuts, ce secteur aurait permis à ses agents de s'approprier les visions scientifiques de l'affectivité.

Si la formation initiale des éducateurs n'est pas à même de les transformer en experts au savoir « scientifique », elle leur dispense tout de même des notions fondamentales dans une perspective applicationniste. Nous serions en ce sens des généralistes au sortir de la formation. Il faut alors imaginer que l'approfondissement des connaissances et la spécialisation se forment et se consolident suite à la formation, lors de l'expérience professionnelle en institution.

Si les connaissances théoriques sont nécessaires à l'évaluation, au diagnostic et à l'orientation de l'action, elles le sont également pour la mise en mots, la verbalisation de ce que l'on fait. Les réunions d'équipes, considérées comme moments essentiels dans le travail, sont là pour rappeler la demande pressante de l'éclairage et de la distance de la théorie. Sans garantie technique, il est difficile de partager, de justifier son action.

1.3 – Le savoir pratique

« A n'en pas douter, le savoir de l'éducateur relève davantage du savoir pratique que du savoir technique. Même si certaines techniques sont nécessaires et font, de fait, bien partie de sa boîte à outils, l'éducateur ne peut espérer répondre de manière pertinente aux situations rencontrées par la seule mise en œuvre d'outils, aussi sophistiqués soient-ils. Dans le feu de l'action, il agit dans un contexte de « rationalité limitée » requérant tout à la fois une capacité interprétative quasi spontanée, une capacité à tirer parti des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun, une inventivité pédagogique, un agir « improvisationnel » ou art de l'instant, et un respect inconditionnel de la dimension éthique. Cette expertise que nous avons baptisée « savoir s'y prendre » consiste en la capacité de juger à priori et de

manière intuitive la valeur et le sens des façons d'agir dans une situation complexe en constante évolution. »³¹.

Pour Brichaux, quel que soit son lieu d'exercice, l'éducateur affronte au quotidien des situations complexes caractérisées tout à la fois par l'unicité, la multidimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'incertitude. En résumé, il explique ces différents points comme suit :

- l'unicité, car l'éducateur est confronté chaque jour à une abondance de situations problématiques, dont quelques-unes s'avèrent triviales mais dont la plupart sont uniques et exceptionnelles. L'éducateur est obligé de développer une méthodologie du cas unique, en dehors de laquelle il se condamne à ne traiter que les cas triviaux ;
- la multidimensionnalité : les problèmes rencontrés sont le plus souvent le fruit de situations complexes, où s'enchevêtrent les dimensions sociales, psychologiques, pédagogiques, philosophiques et institutionnelles. Vouloir traiter l'une ou l'autre dimension en ignorant les autres, c'est faire preuve de réductionnisme. L'approche systémique montre qu'à la multidimensionnalité des situations éducatives correspond une pluralité d'action ;
- la simultanéité. Confronté à un groupe, l'éducateur est contraint de gérer l'ensemble sans négliger les besoins de chacun ;
- l'urgence car le travail de l'éducateur est généralement un travail sous haute contrainte temporelle. Dans sa confrontation avec la réalité éducative, l'éducateur a rarement le temps de peser le pour et le contre avant d'agir. Le rythme effréné du quotidien socio-éducatif constitue l'obstacle principal au développement d'une réflexion pré et post active ;
- l'incertitude : les événements peuvent, à tout moment, prendre un tour inattendu et il est, dans ce domaine, bien difficile d'en anticiper le cours. L'éducateur doit développer sa capacité de réagir opportunément devant une situation inattendue, dont l'évolution ne peut être que très sommairement devinée.

Il semble évident que les modèles formels de référence sont trop exigeants et ne tiennent pas suffisamment compte de la complexité des situations, de la multiplicité et de la diversité des éléments et des indices retenus par les individus.

³¹ BRICHAUX J., op.cit., p.81

« (En parlant de la théorie) Ça serait un peu comme des bases auxquelles la pratique après venait faire appel et puis tu pouvais te référer directement. « Ah ouais, je me rappelle de ça ». Mais j'ai l'impression que ça veut pas dire que si tu connais le chapitre 12 de Mélanie Klein et que tu te retrouves devant J. qui te parle de son « hyper-espace », tu vas forcément savoir comment agir, quoi. (...) Finalement, dans cette formation, on a de tout et de rien, quoi. C'est-à-dire qu'on est spécialisés en quoi à la fin ? Avec des cours de sociologie, d'économie, de droit, de psycho, de psychopathologie, puis finalement t'as un amalgame de tout ça et tu te retrouves à bricoler quelque chose. Un peu, je dirais, bricoler une vision du monde. » (éducateur au CTJ de Chamoyron)

Le savoir et la technique ne parvenant ainsi pas à être considérés utiles dans l'action, les éducateurs continueraient de se représenter comme des agents de l'intuition, mais aussi des personnes aux qualités singulières.

« Les pratiques professionnelles en général, sont complexes, difficiles à identifier et à formaliser, dans la mesure où elles intègrent :

- de l'action consciente, intentionnelle et rationnelle,
- de la mise en œuvre de recettes réglées par des normes,
- de l'improvisation,
- du bricolage en cas de ressources inadéquates,
- de la routine pour une économie de fonctionnement,
- de la stratégie pour répondre aux enjeux identitaires,
- de la création »³².

Pour le dire autrement, à la multidimensionnalité, à la simultanéité, à l'urgence et à l'incertitude des situations socio-éducatives répondent l'action rationnelle, l'intuition, le bricolage, la ruse et l'improvisation, l'action stratégique et tactique de l'éducateur. Ces derniers points se retrouvent dans les ouvrages de nombreux auteurs dont j'ai retenu quelques définitions.

³² BLIN J.F., Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, L'Harmattan, 1997, in Forum p.18.

1.3.1 – L'action rationnelle

L'action rationnelle est basée sur la raison, sur le raisonnement et n'a rien d'empirique. A ce niveau, les connaissances théoriques ont leur importance et permettent d'avoir un regard distancié sur la situation. En premier lieu, le modèle rationnel met à distance les dimensions affectives du trouble et recherche la normalisation.

Cette étape ne permet toutefois pas forcément de déterminer la direction idéale à prendre. Dans ce qu'on désigne communément par « sens clinique » ou « jugement clinique », l'éducateur se forge une conviction sur la base de faits observés, mais c'est la prise en compte des données situationnelles annexes qui permet généralement de leur donner du sens.

La notion de « choix satisfaisant » s'impose, dès lors que le choix optimal s'avère impossible. Dans certaines circonstances, l'éducateur peut même renoncer à toute rationalité, se laissant alors guider par son intuition et ses valeurs.

1.3.2 – L'intuition

Il s'agirait en fait d'une certaine capacité de l'esprit à deviner l'hypothèse qu'il faut soumettre à l'expérience, laissant de côté sans les examiner la vaste majorité des hypothèses possibles. « Le recours à l'intuition constitue aussi une forme approximative d'action. (...) Cette connaissance de l'action permet de faire le tri dans les différentes dimensions de la complexité de « l'autre ». Elle est rassurante. D'autre part, elle est finalisée dans le discours institutionnel et permet de se représenter un but. Mais surtout, elle peut être produite par n'importe qui tout en pensant qu'il n'agit pas au hasard, c'est-à-dire qu'il est, quand même, professionnel quand il l'instrumentalise. »³³.

Cette stratégie est en quelque sorte une intelligence des situations. Elle suppose le développement d'une aptitude à supposer, à construire des scénarios praticables pour des situations où les données objectives manquent ou sont incertaines. « (...) Certains professionnels admettent que les explications ne sont pas facilement accessibles et qu'il faut dépasser le visible pour tenter de comprendre. »³⁴.

Un argument favorisant la mise en avant de ces qualités personnelles concerne l'objet d'étude lui-même : la relation professionnelle. « Les représentations de l'action se réclamant de la relation naturelle et la

³³ LASSAIRE J.-P, op. cit., pp.236-237

³⁴ Ibid, p.166

personnalité impliquent fréquemment une démarche empirique au sein de laquelle les comportements et la réflexion, guidés par l'intuition et le tâtonnement, tentent de s'ajuster. »³⁵, ou encore « Nourri par une connaissance empirique des réactions des sujets, le « feeling » devient un acte professionnel et ces théories bricolées, au caractère prédictif évident, servent surtout à éviter les mauvaises surprises. »³⁶.

A côté des décisions mûrement réfléchies, il ne fait aucun doute que l'éducateur recourt à son intuition pour faire face aux impondérables de la pratique. Une charge émotionnelle quelconque, une ambiance momentanée, une lucidité non causale peuvent suffire pour tracer le geste d'agir.

Pour résumer et reprendre la pensée de Brichaux, l'éducateur aura tendance à recourir à l'intuition chaque fois qu'il est confronté à :

- une situation où dominant le flou et l'ambigu. L'avantage de l'intuition sur l'analyse rationnelle réside alors dans la capacité de l'intuition à doter l'éducateur d'une vue d'ensemble, et cela en dépit des zones d'ombre ou de l'incomplétude des données à disposition. Elle appréhende une situation d'un coup d'œil en court-circuitant les longues étapes inférentielles. Mais elle permet surtout de saisir la dynamique d'une situation là où le raisonnement classique ne permet d'en saisir que la logique.
- Une situation inédite. Le rôle de l'intuition n'est plus à démontrer dans le champ de la découverte.

« Contrairement à ce qui se dit généralement, les approches rationnelles et intuitives ne sont pas antinomiques. De Pascal, qui prétendait déjà que nous appréhendons la vérité aussi bien par le cœur que par la raison, à Jung, selon qui le concept d'intuition ne s'oppose pas à celui de la raison mais se situe au-delà de ce dernier, il y a continuité de pensée qui établit une complémentarité indissoluble entre ces deux instances psychiques. »³⁷.

1.3.3 – L'improvisation

Dans son livre, Brichaux mentionne l'improvisation comme faisant également partie de la boîte à outils de l'éducateur. Elle est, toujours selon lui, cette forme d'action flexible, cet art de l'instant qui est à l'action ce que l'intuition est à la pensée. Improviser, c'est en quelque sorte travailler sans filet,

³⁵ LASSAIRE J.-P, op. cit., p.220

³⁶ Ibid, p.236

³⁷ BRICHAUX J., op. cit., p.64

s'exposer à chaque instant au risque de se tromper, mais pour l'auteur, c'est surtout la voie royale vers la créativité.

Les modèles d'action sont effectivement constamment contrôlés et interprétés pour fonctionner et s'adapter. Les changements de la situation conduisent à un enrichissement ou à une complexification des modèles existants, voire à l'activation de nouveaux modèles mieux adaptés. C'est en cela que Brichaux perçoit l'improvisation comme un des ressorts principaux de la créativité : les erreurs ou fautes sont utilisées comme autant de « repères constructifs » dans la planification de l'action en cours.

Emprunter des chemins de traverse, subvertir les moyens de travail disponibles, se tromper dans le recours à une méthode, peut éventuellement permettre que des découvertes aient lieu... Pas de travail social sans moyens de travail ; mais pas non plus sans détournement, sans invention.

« Une (...) dimension pratique proche et associable à cette représentation de l'action naturelle se trouve dans la revendication massive à l'improvisation. Il apparaît, en effet, qu'aux yeux des éducateurs, le métier échappe, pour une part importante, aux régularités et aux prévisions des conduites. En conséquence, la production des savoirs issus de la pratique l'est essentiellement à partir de tâtonnements. (...) Cette théorie de l'improvisation peut être mise en relation avec les manques de savoirs ressentis et les catégorisations de sens commun utilisées.(...) Cette démarche « d'essai et erreur », à l'œuvre dans tous les secteurs, ne plaide pas en faveur de la maîtrise de savoirs pouvant guider l'action ou issus de l'action à reproduire. »³⁸.

1.3.4 – La créativité

L'exemple suivant de cet éducateur montre combien la créativité peut être importante: *« J'aime bien l'idée d'être actif dans certaines activités. Il faut que l'éducateur ait la capacité de proposer des choses aux jeunes. Nous, on est une structure où on a toutes les matinées des activités, par exemple, donc si l'éducateur a des capacités dans un domaine sportif c'est lui qui s'en occupe, s'il a des capacités dans le domaine artistique c'est aussi lui qui les gère.(...) Après, dans les intérêts qu'on a, sans que ce soit des choses qu'on doive leur donner, mais si on a des intérêts musicaux alors on peut les leur transmettre, si je connais des tours de magie, des jeux, c'est tout des liens qu'on amène par rapport à un intérêt différent que « je regarde la télé » ou que « je fume des joints ». Par rapport à ça, je pense plus on dérive de ces choses-là, plus on peut parfois leur donner, leur amener quelque chose. »* (éducateur au foyer de Carrefour 15/18).

³⁸ LASSAIRE J.-P, op. cit., pp.233-234

Mais la créativité se situe également dans la direction même que le professionnel va donner à son action : « (...) *c'est un travail, vraiment où il faut à tout moment pouvoir... créer des choses, laisser venir ce qui vient à l'intérieur de soi avec une grande ouverture.* » (éducatrice à l'AEMO)

« L'éducateur est amené quotidiennement à construire des démarches éducatives originales et souples à partir de matériaux divers, glanés le plus souvent fortuitement, au gré de ses lectures et rencontres. Confronté au mouvement, aux changements incessants, il se voit contraint de corriger, d'adapter, d'ajuster, de combiner ou de disjoindre ces démarches de manière à coller aux réalités du moment. Dans ces conditions, bricoler, ce n'est pas seulement essayer de répondre à une situation problématique, c'est aussi inventer, créer. »³⁹.

« Le fait que les contours de notre métier soient si flous nous donne une certaine souplesse et permet une grande marge de créativité. » (éducateur au CTJ de Chamoyron)

La complexité des situations socio-éducatives n'exclut toutefois pas l'existence de constantes ou d'invariants qui permettent la mise en œuvre de conduites automatisées en lieu et place d'une action originale.

Existe-t-il un savoir pratique basé sur un processus plus strict. C'est en tout cas l'avis de Saül Karsz, cité précédemment. C'est ce qui est communément appelé la clinique et que je vais tenter de développer dans le chapitre suivant.

Conclusion

En reprenant la théorie de Brichaux citée en tout début de chapitre, le savoir de l'éducateur relèverait donc davantage du savoir pratique que du savoir technique. En effet, la conception de l'action, du fait de l'unicité, la complexité des situations, dépasse celle de l'exécution des techniques et de l'application des savoirs théoriques.

Ainsi, même si certaines techniques sont nécessaires, l'éducateur ne peut espérer répondre de manière pertinente aux situations rencontrées par la seule mise en œuvre d'outils.

L'éducateur détient alors un savoir, relevant plus d'une forme d'art, d'un « savoir s'y prendre » et qui consiste en la capacité de juger à priori et de manière intuitive la valeur et le sens des façons d'agir dans une situation

³⁹ BRICHAUX J., op. cit., p.76

complexe en constante évolution. L'éducateur serait ainsi en possession d'un savoir qui ne se sait pas, similaire au savoir de la main de l'artisan lorsque son expérience de la confrontation à la matière a fini par le forger, voire le transformer. Jamais aucune théorie, ni aucune technique ne pourront se substituer ou rendre compte d'une « praxis éducative ». Cela ne signifie pas que l'éducateur n'ait pas un besoin impératif de références et d'outils professionnels, mais qu'aucun outil n'œuvre sans une main qui le tient.

« Un art , car au-delà de la foi que nous avons, et des qualités techniques dont nous faisons preuve, il y a la manière dont nous travaillons. Comme le principal outil de notre action réside dans notre propre personne, c'est à travers elle, ses qualités sensibles, ses facultés d'invention et d'imagination, ses intuitions entretenues par la connaissance, que nous allons exister les uns près des autres, avoir nos modes d'approche différenciés, allant dans le même sens, mais par des chemins diversifiés qui peuvent conduire chacun de ceux dont nous nous occupons à rencontrer le déclic qui lui donnera des raisons d'aller de l'avant. »⁴⁰.

Tous ces derniers points, il faut bien l'admettre, relèvent plus de qualités personnelles que d'un savoir scientifique : « (...) l'action est appréhendée du point de vue de la subjectivité des acteurs et du sens construit dans l'agir. Ainsi les actes professionnels sont inférés au sens que chaque acteur donne à son environnement, au contexte dans lequel il agit – construction en perpétuelle évolution – en fonction de son histoire, de ses expériences, de ses systèmes de valeurs... »⁴¹.

L'homme est donc amené à faire des choix entre plusieurs manières d'agir. A ces moments-là, c'est aux valeurs qui font sens pour lui qu'il se réfère consciemment ou inconsciemment.

1.4 – La clinique

Le moyen de travail que je voudrais évoquer ici est la clinique de l'intervention sociale, l'évaluation régulière des pratiques, l'analyse des pratiques.

Dans ce chapitre, j'ai constaté que la clinique demande tout à la fois des facultés personnelles, mais aussi un travail plus technique, instruit par des théories dites « scientifiques ».

La clinique « (...) est tenue d'être éclairante et explicative, pragmatique et utile. Sommée de se coltiner à ce qui existe, la clinique suppose de la

⁴⁰ MARTINET J.-L, op. cit., pp.21,23

⁴¹ Revue Forum, op. cit., p.14

découverte, de l'invention, de la trouvaille. Bien qu'instruite par des théories qui lui permettent d'opérer, elle relève bel et bien de l'expérience, cette aventure à risque jamais gagnée d'avance. Pour établir des diagnostics, elle dispose d'indices aussi rigoureux que possible, mais certainement pas de cautions à résultat garanti ; des repères pour s'orienter, mais sûrement pas de repères où se cacher. »⁴².

Le savoir-faire des professionnels consiste à repérer l'universel de la problématique dans le singulier de l'expérience. « Tel est, précisément, le creuset de la clinique. Celle-ci vise l'expérience, la situation singulière, le cas particulier – elle y prend appui pour passer du vécu au su, pour transformer l'expérience de départ en concret d'arrivée. Il y a clinique quand, à propos de situations singulières, des connaissances sont produites, des logiques sont identifiées, des enjeux sont repérés. Travailler sur l'expérience, c'est travailler sur un exemplaire chaque fois unique d'une structure toujours plus large. Faire de la clinique consiste à produire de l'expérience instruite. (...) Et c'est alors que l'expérience instruite peut, à son tour, instruire le praticien (...)»⁴³.

Cette phase de sélection des informations concernant l'objet, les décontextualisant et leur accordant, de ce fait, une autonomie par rapport à leurs conditions d'origine pour les réorganiser avec cohérence autour d'un noyau selon un schéma nouveau, est appelée l'objectivation.

De son côté, Karsz pense que selon l'orientation clinique en jeu, des questionnements typiques et typés sont posés, des élaborations singulières ont lieu, des pistes spécifiques sont balisées. Certaines compréhensions et certaines modalités d'intervention deviennent possibles, concevables, ou au contraire s'avèrent impensables, sinon interdites. Cette construction d'objet aboutit à des « cas » ou bien à des « situations ».

Le réel complexe et parfois difficile à supporter et à comprendre fait, sans cesse, l'objet de sélections et d'extractions d'éléments d'observation. Certains traits comportementaux deviennent, par exemple, plus saillants et permettent de classer les usagers. D'autre part, la théorie fait, elle-même, l'objet de sélections à partir de ce que l'éducateur croit avoir compris dans le passage de certains éléments abstraits au concret pour rendre plus accessible le discours scientifique.

« Il n'y a de clinique que sélective, discriminatoire et discriminante, trieuse. Sélection en rien aléatoire, capricieuse, ni redevable d'un prétendu « sens clinique » inné et spontané. Intuition, disponibilité, souci d'autrui, effectivement indispensables, comportent cependant des paramètres culturels, ils sont macérés dans la culture. Bref, opposer clinique et théorie, en imaginant que la première relève du concret et la seconde de l'abstrait,

⁴² KARSZ S., op. cit., p.121

⁴³ ibid, p.140

l'une collant au terrain et l'autre logeant aux limbes, c'est simplement avouer n'être guère au courant des corpus théoriques qui pétrissent les démarches cliniques et qui orientent – ou désorientent – les praticiens qui s'y prêtent. »⁴⁴.

Notre auteur ajoute que le travail clinique ne saurait être neutre, impartial, désengagé : parmi les compréhensions et les issues disparates, sinon contradictoires que renferme chaque situation, l'intervention sociale privilégie l'une d'entre elles. Car intervenir consiste à prendre parti.

1.4.1 – Le modèle positiviste et le modèle réflexif

Pour faire ce travail clinique, nous sommes en présence de deux conceptions différentes sur les modèles d'action :

- d'une part le modèle positiviste basé sur la logique du transfert des savoirs scientifiques théoriques en termes d'application directement utiles pour la pratique,
- d'autre part, des chercheurs, depuis une vingtaine d'années, s'intéressent à la production de savoirs dans le cadre de la pratique. Leurs travaux montrent que les acteurs dépassent largement la simple application des savoirs formalisés et transmis en construisant d'autres types de savoirs grâce à la réflexion en cours d'action puis sur l'action. Cela correspond au modèle réflexif.

Dans son livre cité précédemment, Martinet remet en question le premier de ces modèles. « Ce mouvement en direction de la science, plutôt que de conduire à l'éclosion d'un corps de connaissances propre, aura pour conséquence de définir l'activité socio-éducative en termes de science appliquée et de décrire l'éducateur comme un opérateur technique chargé d'appliquer aux problèmes de la pratique les techniques et théories issues de la recherche en sciences humaines et sociales. (...) Dans cette perspective, l'éducateur apparaît comme un consommateur de savoirs élaborés dans un ailleurs qui semble finalement lui importer assez peu. (...) Cette attitude naturaliste, qui n'hésite pas à affirmer le caractère transférable des procédures des sciences naturelles à l'étude de l'être humain, postule que ce que l'on peut connaître de l'homme, c'est son comportement, c'est-à-dire ses actes et les rapports mutuels dans lesquels il est impliqué. Mais si, au nom de la rigueur scientifique, on en vient à limiter l'étude de l'homme aux seules données observables, le risque est grand de nier, ou à tout le moins d'occulter, les questions relatives à la conscience humaine, au sens qu'il attache à son action et à celle des autres. »⁴⁵.

⁴⁴ KARSZ S., op. cit., p.141

⁴⁵ MARTINET J.-L, op. cit., p.34

Jusqu'à présent en effet, le travail socio-éducatif a été colonisé par les disciplines constituées. Cette domination disciplinaire a pris tour à tour l'apparence de mainmise sur la formation de la médecine, de la psychologie, du droit et de la sociologie. Au-delà de l'étayage de certains gestes professionnels, il faut bien voir que ces références éclatées ont fragilisé le processus de professionnalisation, qui réclame la prise en charge, par les intéressés eux-mêmes, de la construction de la compétence. Les savoirs professionnels ne peuvent venir ou être déduits des champs disciplinaires établis.

Dans son ouvrage, Martinet veut nous rendre attentif au fait que le métier d'éducateur connaît une complexité au moins égale à celle des situations rencontrées. Même si notre savoir est largement pratique et n'entretient avec le savoir scientifique qu'une relation souvent équivoque, il ne peut être considéré comme appartenant à une catégorie résiduelle de la connaissance. Pour cet auteur, il s'agirait d'un savoir autre, qui a sa propre cohérence et dont l'efficacité ne peut être évaluée que dans le moyen et long termes à l'aide d'outils qu'il reste encore à inventer.

« La redéfinition de la situation est un processus complexe qui nécessite un cheminement réflexif : catégorisation, sélection des éléments, contextualisation, construction du sens. Il s'effectue sur la base des connaissances antérieures, qu'elles soient théoriques ou issues de l'expérience, qui sont confrontées à la nouveauté de la situation par effet de comparaison. Cette approche s'appuie sur une conception constructiviste de la notion d'apprentissage : le sujet confronté à une situation nouvelle va activer une structure de connaissances préexistantes à partir de laquelle il va traiter l'information, qu'il organise pour lui donner du sens. Base de construction mentale qui lui sert à déterminer la réponse à produire dans cette situation. (...) Ce cheminement réflexif s'enrichit par la mise à l'épreuve de cette construction dans l'action, il s'agit d'en vérifier la validité : les définitions du problème et les moyens pour le résoudre constitueront des hypothèses que le praticien confirmera ou non. L'expérimentation et la réflexion en cours d'action sont alors les creusets pour la construction de connaissances d'action que le praticien intégrera dans son répertoire. »⁴⁶.

Afin de citer un autre auteur qui rejoint la pensée de ceux qui sont cités précédemment et pour lesquels l'éducateur détient un savoir particulier, D. Schön s'est également attaché à montrer que le travail du praticien ne se réduit pas à la résolution de problèmes, comme le prétend l'épistémologie classique, mais implique la mise en œuvre de compétences particulières, susceptibles de favoriser l'identification et la redéfinition des problèmes de la pratique.

⁴⁶ Revue Forum, op. cit., p.15

Pour Schön, à côté des savoirs académiques, il convient de distinguer un « savoir en action », qui est le mode de raisonnement que le professionnel adopte dans le feu de l'action. C'est la pertinence des actions posées et des décisions prises dans des contextes incertains qui atteste de l'existence de ce savoir implicite que le praticien ignore lui-même ou hésite à traduire en mots.

La mobilisation de ce savoir se réalise grâce à un processus qu'il qualifie de « réflexion en cours d'action » et qu'il définit comme étant la capacité de « penser à ce qu'on fait tandis qu'on le fait ». Cela donnera naissance au terme du « modèle réflexif » pour décrire le travail de l'éducateur. Le sens de la connaissance professionnelle est en effet avant tout le fruit de l'interaction directe du praticien avec l'action, ce qui fera dire à D. Schön que ce savoir n'est pas « enseignable » mais susceptible d'être appris avec l'aide d'un « coach » compétent.

Son originalité réside donc dans la volonté de conceptualiser le praticien non comme un exécutant, mais comme un professionnel créatif, engagé dans un processus de construction de son savoir dans le feu même de son action. L'ambigu et le confus sont transformés en problème car « sans problème, on tâtonne dans l'obscurité ».

A travers les ouvrages de ces différents auteurs, je constate que le modèle « positiviste » selon lequel l'éducateur serait un exécutant, un professionnel qui devrait appliquer aux problèmes de la pratique les techniques et théories issues de la recherche en sciences humaines et sociales, empruntant aux autres intervenants leur savoir scientifique, ne résiste pas à la réalité et la complexité des situations rencontrées sur le terrain.

« La prise de distance par rapport au savoir, signifiée par le terme savoir-faire, situe le travail de l'éducateur dans le champ des pratiques non théorisées : un savoir-faire, c'est quelque chose d'empirique, d'intuitif, d'immédiatement opérationnel. C'est une pratique qui peut ignorer ses fondements théoriques ou idéologiques, dans la mesure où elle est opérationnelle. Ainsi, ces multiples références implicites, le terme de savoir-faire évoque des pratiques efficaces, maîtrisées, mais difficiles à expliquer rationnellement, dont on ne peut dire les soubassements et qu'il est même parfois impossible de verbaliser. Les éducateurs seraient alors, dans ce contexte, des praticiens du non-dit, de la discrétion, du secret. Leur savoir-faire constituerait un espace réservé, difficile à partager avec les non professionnels. »⁴⁷.

⁴⁷ MARTINET J.-L, op. cit., pp.132-133

Conclusion

Suivant les différentes positions cliniques, les montages vont être particuliers, et c'est probablement sur ce point que se profile une identité propre à chaque intervenant : certains aspects font l'objet d'une attention suivie, tandis que d'autres sont laissés de côté, mis en réserve, sous-estimés ou surestimés. Des données (comportements, affects, discours) sont interrogées, décortiquées, ou au contraire traitées comme des évidences. Des éléments tenus pour déterminants au début de l'analyse sont ensuite réinterprétés, minorés, majorés, écartés... S'y consacrer implique de travailler à la mise au clair des corpus théoriques qui organisent ses modalités d'analyse, le genre d'écoute et d'intentionnalité qu'elle préconise. Cela suppose une réflexion approfondie et correspond ainsi au modèle réflexif dont ferait preuve l'éducateur.

Je constate à travers ces chapitres que ces deux notions, positiviste et réflexive, ne s'opposent pas forcément mais sont complémentaires, se superposent. Le savoir théorique, comme mentionné dans le chapitre précédent, est d'ordre général afin de pouvoir être transposé et s'adapter à la pratique. Dans le cadre de cette pratique et par l'évaluation de celle-ci, au moyen de la réflexion, se met en place un nouveau savoir, propre à l'éducateur.

A partir de ce constat, peut-on dire que l'éducateur est un généraliste ou alors un spécialiste ? Je prendrai le parti de dire que si son savoir théorique est d'ordre général afin de répondre à des situations multidimensionnelles, son objet d'étude et l'élaboration d'un nouveau savoir en lien avec celui-ci sont, de leur côté, très spécifiques.

Pour conclure et pour balancer les points de vue du modèle positiviste et réflexif, je rejoins l'avis de Brichaux pour lequel il faut tout à la fois éviter le piège de l'illusion praticienne, car selon elle il suffirait de faire pour savoir, et le piège de la vanité intellectualiste qui, trop souvent encore, nous laisse croire que le savoir est consubstantiel au faire. Eviter l'illusion praticienne suppose que l'on comprenne que l'immersion dans le vécu et le ressenti permet l'émergence de représentations capitales dans les métiers de l'humain, mais n'est en rien garante d'une explicitation du sens de l'action. Inversement, le salut de la profession socio-éducative ne se trouve pas, comme certains semblent le penser, dans les élaborations théoriques sans réelles retombées pratiques qui ont l'avantage de flatter l'ego de leurs auteurs.

Les éducateurs de tous bords devraient travailler au renouvellement des énoncés de leurs pratiques. A cet égard, la recherche, les études, autrement dit le développement de nouvelles capacités en matière d'expertise, d'analyse de situation ou d'évaluation, mais aussi d'expérimentation éducative, tout comme l'utilisation critique des catégories opératoires des

sciences de l'homme et de la société (sciences de la vie, sciences cognitives, sciences cliniques, sciences administratives, sciences politiques, droit, sociologie, ethnologie...) sont autant de voies qu'il importe de ne plus négliger. Au total, il s'agit de reconstruire l'argumentation professionnelle en utilisant les ressources de l'expérience tout autant que celles de la théorie, sans réduire celle-ci à la seule théorisation des pratiques.

1.5 – L'identité institutionnelle et l'identité professionnelle

« Je trouve que tout généraliste se spécifie dans une direction en fonction de sa pratique, parce que c'est le terrain finalement qui te forme, mais je pense qu'on est des généralistes parce que finalement, tu sors de l'école, tu peux aller travailler à Malley Prairie avec des femmes battues, tu peux aller avec des alcooliques, tu peux aller avec des toxicomanes, tu peux aller avec des IMC, je pense que tu n'as pas une formation très... j'entends, très pointue, parce que finalement, quand tu penses, moi entre les femmes battues à Malley Prairie et puis la prise en charge des enfants à Chamoyron, j'ai du mal à voir le lien. C'est-à-dire que je peux être tout aussi efficace avec l'un que l'autre. » (éducateur au CTJ de Chamoyron).

Suite à la première partie de cette recherche, je remarque que pour une grande part, l'éducateur acquiert sa connaissance à travers sa pratique. J'aimerais toutefois souligner un aspect qui me paraît important et auquel il convient de rester attentif.

« Préférant la simplification d'un positionnement unilatéral aux risques de la réflexion, l'éducateur est en danger de n'être que l'agent d'un conditionnement social normatif ! Chaque éducateur ou presque, identifiant quasi exclusivement sa profession à la pratique qu'il a dans son lieu de travail. Cette identification de son identité professionnelle à sa pratique dans l'institution, si elle est partiellement normale quand elle dénote un désir de perfectionnement en vue d'une adaptabilité à des conditions et à une clientèle particulière, devient préjudiciable si elle n'est pas contrebalancée par une identité professionnelle mais confondue avec celle-ci. »⁴⁸

Cette réflexion d'Eric Stern est particulièrement intéressante et mérite d'être relevée afin de ne pas confondre identité institutionnelle et identité professionnelle. Il s'agit de rechercher en amont de la pratique institutionnelle ce qui fait l'identité professionnelle des éducateurs. Identité professionnelle pouvant être définie comme ce qui, sensément, appartient en commun et en propre à tous les éducateurs.

⁴⁸ Entretien avec STERN Eric

Eric Stern ajoute que cette confusion entre ces deux identités n'est pas condamnable en soi, mais reste suspecte lorsque cette « spécialisation » vient uniquement de ce que l'éducateur reçoit de l'institution et non de ce que l'éducateur apporte à celle-ci de sa spécificité. En effet, si l'éducateur apprend en grande partie son métier dans la pratique en institution, il y arrive avec un bagage.

Pour aborder cette question et pour voir si elle s'applique bien au cas particulier de l'éducateur, je m'inspirerais de la définition du professionnel établie par G. Le Boterf. Pour cet auteur, peut être considérée comme un professionnel toute personne capable de gérer une situation professionnelle complexe, ce qui implique tout à la fois : « De savoir agir et réagir avec pertinence, de savoir combiner des ressources les mobiliser dans un contexte, de savoir transposer, de savoir apprendre et apprendre à apprendre et de savoir s'engager. »⁴⁹

A la lumière de ce modèle, l'activité de l'éducateur peut-elle être considérée comme le fait d'un professionnel ? G. Le Boterf insiste sur le fait que la particularité d'un professionnel est avant tout de se montrer capable de gérer une situation professionnelle complexe. Cela implique, selon lui, non pas l'application servile d'un plan d'action préétabli mais l'invention, la construction ou la reconstruction d'actions ou de stratégies susceptibles d'éclairer, de faciliter la compréhension et, dans le meilleur des cas, de trouver des éléments de réponse aux problèmes posés.

Savoir agir avec pertinence, constitue le premier mode sur lequel se décline, toujours selon notre auteur, cette gestion de la complexité. Agir avec pertinence, c'est savoir aller bien au-delà de ce qui est prescrit, c'est être capable de développer une intelligence de la situation. Le professionnel est en quelque sorte « l'homme de la situation, celui qui ne se trouve pas désemparé dès lors que l'évolution de la situation l'écarte des schémas appris en formation ou au cours de son expérience. Face à l'imprévu et aux aléas, le professionnel fait montre de maîtrise, comme s'il avait déjà rencontré une telle situation. (...) Il sait comment faire en toutes circonstances, mêmes celles où dominent l'imprévu et l'aléatoire. »⁵⁰

Conclusion

Ce que je tiens à relever sur ce point, c'est que l'éducateur possède une manière d'observer, de concevoir, de conceptualiser et d'agir qui est propre à sa profession. L'éducateur ne devrait pas se trouver ainsi redevable à

⁴⁹ LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*. Ed. de l'Organisation, Paris, 1998, p.93

⁵⁰ Ibid, pp.21-22

d'autres de la reconnaissance de ses compétences et capacités en tant qu'appartenant à un corps professionnel qui n'est pas vraiment reconnu d'emblée comme tel.

La position prenant en compte l'identité professionnelle demande qu'un éducateur participe à la réflexion et à l'élaboration du projet d'accompagnement du client. Dans ce sens, il fait bénéficier l'institution de ses connaissances, de son éthique et de sa réflexion. Il amène, ce faisant, une spécificité « éducateur spécialisé » dans l'équipe et ne confond pas identité institutionnelle et identité professionnelle.

2 – Constat concernant la relation éducative et de sa spécificité

Pour débiter ce chapitre, j'aimerais vivement inviter le lecteur à prendre connaissance de l'annexe 4 qui restitue une partie de l'entretien que j'ai eu avec Monsieur Stern, entretien qui me semble particulièrement pertinent et clair pour introduire cette partie de ma recherche. C'est entre autres celui-ci qui m'a permis d'orienter mes hypothèses et d'enrichir ma vision de la relation éducative, ainsi que tout ce qu'elle comporte de spécifique dans notre métier.

2.1. – Un travail interactif

L'intervention socio-éducative porte sur l'individu et, singulièrement, sur l'individu en difficulté. La transaction qui s'établit entre cet individu et le professionnel vise sa transformation, et non la production d'un objet. Cette transaction est identitaire, dans la mesure où ce qui se joue est de l'ordre de l'existentiel plutôt que du matériel. M. Autès⁵¹ estime que l'activité socio-éducative se distingue des autres activités de service par le fait que « la transaction est première par rapport aux objets de la transaction. »

Lors de mes entretiens auprès des professionnels, plusieurs d'entre eux ont mis l'accent sur la difficulté du travail interactif ou réflexif, en regard de ce qui se passe dans le travail industriel ou dans le travail sur la matière.

⁵¹ AUTES M., *La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services*. Lien social et politique, no.40

La toute première difficulté réside dans les savoirs de référence qui sont mobilisés dans l'un et l'autre cas. Le travail sur la matière bénéficie d'un savoir de référence épistémologiquement plus solide que celui qui est utilisé par le travailleur interactif. Aussi, comme mentionné dans les chapitres précédents, l'éducateur se trouve bien démuni lorsqu'il espère trouver dans les théories des sciences humaines et sociales la réponse aux problèmes rencontrés dans sa pratique. C'est la nature même de son objet d'intervention qui rend illusoire la construction d'un savoir et de techniques d'intervention aussi précis et efficaces que dans le cadre du travail industriel ou instrumental.

Somme toute, pour Cherradi⁵², le manque de précision du savoir théorique de référence, allié à la nature hétérogène et complexe de l'objet d'attention, à l'obligation d'emporter l'adhésion du sujet et à la difficulté d'évaluer le produit constituent autant de raisons d'affirmer la nécessité d'autonomie du travailleur interactif. Une élasticité est donc nécessaire au traitement de chaque individu spécifique.

« (...) les éducateurs travaillent plutôt avec leur personnalité, alors que le médecin, le thérapeute, ils ont des techniques, qu'ils emploient. Au lieu que nous, on fait un petit peu avec ce qu'on a. Ce qu'on a appris aussi. (...) Il y a un aspect technique, mais ce n'est pas un aspect technique qui est palpable. Alors que la logo qui va lui apprendre à parler elle va avoir un résultat, elle va lui préparer un synthétiseur pour qu'il aie les touches, la physio elle va le toucher ou le manipuler aussi... (...) Alors que l'on n'a pas forcément de résultat immédiat du message que l'on essaie de faire passer. Alors des fois il faut revenir, redire, il faut ré-insister un petit peu... un jour ça vient. C'est peut-être pas dans l'immédiat, mais un jour, le message passe. » (éducatrice à la Cassagne)

Foucart ajoute que toute l'efficacité de l'action pédagogique repose sur la personnalité de l'éducateur, et non sur ses capacités techniques ou ses connaissances précises en matière d'inadaptation. C'est ce que Schön a nommé le « modèle charismatique ». Si on le situe par rapport à d'autres intervenants, tels l'instituteur, le psychologue, le psychiatre, le magistrat, l'éducateur ne dispose pas de savoirs et techniques spécifiques. Il travaille à main nue et n'a donc pas d'attribut professionnel qui le désignerait comme un homme du métier et qui lui permettrait de se reconnaître dans ceux qui possèdent le même savoir.

« Un psychiatre ou alors un psychologue, il a quand même quelque part pour que la relation soit soignante, il s'appuie sur un matériel vraiment prédéfini. Un enseignant, c'est le programme vaudois, c'est le programme de l'école vaudoise, par objectif, objectif, tac, tac, tac, et il avance pas à pas. Nous,

⁵² CHERRADI S., OFFE C., *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*. Université de Montréal, dans GAUTIER C., *Pour une théorie de la pédagogie*. Ed. DE BOECK, Université de Bruxelles, pp.273-280

finalement nos objectifs, on les pose nous-mêmes, sur des bases théoriques que toi tu juges pertinentes à un moment donné. Ce qui fait que demain ça sera peut-être complètement obsolète, etc. Alors qu'un psy, il va quand même utiliser sa méthode, il a une méthode qu'il maîtrise sur le bout des doigts. » (éducateur au CTJ de Chamoyron)

Ce qui m'intéresse ici et qui répond en partie à ma question de recherche, c'est la différenciation que Foucart fait entre le travail de l'éducateur et celui des autres intervenants : « En ce qui concerne la relation avec le mineur d'âge, les enseignants, psychologues, etc. établissent avec celui-ci une relation triangulaire. La situation de l'éducateur est différente. Il n'y a pas d'objet ternaire : c'est donc la personnalité qui se trouve mise en question. Alors que l'intervention des autres intervenants est tout à fait ponctuelle et épisodique, l'éducateur devra vivre de longues périodes avec l'usager, partager avec lui la quotidienneté. Il intervient en dehors des zones spécifiques d'intervention des experts, en dehors des heures de classe ou de travail. »⁵³.

Je retrouve dans ce chapitre la réflexion de Monsieur Stern selon laquelle « c'est la relation qui s'établit entre le sujet et moi en situation et le sujet et le milieu qui est à la fois l'objet d'étude et le moyen d'action. Là où pour d'autres professions un triangle se crée dans la relation entre l'intervenant, le sujet et un savoir à transmettre, ou une tâche à accomplir donc un contenu. Pour l'éducateur spécialisé, le triangle se forme entre le sujet, la situation et lui-même. »

2.2 – Une relation dans le quotidien

Lors de l'analyse des données récoltées auprès des professionnels (cf. annexe 5), je constate que bon nombre d'entre eux se définissent comme des spécialistes de la relation dans le quotidien : « Ce qui nous différencie, moi qui travaille dans le social, c'est que l'on se retrouve souvent à travailler à domicile des familles, ce qui est vraiment une des particularités que reconnaissent tous les autres professionnels en disant que c'est vraiment un atout, puisqu'on voit les gens dans leur quotidien » (éducatrice à l'AEMO)

Si l'éducateur intervient dans la quotidienneté, il est vrai que cela peut également se faire lors d'activités spécifiques, l'important étant alors de profiter de toute opportunité comme « prétexte » à la relation :

« Il y a huit jours j'étais avec un jeune dans un atelier – les ateliers sont par ailleurs un très bon moyen d'approche -. Heureusement, nous étions seuls,

⁵³ FOU CART J.-M., *op. cit.*, p.133

cela peut arriver à Valmont. Avant même de commencer toute activité, le jeune me dit : « ah ouais, de toute façon je ne sais rien faire... ». Je lui dis : « Cela ne fait rien, on va commencer... ». Effectivement, nous n'avons pas fait grand-chose de l'activité pratique qui était prévue, mais nous avons pu beaucoup parler de lui et de son passé d'une manière un peu naturelle. » (éducateur à Valmont)

L'action éducative a ainsi pour objet d'étude la relation en elle-même, mais celle-ci correspond également à un outil, un but. C'est la relation que l'enfant se découvre, découvre l'autre, apprend le monde, se comprend dans le monde au travers des conflits, de l'adaptation, du partage... « L'objectif prioritaire est de créer du lien, de le maintenir, afin que du sens puisse émerger, permettant de comprendre et de mettre en route des stratégies de changement. (...) Notre « expertise » se situe dans le champ relationnel, dans la mise en place d'un cadre favorisant la relation thérapeutique. » (Fondation du Levant)

Pour appuyer ces propos, je tiens de nouveau à citer Monsieur Stern : « L'éducateur peut se considérer comme un thérapeute agissant dans le quotidien, plus précisément au moyen de l'inter-relation dans le quotidien.(...) . Elle se concrétise des opportunités que l'éducateur sait y déceler, de favoriser des potentialités évolutives chez l'utilisateur en fonction des objectifs qu'il pense devoir atteindre.(...) Il intervient dans ce cas dans un territoire qui lui appartient en propre, pas dans le sens que d'autres n'y oeuvrent pas mais parce que le faisant en situation réelle et le considérant comme objectif premier de la relation.(...) . Généraliste et polyvalent quant aux lieux, aux temps et aux activités dans lesquelles il intervient, l'éducateur ne peut être spécialisé que par rapport à son mode d'être en relation. »

Afin d'illustrer ce qui vient d'être cité comme une différenciation de l'éducateur par rapport aux autres intervenants, je veux pour exemple un passage du livre de M. Postic, « La relation éducative » : « La cure psychanalytique utilise le phénomène du transfert et l'analyste le manie avec soin, ne provoquant pas l'analysé dans le présent, mais le rendant conscient de l'origine de son comportement. Dans la situation éducative, l'éducateur ne peut se garder la réserve de l'analyste, il participe de telle sorte qu'il est l'instigateur de réactions affectives et qu'un lien émotionnel s'établit entre l'enfant et lui. Sa réponse à un acte ou à une phrase crée sans cesse une nouvelle situation, car son implication se manifeste par la résistance, et il maîtrise difficilement son propre transfert. »⁵⁴.

Toujours pour ce même auteur, plutôt qu'un expert imbu de son savoir et avide de reconnaissance sociale, le « praticien réflexif » entretient avec son « client » une relation moins dissymétrique, plus partenariale. Cette proximité

⁵⁴ POSTIC M., *La relation éducative*. Ed. PUF, Paris, 2001, p.291

contraste singulièrement avec la volonté de l'expert de prendre ses distances avec le client, dans le but d'asseoir ou de renforcer son statut professionnel.

Si l'un impose la distance, l'autre s'efforce de pratiquer une gestion contrôlée de la distance. La relation socio-éducative se joue alors dans le rapport proximité/distance que l'éducateur parviendra ou non à construire avec l'usager. Par gestion contrôlée de la distance, il faut entendre l'instauration d'un équilibre délicat entre la familiarité et l'altérité : ni trop proche, ni trop distant.

« (en parlant du client) De consommateur du produit d'un expert, il devient lui-même expert de sa propre situation, aidé en cela par un travailleur dont la mission relève plus de l'accompagnement que de la guidance et de la surveillance. »⁵⁵.

« Par rapport à tout le processus juridique, policier, sanctions, nous venons pour essayer de comprendre, de voir que beaucoup d'ados sont souvent victimes avant d'être auteurs. Et si l'on arrive à ne pas regarder l'auteur d'actes, mais la victime et qui fait qu'il devient auteur à un certain moment, on peut travailler correctement pour essayer d'éviter les récidives et d'aider les jeunes à se stabiliser un peu. Beaucoup de gens ont, comme porte d'entrée, les difficultés des gens, et puis nous avons le symptôme, et la difficulté est vraiment bien derrière. Que ce soit victime de la violence, victimes de la situation politique, de relations parentales, ou ce que l'on veut, il a quand même des difficultés derrière.(...) Moi je me mets alors plus du côté éducateur/empathie, avec bien sûr la connaissance des spécificités que sont le tribunal et le cadre légal. Moi, j'essaie quand même de me mettre derrière le cadre légal et de rencontrer l'ado. C'est ce qui fait peut-être notre spécificité dans le monde judiciaire. » (TM)

Ne pouvant clairement se définir par le rôle, l'éducateur reste à la merci d'une pratique dont il n'est jamais assuré. Pourtant, Foucart pense que cette fragilité même est, en réalité, l'indispensable gage d'une relation non fixée, que l'on pourrait dire proche du naturel. Selon lui, elle introduit la faille qui autorise la communication non technique et le dialogue intersubjectif, où l'un n'a pas tout pouvoir sur l'autre. En ce sens, l'éducateur n'impose pas une situation d'aliénation ; sa position de vulnérabilité ouvre droit au « meurtre symbolique », grâce auquel l'enfant inadapté peut venir à l'existence.

Sur ce point, un éducateur de Centre pour Adolescents de Valmont, précise :
« D'un côté il faut aider le jeune à avoir une perception générale de sa situation, d'un autre coté ma position de prise directe avec le jeune me permet d'évoquer certaines questions qui ne lui ont jamais été posées et où le jeune se sent plus libre de parler, plus écouté. (...)on a parfois pas assez d'atomes crochus avec un jeune, et cela peut être évoqué en colloque. On

⁵⁵ BRICHAUX J., op. cit., p.40

peut alors attribuer le jeune à quelqu'un à qui les particularités du jeune en question conviendront mieux. Je pense que c'est un aspect important face à l'attitude qui est de dire : «il est éducateur, il doit pouvoir faire façon de n'importe quel jeune ». Dans une relation quotidienne, superficielle, cela peut aller, mais lorsque l'on doit gratter, essayer d'aider un peu le jeune, si l'on n'a pas ce contact qui passe, c'est pour moi beaucoup plus difficile d'établir une relation qui soit plus « naturelle », où le jeune pourra peut-être laisser tomber un peu les barrières qui se dressent entre lui et moi. » (Valmont)

L'éducateur spécialisé est sans cesse amené à se situer vis-à-vis du client, pour lequel il est lieu de double représentation, donc de conflit, représentant tour à tour l'allié ou l'ennemi. L'éducateur devrait idéalement pouvoir s'adapter et être capable d'une gamme allant de l'interdiction au maternage, de la récompense à la sanction.

Situer l'éducateur spécialisé dans ce sens, c'est pour moi le voir dans son vrai rôle, premièrement comme accompagnateur d'un processus, souvent mais pas exclusivement, de maturité ; deuxièmement de transmetteur et de décodeur des normes et du code social.

Si j'avais à définir en quelques mots les objectifs d'un éducateur, je le ferais de la manière suivante : dans le cadre d'une équipe plus ou moins élargie, il vise par sa manière d'être et sa manière de faire à constituer un lieu privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification et de projections permettant, par sa présence effective, efficace, influente et significative, de proposer à un sujet en difficulté un champ d'expériences sociales l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe social donné.

Si nous tombons d'accord sur une telle définition, nous voyons bien que des connaissances sont nécessaires. Elles portent sur le développement de l'être humain et sur ses vicissitudes, puis elles visent à fournir des outils dans le domaine de l'observation participante, des interventions individuelles et de groupe, de l'action avec les familles et avec les micro-groupes spontanés, tout en sachant restituer chacun de ces éléments dans la compréhension plus globale d'un système.

D'un autre côté, cette conception de la personne humaine, qui se traduit par le privilège accordé à la « relation » s'explicite aussi en un certain nombre de « qualités de la personne » considérées comme autant de valeurs. Ce sont des qualités qui privilégient à nouveau le « savoir-être » plutôt que le savoir ou le « savoir-faire », l'intuition plutôt que l'acquisition d'une technique.

« (En parlant du travail et de l'utilisation des qualités de la personne) Je pense que c'est plus naturel. Et je suis pas sûr que ce soit très bien. Je pense que je suis mon outil ; après, je pense qu'il faut faire gaffe avec l'outil qu'on est. Je reprends parfois des collègues parce qu'ils fonctionnent avec ce qu'ils sont

et qui ne convient pas vraiment avec ce que je perçois qu'il faudrait faire. On a des garde-fous à se mettre parce qu'on peut pas fonctionner toujours avec ce qu'on est. Il faut avoir les clefs pour ça, et je pense que cette formation sert à ça. Quitte à se mettre aussi des valeurs, on est tous différents, donc comment est-ce qu'on peut... Je vois pas comment ça peut être possible pour quelqu'un de bosser, en tout cas dans le milieu où je bosse, avec uniquement un idée de travailler avec la théorie, sauf si c'est quelqu'un qui élabore les rapports, mais on est obligé de bosser avec ce qu'on est. » (éducateur à Carrefour 15/18)

L'outil de connaissance valorisé est alors le cœur, plutôt que la raison, pour reprendre l'opposition de Pascal. Autrement dit, il s'agit moins d'expliquer que de comprendre. L'explication est l'outil de la raison, elle analyse, cherche les causes et les effets ; alors que la compréhension est davantage un outil du cœur, elle « prend ensemble » les faits, cherche à leur donner un sens, à accéder au sens donné par ceux qui les ont vécus...

Cette opposition, traditionnelle en sociologie, est interprétée en travail social comme une opposition entre une attitude qui exige un apprentissage (expliquer) et une attitude innée (comprendre), qui est valorisée. Cette forme de savoir est davantage l'œuvre de l'intuition que de l'intelligence abstraite et raisonnée, se traduit par l'emploi d'un terme propre aux travailleurs sociaux : le « ressenti ». Le caractère inné du « savoir-être », de l'intuition, est souvent traduit par la notion de don.

« Puisque nous ne sommes jamais face à l'autre mais impliqués dans une relation avec l'autre où tout ce que nous sommes et tout ce que nous ressentons jouent un rôle prédominant dans la qualité de l'échange, la connaissance de soi et le regard critique sur nos modes de réponse sont perpétuellement à améliorer.

Puisque le partage quotidien d'un vécu implique souvent l'organisation d'activités, de routines, d'un cadre d'existence absolument fondamental pour le bien-être des enfants, l'art de l'animation, qui constitue finalement ce que beaucoup appellent la thérapie du milieu, demande non seulement l'apprentissage du « faire avec », mais l'aptitude à transformer sur le champ de déroulement d'une activité pour qu'elle réponde aux besoins d'expression, de création, de valorisation du sujet.

Puisque le travail se déroule souvent au sein d'un groupe, que celui-ci soit une famille, un foyer substitutif ou une petite collectivité d'internat, la manière de favoriser les interactions, de modifier les rôles, de clarifier les non-dits, etc., sera décisive pour créer un sentiment d'appartenance, pour éveiller un désir de responsabilités communes ou réparer une estime de soi profondément blessée.

Puisque les mécanismes psychopathologiques freinent parfois la capacité d'utiliser les richesses de l'environnement, c'est par l'utilisation à la fois spontanée et réfléchie d'une multitude de situations agies que l'éducateur pourra réellement devenir agent de changement dans et par l'événement quotidien. »⁵⁶.

2.3 – Une prise en charge globale

« Je pense que quand je suis en réseau avec des spécialistes, parce qu'on se retrouve parfois dans cette situation, je suis plus celui qui dit l'action, donc je suis celui qui détient un peu une expérience de lien avec la personne dans le naturel. J'ai beaucoup plus de matières différentes à apporter. En tant qu'éducateur, j'ai ma spécificité dans ces groupes-là. Je suis spécialiste de ces moments de vie-là, peut-être. » (éducateur à Carrefour15/18)

Cette particularité de l'éducateur – connaître la personne dans son quotidien, de façon plus intime – va lui permettre de créer des liens, d'assurer souvent le relais entre les divers intervenants, d'initier parfois un travail en réseau tout en encourageant le jeune dans ce partenariat. C'est un aspect du travail d'éducateur qui est proche de celui du généraliste et qui transparaît dans pratiquement toutes les réponses qui m'ont été données lors des entretiens (cf. annexe 6).

« J'ai envie de dire que peut-être l'éduc il sera à même de passer d'un registre à l'autre, quoi, de comprendre ce qui se passe dans un registre où il est pas spécialisé, mais ayant des notions suffisantes pour comprendre ce qui se dit, tout à coup ben, pendant que les autres ils parlent un peu dans leur coin toujours avec leur même ordre de lecture, les éducateurs pourront remettre en question et dire « ouais ben, en fait pourquoi on fait ça comme ça et pas d'une autre façon quoi ». Il peut soumettre d'autres hypothèses en fait. » (éducateur au CTJ de Chamoyron)

Généraliste, l'éducateur l'est par rapport à la prise en charge globale qu'il effectue auprès des bénéficiaires. Travaillant aux premières loges et ayant des notions d'ordre suffisamment général, il pourra dans un premier temps renseigner la personne et l'aider à comprendre sa situation : *« (...) Un parent quand il est face au médecin et puis qu'il lui dit : « oui, alors il souffre de carences affectives » et qu'ils ne comprennent rien du tout, et nous, notre devoir c'est de justement les aider à donner des définitions différentes... (...) A décoder, et de permettre aux parents de comprendre. » (éducatrice au foyer des Airelles), ou encore « Une partie de notre travail consiste à expliquer, à l'ado et à la famille, ce qu'il est est de la procédure, car cela les dépasse souvent totalement. (...) Je prépare toujours le jugement avec eux :*

⁵⁶ MARTINET J.-L, op. cit., p.107

qu'est-ce qui va se passer, quelles sont les étapes dans la journée, dans le déroulement, afin qu'ils puissent le vivre. » (éducateur au TM).

Conscient de ses limites, des besoins de l'usager et de l'offre disponible auprès d'autres spécialistes, l'éducateur peut se permettre de faire appel à quelque intervenant pour prendre le relais lorsque la situation le nécessite : *« (...) et puis que mon travail c'est aussi – et peut-être principalement parce que nous sommes pas un tuteur ou nous n'intervenons pas à long terme – c'est de renvoyer, ou d'amener les gens vers d'autres services, des services plus spécifiques, qui vont leur aider à travailler un certain nombre de choses que moi je peux pas faire à long terme, je peux pas faire simplement. » (éducatrice à l'AEMO)*

Conclusion

Contrairement aux autres intervenants, l'éducateur n'établit pas une relation triangulaire, avec un objet ternaire comme entrée en matière. L'éducateur devra vivre de longues périodes avec l'usager, partager avec lui la quotidienneté et c'est sa personnalité qu'il va utiliser pour établir la relation, provoquer ce que l'on peut appeler « l'accrochage affectif ».

La situation qui rend bien particulière l'action éducative est ainsi le partage d'un vécu quotidien par l'intermédiaire de multiples petits actes concrets et l'engagement du praticien dans « l'ici et maintenant » avec le jeune, sa famille et le milieu social environnant, ce côté intime, naturel de la relation.

De ce fait, l'action éducative reposerait ainsi beaucoup moins sur des techniques que sur la personnalité même de l'éducateur. Tandis que le médecin, l'enseignant, le psychologue disposent, pour effectuer leur travail, de méthodes et de matériaux éprouvés, l'éducateur a essentiellement à partager sa vie avec le jeune et n'utilise ses techniques propres que comme support à sa relation avec lui.

Et c'est en effet ici que nous découvrons la spécificité de l'éducateur vis-à-vis de bien d'autres praticiens de l'action sociale. Si nous le définissons comme un praticien de la relation, nous le fondons et le confondons avec l'immense cohorte de tous les intervenants en sciences humaines. Si la relation, par sa qualité, a valeur médiatrice, elle ne se développe pas par une simple présence ou par un simple échange verbal rassurant.

C'est dans la relation que nous avons à donner du sens à un comportement et surtout, quand cela est possible, à favoriser la recherche de sens par l'usager lui-même. A nouveau et pour reprendre ce qui a été mentionné plus haut dans le chapitre, ce sont des qualités qui privilégient le « savoir-être »

plutôt que le savoir ou le « savoir-faire », l'intuition plutôt que l'acquisition d'une technique.

Martinet ajoute : « La souffrance des jeunes qui nous sont confiés appelle la constitution est le renouvellement d'un savoir. (...) Mais le savoir, considérable, accumulé par les éducateurs reste affectif. C'est un savoir non-transmissible parce que non conceptualisé. (...) Il me paraît particulièrement important que l'éducateur sache penser : penser le monde et se penser dans le monde. Ce souhait appelle bien sûr la formation d'un autre savoir, qu'il faut bien dire philosophique. Si la souffrance des jeunes qui nous sont confiés peut être inscrite par le savoir dans des catégories cliniques, économiques, sociologiques, politiques, pour être mieux prévenue et soignée, elle revêt toujours une dimension existentielle et touche à la question de sens (...) »⁵⁷.

3 – Conclusions de la recherche

3.1 – Conclusion générale en lien avec les hypothèses

Afin de dresser un profil de l'éducateur, j'ai choisi de mettre en perspective ma question de départ avec mes hypothèses. Ces dernières, au regard de ma recherche maintenant terminée, seront validées, ou à contrario, invalidées par les résultats de mon travail.

Hypothèse a : L'éducateur peut être considéré comme un généraliste. Il intervient à tout moment et possède une vue globale de l'utilisateur. Il assure la continuité des différentes interventions et crée le lien entre elles.

Il ressort de l'analyse des résultats que l'éducateur peut effectivement être défini comme tel. La variété des situations et des activités dans lesquelles l'éducateur est impliqué, la multitude de populations et d'institutions pour lesquelles il travaille tendent à le démontrer. Il est dans la situation de rencontrer des usagers dans un but très général, la prise en charge est globale et il possède une suivi de la personne dans sa vie quotidienne. Il soutient l'individu dans le réel, l'accompagne, et toute opportunité d'établir une relation entre le sujet, la situation et lui-même peut être utilisée pour favoriser des potentialités évolutives chez l'utilisateur.

Une telle prise en charge nécessite bien évidemment, outre un savoir-être certain, des connaissances théoriques très variées sur lesquelles l'éducateur

⁵⁷ MARTINET J.-L, op. cit., p.98

pourra se baser. Ce sont toutes ces notions (sciences sociales, humaines, droit, médecine, psychologie, économie...) qui sont dispensées lors de la formation initiale. Elles « outillent » le professionnel afin qu'il puisse faire face à la multitude de situations qu'il aura à rencontrer dans sa pratique et à leur multidimensionnalité. Il semble toutefois logique que, suivant ses intérêts, l'éducateur se spécialise par la suite dans sa pratique en institution.

Les entretiens auprès des professionnels soulignent le fait que la connaissance de la personne dans son intimité permet à l'éducateur de créer le lien entre les divers professionnels, et de favoriser le partenariat. Il relaie les informations qu'il est à même de transmettre de par sa position privilégiée et de son suivi quotidien.

En ayant cette grande ouverture et en évitant la spécialisation, l'éducateur évite le risque de voir, de comprendre et d'agir à la lumière d'une seule grille théorique. Cela le rend capable de discerner de quel spécialiste ou de quelle approche l'un ou l'autre de ses usagers a besoin.

Hypothèse b : Même si l'on considère parfois l'éducateur comme un généraliste, celui-ci possède des savoirs spécifiques, élaborés lors de la praxis et par la réflexion.

Etonnamment et paradoxalement à ce que je viens de mentionner, je peux également confirmer cette hypothèse. En effet, l'éducateur intervient là où les experts n'interviennent pas et il est spécialisé par rapport à son mode d'être en relation, tel que défini ci-dessus. Je peux ainsi oser dire que l'éducateur semble être un « spécialiste du général » !

Sa relation avec l'usager que l'on peut dire proche du naturel lui donne des clés de compréhension et d'intervention qui lui sont propres. A-travers l'action et la réflexion sur l'action, l'éducateur va construire des théories qui lui seront personnelles et directement utiles dans sa pratique. Les éléments retenus ou, au contraire, écartés, varieront selon le positionnement clinique des intervenants. Or les positionnements d'un psychologue ou d'un enseignant par exemple, ne sont pas les mêmes que ceux d'un éducateur. Cela me permet ainsi d'affirmer que ce dernier possède un savoir spécifique et qu'il est pleinement acteur dans la construction de ce savoir.

Hypothèse c : La différence de l'éducateur spécialisé par rapport aux autres intervenants ne réside pas tant dans ses compétences, finalement très semblables, que dans la manière de les appliquer, le contexte dans lequel elles s'expriment. La question qui se pose afin de définir l'identité spécifique de l'éducateur spécialisé n'est donc pas le « quoi », mais le « comment » ou éventuellement le « pour quoi ».

Comme je l'ai constaté tout au long de ma recherche, nombreux sont les champs d'intervention se recoupant d'un professionnel à l'autre. Par exemple, un projet « pédagogique » propose une action « éducative » dans des appartements « thérapeutiques ».

Les experts interviennent de façon ponctuelle et il est du ressort de l'éducateur d'assurer un relais de travail entrepris, mais de la faire autrement, en soutenant la personne dans le réel, avec des moyens et techniques qui lui sont propres. C'est à la fonction éducative d'assurer la contenance, la sécurité, et le soutien émotif de l'enfant dans sa réalité. S'il advient qu'une intervention ou qu'un dispositif éducatifs soient effectivement thérapeutiques, je pense que c'est par retombées indirectes.

L'acte éducatif se distingue de l'acte d'enseigner, en ce sens qu'il ne propose pas l'acquisition de connaissances nouvelles, encore que les découvertes qu'il permet contribuent à enrichir ceux qu'il concerne.

Comme je l'ai déjà mentionné, il importe peu que l'éducateur ait comme porte d'entrée une activité manuelle, sportive, scolaire ou autre. Ce qui importe est que l'éducateur puisse être le médiateur entre l'enfant et la situation du réel, et qu'à travers cela, l'enfant se découvre dans le monde. L'éducateur n'est pas responsable de l'activité en elle-même mais de l'exploitation qui est faite de ce qui se passe durant l'activité.

Je rejoins tout à fait l'avis de Monsieur Stern et trouve qu'il résume extrêmement bien la situation en disant : *« Repérer la relation non-formalisée comme servant de matrice à tout changement, parce que le lieu où prennent sens dans la réalité toutes les activités qu'elles soient thérapeutiques, pédagogiques ou récréatives, voilà bien à mon avis le propre de l'éducateur spécialisé. »*

Hypothèse d : S'il y a au sein du métier d'éducateur une branche qui nous est propre, elle doit avoir pour objet principal la relation.

A nouveau, je constate que cette hypothèse peut être validée dans la mesure où le résultat de mes recherches va tout à fait dans le même sens.

Comme mentionné dans les chapitres du « savoir-être », « relation éducative et spécificité » et donnant suite à ce qui vient d'être dit dans la conclusion, le savoir de l'éducateur est essentiellement relationnel et affectif. Je ne pense pas que cela soit encore à démontrer. Par contre, le mode d'être en relation est plus lourd à porter pour l'éducateur que pour tout autre professionnel du fait de son investissement dans celle-ci. Cette non-présence des autres ne tient pas uniquement dans une absence physique ponctuelle, mais comme une impossibilité d'entrer et de s'impliquer au quotidien dans ce que la

relation a d'affectif et d'inconscient. Il faudra donc que l'éducateur fasse preuve :

- **de savoir-être** afin d'effectuer un « accrochage affectif », essentiel au remaniement de la relation, et d'agir suivant les valeurs qui font sens pour lui . Martinet parle de philosophie, c'est-à-dire une manière d'être dans le monde et d'agir sur lui;
- **de savoirs théoriques**, repères scientifiques essentiels dans la relation qui devient alors plus technique, moins naturelle. Ils permettent également d'accéder au statut de professionnel, de partager et justifier une action auprès d'autres intervenants, d'émettre un diagnostic alimenté par des hypothèses instruites, de prendre du recul par rapport à une situation. Ces savoirs sont multiples et portent essentiellement sur le développement de l'être humain et sur ses vicissitudes. A nouveau, Martinet les décrit comme une science, une manière de connaître, d'expérimenter et de faire progresser la conscience ;
- **de savoir pratique** car la multitude et la multidimensionnalité des situations rencontrées exigent un choix et un maniement des outils subtils, proches d'une forme d'art. L'art selon Martinet: manière de sentir, de créer, et d'inventer, selon les circonstances et les personnes, pour libérer toutes les richesses individuelles et sociales auxquelles nous sommes confrontés.

3.2 – Analyse des résultats et limites de la recherche

Je remarque que la plupart des résultats vont dans le même sens que les hypothèses. J'explique cela par le fait qu'au moment d'élaborer ces dernières, j'avais déjà effectué une longue phase exploratoire, et notamment auprès de personnes très compétentes. Leur vision par rapport à ma thématique m'a paru très pointue, affinée, et je les remercie d'avoir ainsi alimenté ma réflexion.

Je ne pense pas avoir induit quelque résultat de mon travail, les recherches théoriques et sur le terrain se rejoignant et confirmant ainsi les hypothèses de départ. Il n'y a de ce fait aucun écart significatif entre les résultats attendus et les résultats obtenus. J'avoue en être surprise moi-même !

Il y a toutefois des limites à ma recherche. Si je comptais au départ mener mes entretiens auprès des différents intervenants, il m'a fallu rester plus humble dans mon projet tant cela aurait représenté un travail énorme et pour lequel je n'avais malheureusement ni le temps, ni les moyens. Je n'ai ainsi pu récolter que les représentations qu'ont les éducateurs de leur propre identité (et ce qu'ils ont accepté de dire d'eux-mêmes !), et il reste

hasardeux de partir de cet unique constat afin de différencier les professionnels entre eux. Il serait envisageable dans le futur d'orienter une nouvelle recherche dans ce sens et pour compléter cette première étude, afin de ne pas rester sur un exemple unique d'intervention interdisciplinaire.

En outre, je réalise évidemment la subjectivité de mes résultats. Sans entrer dans le pathos du discours selon lequel le métier d'éducateur est une activité aux contours très mal définis et flous, il est clair que cela reste un sujet pour lequel il me semble impossible de tirer des conclusions fermes et tout à fait concrètes.

En effet, si l'on considère que le savoir de l'éducateur se situe dans l'expérience, le « savoir s'y prendre », relève d'une forme d'art et du « non-dit », l'entreprise d'une définition exacte de ce savoir paraît dès lors très hasardeuse.

Le choix de mon sujet m'a donc emmenée sur un terrain instable, tant il est difficile d'énoncer des indices mesurables pour un thème tel que l'identité professionnelle. Il m'a donc fallu établir les paramètres les plus pertinents et objectifs possibles. En choisissant une approche multiregards, je pense tout-de-même être restée au plus proche de la réalité.

3.3 – Point de vue personnel et perspectives professionnelles

L'élaboration de ce document m'a demandé un effort soutenu, parsemé de nombreux remaniements et tâtonnements. Il m'a été très difficile de rester rigoureuse dans la méthodologie et la structure donnée à ma recherche. J'avoue avoir parfois regretté le choix d'un sujet si ardu. J'en ressors malgré tout heureuse d'avoir fait ce chemin, chemin qui m'a mené vers une étape de ma quête identitaire. Le choix de ce sujet n'était en effet pas neutre et correspondait à un questionnement de future éducatrice professionnelle.

De mon point de vue, ce qui rend la définition de notre travail tout à fait paradoxale, c'est que le fait-même d'être des spécialistes de la relation dans le quotidien fait de nous des généralistes dans cette prise en charge globale et dans le relais que nous pouvons effectuer auprès d'autres experts.

Je considère pour ma part qu'il est primordial de conserver cet aspect de « généraliste », à l'heure où la prise en charge aurait tendance à se subdiviser, et ainsi à morceler la vision que l'on peut avoir de la personne.

De ce fait, la formation devrait continuer à procurer des « notions » suffisamment diverses et variées, et ce afin d'« outiller » le futur professionnel, le préparer à la multitudes de situations qu'il aura à rencontrer sur le terrain. Il

appartient toutefois à chacun de faire appel à la formation continue suivant les questionnements issus de sa pratique.

Ce travail de recherche m'a contraint à structurer ma réflexion sur un aspect de ma pratique éducative, il a été riche d'enseignements personnels et professionnels ce qui, je l'espère, me permettra de progresser dans mes compétences et mes savoirs, de me reconnaître et de me positionner par rapport à d'autres, avec tout ce qu'ils ont de ressemblances et de différences.

Je pense en outre avoir accédé à autant de points de repères pour percevoir mes limites. Il me sera sans doute moins coûteux de faire appel à d'autres professionnels pour demander le relais, déléguer des actions pouvant être menées de manière plus pertinente par l'un d'entre eux. Tous ces points sont le gage d'une bonne santé mentale et font obstacle au burn-out...

Comme le mentionne le Référentiel des Compétences de l'éducateur spécialisé, il me sera plus aisé de respecter les cadres d'intervention des partenaires tout en sachant les questionner et de manière générale, de me situer dans mon organisation, dans un réseau ou dans une équipe pluridisciplinaire.

Notre métier ne relève pas d'une science exacte, figée, mais un métier de l'humain, dans toute sa dimension et avec tous ses composants. Si notre activité se doit de rester souple, de s'adapter, il convient toutefois d'en poser les bases avec des questions telles que : « Qui suis-je en tant que professionnel ? Qu'est-ce que je fais et comment je le fais ? ».

Cette recherche est un appel aux éducateurs afin que nous redéfinissions ensemble notre identité et qu'ainsi, nous accédions à la reconnaissance de notre activité comme un métier à part entière. Nous n'avons pas à oeuvrer dans une part résiduelle du travail social avec une mainmise des autres professions. Tout comme les autres intervenants, nous apportons à l'équipe un savoir-faire qui nous est propre et s'exprime dans notre mode d'être en relation.

L'élaboration et la définition de l'identité des éducateurs devrait nous permettre de nous affirmer et prendre de l'assurance. Elle faciliterait la reconnaissance des rôles, le partage des connaissances aux étudiants.

Cette démarche n'est ainsi pas terminée. Il convient de se remettre régulièrement en question, d'analyser sa pratique, d'être attentif aux changements, rester vigilants, poser des hypothèses sans rester sur des certitudes. C'est cela, selon moi, être professionnel.

Bibliographie

AUTES M., *La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services*. Lien social et politique, no.40

BRICHAUX J., *L'éducateur spécialisé en question : la professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ed. Erès, Ramonville Saint-Agne, 2001, 142p.

CHABANIER J., *De l'équipe au réseau*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2000, 272p.

CHAUVIÈRE M., TRONCHE D., *Qualifier le travail social : dynamique professionnelle et qualité de service*. Dunod, Paris, 2002, 144p.

FOUCART J.-M., *Educateur, une profession en quête d'identité*. Ed. CIACO, Bruxelles, 1991, 188p.

GAUTIER C., *Pour une théorie de la pédagogie*. Ed. DE BOECK, Université de Bruxelles, 1997, 356p.

GOTTRAUX M., *Collaborations dans les professions sociales*. Ed. ESSP, Lausanne, 1990, 107 p.

JACOBSON V., MONELLO PH., *Le travail social en équipe*. Ed. Privat, Toulouse 1970, 146p.

KARSZ S., *Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique*. Dunod, Paris, 2004, 161p.

LASSAIRE J.-P., *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. L'Harmattan, Paris, 2004, 288p.

LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*. Ed. de l'Organisation, Paris, 1998.

MARTINET J.-L., *Les éducateurs aujourd'hui*. Ed. Privat, Toulouse, 1993, 209p.

POSTIC M., *La relation éducative*. Ed. PUF, Paris, 2001, 324p.

Profession éducateur spécialisé : Quelle identité professionnelle ? Quelles compétences ? Bretagne, Institut Régional du Travail Social, colloque du 27 avril 1995, 38p.

Construire les savoirs professionnels du travail social. Forum : revue de la recherche en travail social, no 100, 2002, 64p.

Annexe 1 : Exemple d'entretien et grille de dépouillement

Cet entretien a été mené auprès d'une éducatrice de l'AEMO, à Vevey. Il sera suivi d'une grille de dépouillement conçue selon le tableau présenté au chapitre « Méthode de recueil des données et analyse des informations.

Sandrine : Quand est-ce que vous intervenez et auprès de quelle population ?

Educatrice AEMO : Alors, on intervient, les éducateurs du service AEMO, suite à des demandes de prestations socio-éducatives qui nous proviennent soit du SPJ, soit de professionnels qui gravitent autour des enfants et des adolescents en difficulté et qui font une demande de prestations AEMO ; la seule chose, c'est que ça transite administrativement par le SPJ, des demandes qui viennent du SPJ. A peu près 50% des demandes proviennent à proprement parler du SPJ.

S : Vous dites « professionnels », mais ces enfants sont encore dans leur famille, ça peut pas être des professionnels de foyers ?

E : Non, ça ne vient jamais de foyers. Il faut effectivement que les enfants soient dans leur famille et on travaille comme soutien à la fonction parentale et soutien aux familles des enfants mineurs. Il peut y avoir quelques exceptions, c'est à dire que les enfants sont encore dans les foyers, mais les parents sont vraiment partie prenante quand l'enfant va retourner au domicile de famille, ou quand il y a famille d'accueil ; mais sinon, c'est vraiment toujours en rapport avec la famille.

S : Dans quelle finalité vous travaillez ?

E : Ah, on travaille pour soutenir les parents dans leur tâche de parents, tâche éducative de parents d'enfants mineurs de 0 à 18 ans, avec tout ce que cela implique : soucis lorsqu'ils se retrouvent en difficulté et nous faisons alors du soutien à la fonction parentale, et puis ça peut aussi être du soutien pour un jeune qui est en voie professionnelle et qu'il faut un peu soutenir dans son autonomie, dans son indépendance, et là, on interviendra plus particulièrement auprès du jeune, mais de temps en temps aussi auprès des parents.

S : Tout-à-fait... Dans votre travail quotidien, quelles sont les qualités personnelles ou les valeurs avec lesquelles vous travaillez le plus ?

E : Moi je pense que une des qualités ça reste d'être ouvert à tout ce qu'on

va nous proposer comme définition... d'un quotidien, d'une réalité de l'enfant. Alors l'ouverture c'est autant au niveau culturel que au niveau de leur éducation, de leur mode de vie, de leur précarité ; c'est une grande ouverture d'esprit, je veux dire. Une écoute, évidemment, ça je crois que c'est primordial.

S : Tout-à-fait...

E : Je pense que ça demande – enfin, moi, ça m'a aidé – d'avoir mûri dans ma vie, ça veut dire qu'à l'âge que j'ai, une quarantaine d'années, je trouve que c'est plus confortable de travailler dans ces familles parce que j'ai aussi tout mon passé, mon expérience de vie. Alors ça veut pas dire que ce soit impossible de travailler plus tôt. Nous ce qu'on demande aussi, ce qu'on trouve aussi intéressant, c'est d'avoir une pratique en internat, de savoir ce que c'est l'internat pour enfants, éducatif, puisque nous nous arrangeons des fois pour placer des enfants, en collaboration avec les parents, si c'est possible, et de pouvoir un peu démystifier ce que c'est qu'un internat éducatif. Ça c'est sûr que c'est un acquis, un atout... Cela veut dire de démystifier parce que ça fait très peur dans la majeure partie de la population, la maison de redressement ça a un écho un peu passéiste, ou alors c'est pour punir les enfants, ou alors c'est quelque chose de coercitif, alors que de pouvoir un peu démystifier dans le sens que c'est un endroit où les enfants peuvent vivre en attendant que les parents puissent un peu retrouver des ressources, ou alors les enfants posent tellement de difficultés que pour les parents c'est compliqué, enfin... pouvoir démystifier qu'est-ce que c'est un internat, et je pense que si on a pas travail, c'est difficile. Bon d'abord quelques théories qu'on a pratiquées, ça veut dire qu'on a, moi j'ai... bon, outre la formation continue, moi je pense que c'est important de rester ouvert aux théories, à tout ce qui se découvre, on a aussi pas mal travaillé avec la systémique par exemple. Et puis je pense qu'il faut continuer à s'informer, à partager, pour ce qui est de l'ordre de la psychologie humaine, de l'éducation, des modes, des tendances, etc. Ce qui fait peut-être partie de l'ouverture.

S : Ça correspond justement à ma question suivante qui était sur quels savoirs plus « scientifiques » vous vous basez. D'après ce que j'ai compris, vous c'est plus la systémie, la psychologie...

E : Oui oui, la systémique, on a un collègue qui est rodgerien, donc on travaille tout ce qui est en rapport avec les entretiens, etc. Un peu une transmission de savoir, on a chacun... je veux dire, aussi une des richesses c'est qu'on provient, chacun de nos collègues provient d'une pratique, d'une théorie un peu différente, équipe différente, c'est ce qui nous permet aussi de pouvoir nourrir notre pratique. Une des richesses aussi c'est qu'on a un réseau de professionnels et que c'est aussi un travail de collaboration, d'ouverture vers d'autres professions, d'autres visions de l'enfant, de l'être humain.

S : Je remarque aussi que quand vous parlez de savoirs plus scientifiques, vous faites plus le lien avec des professionnels, avec le réseau, et que les qualités personnelles, qui sont plus de l'ordre de l'expérience, servent plus à la relation avec les « usagers »...

E : Oui et non, je pense qu'avec la relation avec les usagers on a quand même besoin d'avoir un peu de pédagogie, c'est vrai que c'est très souvent les parents avec lesquels nous sommes en relation; et puis c'est vrai que, oui, pédagogie, psychologie, enfin je veux dire euh... moi je continue à avoir des lectures sur l'éducation, des lectures de pédopsychiatres, de gens qui continuent à chercher, à... oui, qui ont, eux-mêmes des pratiques avec les enfants différentes. C'est un apport, et pis en même temps y a pas que ça, évidemment.

S : La relation a donc aussi cet aspect technique.

E : Oui

S : Parce que c'est vrai qu'il y a ce double discours de personnes qui pensent qu'on apprend que sur le tas, avec ce qu'on est, et ce discours de personnes qui disent que c'est un remaniement technique de la relation et qu'il faut vraiment se baser sur des savoirs particuliers. Pour vous, entre ces savoirs plus personnels et ces savoirs plus théoriques, est-ce que l'un des deux a plus d'importance ?

E : Non, parce que souvent, ce que je vais vivre dans une famille, dans la relation lors des entretiens et ce que je perçois des difficultés me demande autant de qualités personnelles que théoriques. Un minimum de théorie, de... ouais, le savoir technique est indispensable, mais de savoir vivre, l'ouverture au monde, ouais, de dispositions personnelles est nécessaire aussi.

S : L'un ne va pas sans l'autre.

E : Ah ouais.

S : En quoi vous vous différenciez, dans votre travail, d'autres experts – par exemple de psychologues, d'assistants sociaux, de médecins...

E : Euh, y a une partie qui se différencie pas, je pense que qu'on a tendance à dire qu'on a un tronc commun. Je pense qu'on peut être psychologue, assistant social, parce que tout ça ça nous arrive, on a quand même un minimum de compétences psychologiques, de compétences pour pouvoir donner des renseignements administratifs ou autres, donc on a un tronc commun. Comme un psychologue va donner aussi parfois des conseils éducatifs. On a vraiment un tronc commun. Ce qui nous différencie, moi qui travaille dans le social, c'est que l'on se retrouve souvent à travailler à

domicile des familles, ce qui est vraiment une des particularités que reconnaissent tous les autres professionnels en disant que c'est vraiment un atout, puisqu'on voit les gens dans leur quotidien... oui on est posé dans leur quotidien, ce qui donne beaucoup d'informations, on travaille sur rendez-vous avec une certaine souplesse, on travaille en dehors des heures de bureau, ce qui n'est pas forcément possible pour les autres experts, et qu'aussi, en tant qu'éducateur, on peut proposer des activités avec les enfants, avec les parents, on peut être dans des définitions un peu différentes que d'être dans un bureau, dans une médiation, même si y a des jeux, etc.

S : Dans des médiations très fermées...

E : Voilà.

S : Ca rejoint un peu, vous parliez au départ de cette ouverture qu'a l'éducateur, de par ses qualités personnelles, ses savoirs... ça rejoint un peu ça...

E : Oui. Je dirais aussi qu'il faut faire preuve de créativité, c'est un travail, vraiment, où il faut à tout moment pouvoir... créer des choses, laisser venir ce qui vient à l'intérieur de soi avec une grande ouverture.

S : Une dernière question, est-ce que vous vous percevez comme une spécialiste, dans votre manière d'être dans votre travail, ou comme une généraliste ?

E : Ça dépend, généraliste de quoi...

S : Bon, il y a des personnes qui disent « généraliste » au niveau de la relation, parce que justement on a cette ouverture, on intervient un peu à tous les niveaux, mais en même temps, est-ce qu'on est des spécialistes parce qu'on intervient là où d'autres professionnels ne peuvent pas intervenir ?

E : Moi je pense que, je dirais, et puis ça c'est assez proprement parler à l'éducateur AEMO, je pourrais me définir comme une généraliste. Dans le sens où, effectivement je peux proposer un certain nombre de choses, de palettes d'activités, de travail avec les personnes, et puis que mon travail c'est aussi – et peut-être principalement parce que nous sommes pas un tuteur ou nous n'intervenons pas à long terme – c'est de renvoyer, ou d'amener les gens vers d'autres services, des services plus spécifiques, qui vont leur aider à travailler un certain nombre de choses que moi je peux pas faire à long terme, je peux pas faire simplement. Par exemple, d'autant plus qu'à un moment donné, je vais m'arrêter de travailler avec les familles, on les accompagne sur un bout de chemin mais il y a un moment où cela s'arrête, donc notre travail c'était de les renvoyer à des spécialistes vraiment, je pense par exemple à un conseiller conjugal, par exemple pour des enfants un logopédiste, psychologue, pédopsychiatre, ça serait une garderie, un

assistant social pour des problèmes administratifs, et bien d'autres encore.

S : C'est là vraiment le lien.

Tableau 2 : Exemple de dépouillement de l'entretien

Questions	Indices répondant aux différentes hypothèses
<p>Question 1 :</p> <p>Quand est-ce que vous intervenez et auprès de quelle population ?</p> <p>Dans quelle finalité vous travaillez ?</p>	<p>Indices répondant à l'hypothèse 4:</p> <p>Alors, on intervient, les éducateurs du service AEMO, suite à des demandes de prestations socio-éducatives qui nous proviennent soit du SPJ, soit de professionnels qui gravitent autour des enfants et des adolescents en difficulté et qui font une demande de prestations AEMO (...)on travaille comme soutien à la fonction parentale et soutien aux familles des enfants mineurs.</p> <p>Indices répondant à l'hypothèse 1 :</p> <p>Ah, on travaille pour soutenir les parents dans leur tâche de parents, tâche éducative de parents d'enfants mineurs de 0 à 18 ans, avec tout ce que cela implique (...)</p>
<p>Question 2 :</p> <p>Dans votre travail quotidien, quelles sont les qualités personnelles ou les valeurs avec lesquelles vous travaillez le plus ?</p>	<p>Indices répondant à l'hypothèse 1 :</p> <p>Moi je pense que une des qualités ça reste d'être ouvert à tout ce qu'on va nous proposer comme définition... d'un quotidien, d'une réalité de l'enfant. (...)Une écoute, évidemment, ça je crois que c'est primordial. (...)Je pense que ça demande – enfin, moi, ça m'a aidé – d'avoir mûri dans ma vie, ça veut dire qu'à l'âge que j'ai, une quarantaine d'années, je trouve que c'est plus confortable de travailler dans ces familles parce que j'ai aussi tout mon passé, mon expérience de vie. (...)moi je pense que c'est important de rester ouvert aux théories, à tout ce qui se découvre (...)</p>

	Et puis je pense qu'il faut continuer à s'informer, à partager, pour ce qui est de l'ordre de la psychologie humaine, de l'éducation, des modes, des tendances, etc. Ce qui fait peut-être partie de l'ouverture.
Question 3 : Sur quels savoirs plus « scientifiques » vous vous basez ?	Indices répondant à l'hypothèse 1 : (...) Je veux dire, aussi une des richesses c'est qu'on provient, chacun de nos collègues provient d'une pratique, d'une théorie un peu différente, équipe différente, c'est ce qui nous permet aussi de pouvoir nourrir notre pratique. Une des richesses aussi c'est qu'on a un réseau de professionnels et que c'est aussi un travail de collaboration, d'ouverture vers d'autres professions, d'autres visions de l'enfant, de l'être humain.
Question 4 : Pour vous, entre ces savoirs plus personnels et ces savoirs plus théoriques, est-ce que l'un des deux a plus d'importance ?	Indices répondant à l'hypothèse 1 : (...) ce que je vais vivre dans une famille, dans la relation lors des entretiens et ce que je perçois des difficultés me demande autant de qualités personnelles que théoriques. Un minimum de théorie, de... ouais, le savoir technique est indispensable, mais de savoir vivre, l'ouverture au monde, ouais, de dispositions personnelles est nécessaire aussi.
Question 5 : En quoi vous vous différenciez, dans votre travail, d'autres experts ?	Indices répondant à l'hypothèse 1 : y a une partie qui se différencie pas, je pense que qu'on a tendance à dire qu'on a un tronc commun. Je pense qu'on peut être psychologue, assistant social, parce que tout ça ça nous arrive, on a quand même un minimum de compétences psychologiques, de compétences pour pouvoir donner des renseignements administratifs ou autres, donc on a un tronc commun. Comme un psychologue va donner aussi parfois des conseils éducatifs. On a vraiment un tronc commun.

	<p>Indices répondant aux hypothèses 3 et 4 :</p> <p>Ce qui nous différencie, moi qui travaille dans le social, c'est que l'on se retrouve souvent à travailler à domicile des familles, ce qui est vraiment une des particularités que reconnaissent tous les autres professionnels en disant que c'est vraiment un atout, puisqu'on voit les gens dans leur quotidien... oui on est posé dans leur quotidien, ce qui donne beaucoup d'informations, on travaille sur rendez-vous avec une certaine souplesse, on travaille en dehors des heures de bureau, ce qui n'est pas forcément possible pour les autres experts, et qu'aussi, en tant qu'éducateur, on peut proposer des activités avec les enfants, avec les parents, on peut être dans des définitions un peu différentes que d'être dans un bureau, dans une médiation, même si y a des jeux, etc.</p>
<p>Question 6 :</p> <p>Est-ce que vous vous percevez comme une spécialiste, dans votre manière d'être dans votre travail, ou comme une généraliste ?</p>	<p>Indices répondant à l'hypothèse 1 :</p> <p>Je pourrais me définir comme une généraliste. Dans le sens où, effectivement je peux proposer un certain nombre de choses, de palettes d'activités, de travail avec les personnes, et puis que mon travail c'est aussi – et peut-être principalement parce que nous sommes pas un tuteur ou nous n'intervenons pas à long terme – c'est de renvoyer, ou d'amener les gens vers d'autres services, des services plus spécifiques, qui vont leur aider à travailler un certain nombre de choses que moi je peux pas faire à long terme, je peux pas faire simplement.</p>

Annexe 2 : Compte-rendu du savoir-être mis en pratique par les éducateurs

*« J'essaie d'être à l'écoute, une empathie au maximum du jeune, de comprendre le pourquoi de ce qu'il vit peut-être comme une injustice. »
(éducateur à Valmont)*

« Il me semble que l'écoute, l'empathie, les capacités relationnelles sont primordiales. » (éducateur à la Fondation du Levant)

*« Ouais de l'empathie, pas mal d'écoute... euh, tout un aspect, je dirais, on appuie assez sur le cadre, qui est un cadre scolaire, en faisant valoir un cadre qui soit structurant pour les enfants, faire un peu colonne vertébrale. Bien mettre en relief ces aspects-là pour que ça les structure un peu. (...)En savoir-être aussi, toujours par rapport à cette idée d'être solide, je pense que Chamoyron, là, il faut en tout cas pouvoir résister un peu aux projections de ces gamins. (...) Lorsqu'on les sent mal, c'est de pouvoir souscrire des hypothèses à l'enfant, leur prêter des mots. C'est de pouvoir reformuler avec l'enfant, et puis à ce moment-là mettre du sens, maintenir le lien. »
(éducateur au CTJ de Chamoyron)*

*« C'est beaucoup des compétences humaines ; du bon sens, pouvoir acquérir des valeurs...(...) Et puis moi, je travaille beaucoup dans le relationnel, je pense avoir une très bonne qualité d'écoute et je pense que c'est ce qui fait ma force dans mon travail, parce que je suis d'accord de parler de moi. Donc les enfants sont en confiance (...)Ça me fait très peur d'imaginer des gens qui fassent un diplôme pendant trois ans et puis qui débarquent sans aucun savoir-être. (En parlant du règlement) il y a la manière de l'appliquer qui varie suivant l'éducateur et sa personnalité...»
(éducatrice au Foyer des Airelles)*

« Moi je pense que une des qualités ça reste d'être ouvert à tout ce qu'on va nous proposer comme définition... d'un quotidien, d'une réalité de l'enfant. Alors l'ouverture c'est autant qu niveau culturel que au niveau de leur éducation, de leur mode de vie, de leur précarité ; c'est une grande ouverture d'esprit, je veux dire. Une écoute, évidemment, ça je crois que c'est primordial. (...)Je pense que ça demande – enfin, moi, ça m'a aidé – d'avoir mûri dans ma vie, ça veut dire qu'à l'âge que j'ai, une quarantaine d'années, je trouve que c'est plus confortable de travailler dans ces familles parce que j'ai aussi tout mon passé, mon expérience de vie. Alors ça veut pas dire que ce soit impossible de travailler plus tôt. Nous ce qu'on demande aussi, ce qu'on trouve aussi intéressant, c'est d'avoir une pratique en internat, de savoir ce que c'est l'internat pour enfants, éducatif, puisque nous nous arrangeons des fois pour placer des enfants, en collaboration avec les

parents, si c'est possible, et de pouvoir un peu démystifier ce que c'est qu'un internat éducatif. Ça c'est sûr que c'est un acquis, un atout... (...) Et puis je pense qu'il faut continuer à s'informer, à partager, pour ce qui est de l'ordre de la psychologie humaine, de l'éducation, des modes, des tendances, etc. Ce qui fait peut-être partie de l'ouverture. » (éducatrice à l'AEMO)

« Ça demande quand même passablement de, je dirai, diplomatie, fermeté, clarté. Je crois important de pouvoir dire les choses tranquillement aux gens. Mais avec une fermeté qui doit quand même être assez claire. (...) on doit être très clair par rapport à la problématique de l'adolescent, mettre des mots sur ce qu'il vit, ne pas chercher des faux-fuyants. Il est indispensable d'être extrêmement précis, que ce soit par rapport à ses difficultés relationnelles, ces comportements déviants -- toxico, alcoolique... Cela demande d'être très clair. De pouvoir les approcher, mais sans trop de jugement. Tout en étant précis. Ce sont des choses importantes. Aussi, je crois que, comme pour tout éducateur, tout intervenant, cela demande beaucoup d'écoute, de l'empathie -- là on est dans le même registre que tout le monde. (...) Par rapport à tout le processus juridique, policier, banal, sanctions, nous venons pour essayer de comprendre, de voir que beaucoup d'ados sont souvent victimes avant d'être auteurs. Et si l'on arrive à ne pas regarder l'auteur d'actes, mais la victime et qui fait qu'il devient auteur à un certain moment, on peut travailler correctement pour essayer d'éviter les récidives et d'aider les jeunes à se stabiliser un peu. (...) Moi je me mets alors plus du côté éducateur/empathie, avec bien sûr la connaissance des spécificités que sont le tribunal et le cadre légal. Moi, j'essaie quand même de me mettre derrière le cadre légal et de rencontrer l'ado. C'est ce qui fait peut-être notre spécificité dans le monde judiciaire. Pour moi, ce sont des ados en difficulté, en souffrance. » (éducateur au TM)

« Bon c'est vrai qu'il ne faut pas jouer la carte de la pitié, qu'il faut avoir beaucoup de patience parce que ça se fait pas tout de suite. Et puis il leur faut du temps. Ils fonctionnent souvent avec une certaine lenteur, donc il faut faire avec cette lenteur. Et puis il y a aussi qui ont des difficultés à parler, certains qui ne parlent pas du tout et qui ont des synthétiseurs, donc il leur faut aussi un certain temps pour, avec leur synthé, dire ce qu'ils ont à dire. Alors c'est vrai que la patience, c'est une des qualités principales. Et puis l'amour des enfants aussi, je crois. (...) Si on les aime pas, si on n'a pas envie d'être dans une relation d'aide physique, quoi. Il faut aussi une bonne écoute, parce que c'est des enfants qui ont souvent des difficultés à accepter leur handicap. Et c'est souvent lourd, le handicap qu'ils ont. Et ils ont aussi des moments de dépression, de déprime, et je crois qu'il faut aussi savoir les écouter, les entendre. » (éducatrice à la Cassagne)

« Je pense que les éducateurs qui sont un peu leader dans leur vie ça doit leur faciliter la vie, parce que si on est pas leader dans un groupe de jeunes on se fait marcher dessus. Ne serait-ce que pour qu'ils soient preneurs de ce qu'on leur propose. Qu'ils fassent un accrochage affectif. C'est toute la

difficulté avec ces accrochages affectifs, mais dans le lien avec la personne, si on n'est pas quelqu'un de... avec une certaine force, force d'imposition, des fois c'est plus compliqué ; je dis pas qu'il faut tous avoir ça mais en tout cas, moi j'ai dû travailler ça pour que ça marche. C'est cette idée de... du chef de meute, comme ça, c'est pas quelque chose qui me correspondait vraiment. Mais si on se met pas dans ce rôle-là, si on ne réagit pas directement quand ils vous envoient quelque chose, si on est mal considéré, ils ont eux des jugements de valeurs qui peuvent placer facilement les gens dans des catégories : « lui il est... faut pas l'emmerder », « lui par contre on peut lui sauter dessus », alors, si on se fait pas respecter, si on réagit pas du tac au tac, on réagit pas à leurs vanes, si on dit « non, t'as pas le droit à ça », si on pose pas les limites..., ça marche pas. (...) Je ne suis pas là pour les sauver, c'est eux qui doivent se sauver. A un moment donné moi je pose une structure. J'ai besoin de bosser avec le cadre, quelque chose qui est stable, qui est utile, quoi. (...) J'ai plutôt l'impression d'y aller au feeling, d'y aller avec la personne que je suis moi. Si je devais réfléchir sur ma formation, ce genre de choses-là, je ne suis pas sûr de pouvoir déceler quels sont les apports, comment ça a pu me changer. Après avec une formation continue, c'est plus du perfectionnement parce que je suis déjà dans le boulot. Je pense plus à essayer de voir comment appliquer les choses que je suis en train d'apprendre. Ça demande un effort. J'ai l'impression que je fonctionne avec ce que je suis, ce que j'ai en feedback. » (éducateur à Carrefour 15/18)

Annexe 3 : Compte-rendu des savoirs théoriques utilisés par les éducateurs

« Je pense que ouais, la psychologie, je pense que j'ai dû faire un mic-mac de mes connaissances issues de la formation, des cours de psycho-patho, et puis finalement après avec... c'est aussi l'habitude de voir toute cette équipe fonctionner avec ce matériel-là, pis voir ce qu'ils en font, parce que je pense vraiment pas que simplement la formation aurait suffi. C'est de voir finalement comment l'équipe reprend ses savoirs et qu'est-ce qu'elle en fait pratiquement.(...) Les savoirs sont utiles pour comprendre des moments pénibles. Je vais recourir à une lecture qui expose des connaissances scientifiques peut-être de la pathologie, pour me dire oui, ben je comprends finalement pourquoi il est comme ça, ça va peut-être m'aider aussi à destresser et prendre du recul. En même temps c'est utile par rapport aux collègues, pour avoir un langage commun. » (éducateur au CTJ de Chamoyron)

« J'utilise une théorie toute pratique mais je ressens parfois le besoin de partager des situations avec certains collègues ou certains responsables. Je les utilise alors comme « superviseurs » un peu extérieurs pour échanger à propos de la situation que je vis avec tel ou tel adolescent. « Que dois-je faire avec cet adolescent ? Je n'arrive pas, par exemple, à prendre une certaine distance, etc. ». J'insiste sur la chance que l'on a à Valmont, et sûrement ailleurs aussi, et c'est le besoin d'une équipe, tant au niveau des éducateurs entre eux que des intervenants extérieurs. (...)j'ai presque plus envie de profiter de l'expérience intégrée par mes collègues, ou responsables de la maison, afin de mettre leurs avis en pratique. J'aime bien avoir dû « pré-digéré » au lieu de m'attaquer à un bouquin de 200 pages... » (éducateur à Valmont)

« Mais, je suis pas quelqu'un de théorique. Je veux dire, après il y a aussi un côté très narcissique des éducateurs qui disent : « oui, moi je fais ça parce que c'est comme ça, je suis humain, c'est mon éducation, c'est mes valeurs, et tout », c'est très narcissique. Parce que finalement, tout ce que tu fais, tu peux aller le chercher, t'as rien inventé. On invente rien, y a de la théorie derrière. Y a des choses que t'apprends sur le tas, et puis qu'après la théorie vient te confirmer. » (éducatrice au Foyer des Aïrelles)

« Bon, moi je suis un peu aussi dans ces histoires parce que je suis une formation longue, systémique. Je travaille un peu sur moi pour m'imposer des réflexions qui vont dans ce sens. Quand je suis en entretien ou quand je travaille avec quelqu'un j'essaie d'être attentif à mon positionnement, à faire circuler l'information d'une certaine façon, tenter de réfléchir sur des outils. Ce sera plutôt systémique, comme ça. Sinon, dans les règles j'ai

l'impression d'être plutôt comportementaliste, c'est des gaillards qui ont besoin de réponses claires. » (éducateur à Carrefour 15/18)

« Pour ma part, j'utilise des connaissances très diverses. Qu'elles proviennent des sciences sociales, humaines, droit, médecine, psychologie, économie... Je me considère comme un spécialiste dans le domaine des dépendances, mais généraliste dans la mesure où ce domaine est vaste et complexe, faisant appel à diverses connaissances. » (éducateur à la Fondation du Levant)

« Un peu une transmission de savoir, on a chacun... je veux dire, aussi une des richesses c'est qu'on provient, chacun de nos collègues provient d'une pratique, d'une théorie un peu différente, équipe différente, c'est ce qui aussi nous permet aussi de pouvoir nourrir notre pratique. Une des richesses aussi c'est qu'on a un réseau de professionnels et que c'est aussi un travail de collaboration, d'ouverture vers d'autre professions, d'autres visions de l'enfant, de l'être humain. (...)et puis c'est vrai que, oui, pédagogie, psychologie, enfin je veux dire euh... moi je continue à avoir des lectures sur l'éducation, des lectures de pédopsychiatres, de gens qui continuent à chercher, à... oui, qui ont, eux-mêmes des pratiques avec les enfants différentes. C'est un apport, et pis en même temps y a pas que ça, évidemment. Ce que je vais vivre dans une famille, dans la relation lors des entretiens et ce que je perçois des difficultés me demande autant de qualités personnelles que théoriques. Un minimum de théorie, de... ouais, savoir technique est indispensable, mais de savoir vivre, l'ouverture au monde, ouais, de dispositions personnelles est nécessaire aussi. » (éducatrice à l'AEMO)

« Médecine, psychologie, oui, en tout cas. » (éducatrice à la Cassagne)

Annexe 4 : Entretien avec Monsieur Eric Stern (Directeur de la Fondation « Jeunesse et Famille », Superviseur, Lausanne, octobre 2005)

Cet entretien a été le premier à être mené lors de ma phase exploratoire. A ce moment, je n'avais pas encore élaboré un questionnaire précis, et je suis arrivée avec des interrogations d'ordre général, à développer librement, ce qui a été l'occasion pour moi d'affiner mes connaissances quant à la thématique et ainsi de mettre en place la suite de ma recherche. Monsieur Stern s'étant déjà longuement penché sur le thème de l'identité des éducateurs, il représentait donc l'interlocuteur idéal.

La réponse à la question « Qu'est-ce que la relation éducative et qu'a-t-elle de spécifique ? » m'a été plus particulièrement utile pour mettre en perspective des éléments qui se retrouvent dans ma recherche, au chapitre de « La relation éducative et sa spécificité ». J'invite donc le lecteur à en prendre connaissance.

Sandrine Guy : - Selon vous, qu'est-ce qui pourrait constituer une identité spécifique chez les éducateurs ?

Monsieur Stern :- A l'origine, il ne faut pas oublier que c'est la charité chrétienne d'abord, puis publique avec tout son cortège d'âmes bien pensantes, de vocations et d'hospices, sans parler des prisons, qui a porté notre profession. Ne nous y trompons pas, c'est encore dans la mission première de charité chrétienne que nous sommes sensés, le plus souvent, remplir aux yeux du public, lequel nous ressent au mieux comme des substituts parentaux, au pire comme des gardiens protégeant la société de toute espèce de déviants.

De nos jours, préférant la simplification d'un positionnement unilatéral aux risques de la réflexion, l'éducateur est en danger de n'être que l'agent d'un conditionnement social normatif ! Chaque éducateur ou presque, identifiant quasi exclusivement sa profession à la pratique qu'il a dans son lieu de travail. Cette identification de son identité professionnelle à sa pratique dans l'institution, si elle est partiellement normale quand elle dénote un désir de perfectionnement en vue d'une adaptabilité à des conditions et à une clientèle particulière, devient préjudiciable si elle n'est pas contrebalancée par une identité professionnelle mais confondue avec celle-ci. Cette confusion entre ces deux identités n'est pas condamnable en soi, mais reste suspecte lorsque cette « spécialisation » vient uniquement de ce que l'éducateur reçoit de l'institution et non de ce que l'éducateur apporte à

celle-ci de sa spécificité. En effet, si l'éducateur apprend en grande partie son métier dans la pratique en institution, il y arrive avec un bagage.

SG : - Pour vous, que signifie l'éducation telle que pratiquée par les éducateurs spécialisés ?

MS : - Entre « ses » enfants qu'on élève et « ces » enfants qu'on éduque, il y a la différence qui fonde en partie l'éducation spécialisée en tant que métier. Si une situation est si sérieuse qu'elle justifie notre intervention, ce n'est pas pour que nous reproduisons ce qui existait déjà ni que nous nous y substituons mais pour imaginer, mettre en place et animer des conditions de vie et d'échanges thérapeutiques favorisant soit le changement, soit la reprise évolutive ou, plus modestement, l'acceptation de ce qui est, mais visant toujours à un mieux-être, acceptable par les partenaires en présence. L'éducateur va chercher par son action, non plus à élever des enfants, ce qui reste le rôle des parents, mais à les éduquer dans le sens de les « conduire hors ». Il n'a pas à œuvrer dans le sens de la verticalité des aspirations parentales, mais dans le pragmatisme des possibles offerts par la conscience de l'horizontalité. Sa démarche est avant tout celle du « autrement ». C'est cet « autrement », ce « conduire hors » qui représentent concrètement le possible encore ouvert permettant le changement.

Je postule le pari de penser que l'efficacité de mon action dépend autant de ma personnalité que de mes capacités techniques et de mes connaissances dans plusieurs domaines. La spécificité de l'éducateur est donc de se servir de ses connaissances et de son savoir, non pour transmettre un savoir, ce qui est la tâche particulière du pédagogue dans le sens scolaire, mais pour favoriser le développement.

Je tiens à ajouter qu'en général, on considère que notre connaissance emprunte au savoir que d'autres revendiquent comme leur. Les actions qui en découlent sont teintées par les théories véhiculées par ceux qui sont censés détenir un savoir, lui-même peu remis en cause par les éducateurs. Pour ma part, je trouve normal que l'éducation spécialisée, qui n'est pas en soi une théorie mais une pratique, concrétisée par des actions auprès d'un sujet, se pense et conceptualise ses interventions en s'appuyant sur des sciences telles que la psychologie, la pédagogie et la sociologie pour ne citer que les principales. Les savoirs qui constituent ces sciences appartiennent à tout le monde et les praticiens que nous sommes sont en droit de leur faire les emprunts nécessaires à la compréhension et à l'accomplissement de leur travail. D'autant plus que notre position nous place dans une difficile perspective de réflexion et d'action relevant de visions psychosociales. De manière générale, la parole de l'éducateur est peu prise en compte face à celles des autres spécialistes qui sont censés s'appuyer sur des données « scientifiques » spécifiques à leur profession pour parler.

SG : - Qu'est-ce que la relation éducative et qu'a-t-elle de spécifique ?

MS : - D'emblée, quand on parle d'éducateur, la confusion n'est pas loin tant cette appellation peut convenir à un grand nombre de personnes. Les parents naturellement, mais aussi les enseignants, les maîtres, les professeurs sont des éducateurs.

La différence réside dans le fait que, si les autres professionnels exercent une action éducative, c'est d'une médiation, elle-même définie comme plus ou moins scientifique, affichée comme première justification de la rencontre. Les éducateurs, comme les parents sont privés de cette justification de leur action.

Ces derniers sont dans la situation de rencontrer des enfants, ou d'ailleurs d'autres usagers, dans un but si général et défini de manière si floue, qu'il paraît impossible de le conceptualiser de manière à asseoir une science qui leur soit propre. Science étant entendue autant comme une connaissance exacte et approfondie, que comme un savoir-faire que donne cette connaissance.

Curieusement, l'éducateur n'a pas, si on y regarde d'un peu plus près, de domaine d'intervention réservé, ses temps de travail ainsi que d'activités dépendant de l'endroit où il travaille. Je dirais ici que son champ d'activités et son temps de travail sont la vie quotidienne hors heures de classe et d'atelier, le temps libre en somme.

Si on circonscrivait nos interventions dans le temps laissé à ce que l'on appelle traditionnellement vie quotidienne, les éducateurs n'auraient, à brève échéance, que peu de temps d'intervention. L'atelier aux maîtres socio-professionnels, la classe aux enseignants, la famille aux thérapeutes, les entretiens signifiants aux psychothérapeutes, les nuits aux veilleurs, les week-ends aux familles d'accueil, les vacances aux animateurs de colonies et puis : les psychologues, les psychomotriciens, les art-thérapeutes, les animateurs de loisirs, sans compter les surveillants de repas, de leçons, etc...

A l'heure où la liste des intervenants s'allonge et où il faut de plus en plus compter avec l'action bénévole, il est temps de nommer, d'expliquer, de définir et de circonscrire notre travail.

En général, on considère que notre connaissance emprunte au savoir que d'autres revendiquent comme leur. Les actions qui en découlent sont teintées par les théories véhiculées par ceux qui sont censés détenir un savoir, lui-même peu remis en cause par les éducateurs.

Pour ma part, je trouve normal que l'éducation spécialisée, qui n'est pas en soi une théorie mais une pratique, concrétisée par des actions auprès d'un

sujet, se pense et conceptualise ses interventions en s'appuyant sur des sciences telles que la psychologie, la pédagogie et la sociologie pour ne citer que les principales.

Les savoirs qui constituent ces sciences appartiennent à tout le monde et les praticiens que nous sommes sont en droit de leur faire les emprunts nécessaires à la compréhension et à l'accomplissement de leur travail. D'autant plus que notre position nous place dans une difficile perspective de réflexion et d'action relevant de visions psychosociales. De manière générale, la parole de l'éducateur est peu prise en compte face à celles des autres spécialistes qui sont censés s'appuyer sur des données « scientifiques » spécifiques à leur profession pour parler.

L'éducateur est un « généraliste ». Il est celui qui accompagne le bénéficiaire dans une perspective de globalité. Il assume ce que d'autres spécialistes ne prennent pas en charge de manière spécifique. Généraliste et polyvalent quant aux lieux, aux temps et aux activités dans lesquelles il intervient, l'éducateur ne peut être spécialisé que par rapport à son mode d'être en relation.

L'action de l'éducation spécialisée englobe, par le fait même des usagers auxquels elle s'adresse, une composante thérapeutique. Pourtant, on nous a assez mis en garde, à juste titre, contre la tentation de jouer aux psychothérapeutes, pour que je me permette de mettre aussi en garde afin que nous ne nous cantonnions pas dans un rôle activiste d'animateurs subalternes.

L'éducateur peut se considérer comme un thérapeute agissant dans le quotidien, plus précisément au moyen de l'inter-relation dans le quotidien.

A observer de plus près, on constate que la plupart des intervenants jouent auprès des usagers, surtout s'il s'agit d'enfants, un rôle éducatif dans le sens le plus commun du terme, le plus fréquemment en indiquant ce qui se fait ou non, bref en mettant des limites, en dressant un cadre, transmettant de la sorte un code de conduite reconnu comme civilisé, dans ce lieu, à cette époque et par cette culture.

L'éducateur spécialisé participe aussi de ce mouvement. Il se singularise et spécifie cependant son action lorsqu'il se sert de ces situations réelles, non seulement pour rappeler une norme, mais qu'il tient compte des difficultés du sujet par rapport à cette norme. Agissant en ce cas comme un médiateur entre l'enfant et la contrainte dans le but d'exercer une action visant une meilleure intégration du réel par le sujet.

Si l'on accepte la composante thérapeutique de notre action, il faut alors considérer que ce n'est pas, par exemple, l'activité en elle-même dont est responsable l'éducateur spécialisé qui, d'une certaine manière, est,

spécifiquement propre à l'éducation spécialisée, mais l'exploitation qui est faite de ce qui se passe durant l'activité.

Cette exploitation dépend prioritairement de la dynamique née de la rencontre entre le sujet, l'éducateur spécialisé, la situation, c'est entre ces trois pôles que se joue la relation éducative thérapeutique. Elle se concrétise des opportunités que l'éducateur sait y déceler, de favoriser des potentialités évolutives chez l'usager en fonction des objectifs qu'il pense devoir atteindre.

Il peut par exemple se fixer comme objectif de sensibiliser l'autre à ses résonances internes voir de l'exercer aux processus relationnels.

Il intervient dans ce cas dans un territoire qui lui appartient en propre, pas dans le sens que d'autres n'y oeuvrent pas mais parce que le faisant en situation réelle et le considérant comme objectif premier de la relation.

Là où pour d'autres professions un triangle se crée dans la relation entre l'intervenant, le sujet et un savoir à transmettre, ou une tâche à accomplir donc un contenu. Pour l'éducateur spécialisé, le triangle se forme entre le sujet, la situation et lui-même. En tant qu'éducateurs, nous n'avons rien à enseigner contrairement à un enseignant, pas plus que nous n'avons à former à l'instar d'un maître socio-professionnel ou à investiguer dans le sens où le fait un psychologue, ce qui ne veut pas dire que nous ne remplissions pas ces rôles à l'occasion.

Là où d'autres ont une action ciblée du type formation ou investigation, mon travail sera plus du type accompagnement : vivre avec, faire avec, être avec et ce, quelle que soit l'activité. A l'inverse de ce qui se passe d'habitude, le « comment est vécu l'activité » prime sur le « pourquoi de l'activité ».

Cette envie mais surtout cette capacité naturelle d'abord, cultivée ensuite, de laisser l'autre établir une relation avec soi sans but immédiatement préconçu mais en fonction cependant d'une finalité, est le terrain par excellence de l'éducateur. Cette non-présence des autres ne tient pas uniquement dans une absence physique ponctuelle, mais comme une impossibilité d'entrer et de s'impliquer au quotidien dans ce que la relation a d'affectif et d'inconscient.

Repérer la relation non-formalisée comme servant de matrice à tout changement, parce que le lieu où prennent sens dans la réalité toutes les activités qu'elles soient thérapeutiques, pédagogiques ou récréatives, voilà bien à mon avis le propre de l'éducateur spécialisé. Partant de là, chercher et donner du sens à la relation individuelle, en tête-à-tête ou dans un groupe peut être considéré comme une des tâches essentielles de l'éducateur.

Je postule le pari de penser que l'efficacité de mon action dépend autant de ma personnalité que de mes capacités techniques et de mes connaissances dans plusieurs domaines. La spécificité de l'éducateur est donc de se servir de ses connaissances et de son savoir, non pour transmettre un savoir, ce qui est la tâche particulière du pédagogue dans le sens scolaire, mais pour favoriser le développement.

Si l'éducateur spécialisé que je suis se doit de bien connaître la problématique du sujet, il se doit aussi d'étudier, d'observer, d'analyser pour comprendre de quoi est faite leur relation, de quoi elle est porteuse.

Il faut préciser que ce que je viens d'expliquer ne s'inscrit pas de manière prévisible dans un temps ou une activité prévue à cet effet mais peut s'inscrire à tout moment et dans différentes activités planifiées ou non. Cette imprévisibilité fait de l'éducation spécialisée une profession transversale par le fait même qu'elle ne fait que greffer ses actions sur des champs existant justement en dehors d'elle-même. En cela, elle est bien une profession où il s'agit de faire le même mais autrement.

C'est donc la relation qui s'établit entre le sujet et moi en situation et le sujet et le milieu qui est à la fois l'objet d'étude et le moyen d'action. Se servir de la relation comme moyen d'action auprès du sujet demande un réel engagement.

En tant que profession, l'éducation spécialisée se comprend le mieux comme une qualité de la présence faite d'attitudes, de questions, de réponses, d'actes tenant compte du mal-être de l'autre et qui s'adressent souvent au contenu latent. Pour cette raison, mon action se spécifie plus dans le « comment je suis » et « comment je fais » que dans le « ce que je fais ».

Annexe 5 : Réflexions des éducateurs se rapportant à la relation professionnelle au quotidien

« Mais en même temps, moi quand j'entends des trucs où il faut qu'on en arrive à vousoyer les jeunes alors qu'on va à la douche avec eux, on les voit tout nus – tous nus dans tous les sens du terme, hein. » (éducatrice au Foyer des Airelles)

« (En parlant de la différenciation d'avec les autres intervenants) Euh, y a une partie qui se différencie pas, je pense que qu'on a tendance à dire qu'on a un tronc commun. Je pense qu'on peut être psychologue, assistant social, parce que tout ça ça nous arrive, on a quand même un minimum de compétences psychologiques, de compétences pour pouvoir donner des renseignements administratifs ou autres, donc on a un tronc commun. Comme un psychologue va donner aussi parfois des conseils éducatifs. On a vraiment un tronc commun. Ce qui nous différencie, moi qui travaille dans le social, c'est que l'on se retrouve souvent à travailler à domicile des familles, ce qui est vraiment une des particularités que reconnaissent tous les autres professionnels en disant que c'est vraiment un atout, puisqu'on voit les gens dans leur quotidien... oui on est posé dans leur quotidien, ce qui donne beaucoup d'informations, on travaille sur rendez-vous avec une certaine souplesse, on travaille en dehors des heures de bureau, ce qui n'est pas forcément possible pour les autres experts, et qu'aussi, en tant qu'éducateur, on peut proposer des activités avec les enfants, avec les parents, on peut être dans des définitions un peu différentes que d'être dans un bureau, dans une médiation, même si y a des jeux, etc. » (éducatrice à l'AEMO)

« En fait c'est vrai que, je dirais, dans la prise en charge avec des ados ou bien même des polyhandicapés en institution, se servir du quotidien, des tâches quotidiennes pour entrer en relation, maintenant les tâches quotidiennes elles sont basées sur un aspect peut-être un peu plus scolaire. Mais tu les prends pour entrer en relation, tu t'en sers pour ça. (...) Les enseignants avaient, dans l'histoire de Chamoyron, du mal au début à cerner le rôle de l'éducateur, hormis pour ce qui est de la prise en charge des tâches de la vie quotidienne. C'est vrai que pour les éducateurs, la distance avec les enfants, même physique, n'est pas la même que pour d'autres intervenants. Nous sommes plus dans l'intimité. Dans ce sens, nous aurions un domaine d'expertise dans la relation au quotidien. En connaissant une personne dans son intimité, nous sommes alors capables de détecter certains signaux, ceux-ci pouvant parfois être expliqués par des notions de psychologie par exemple, mais dont il est souvent impossible de mettre des mots professionnels dessus, tant ils sont captés par l'intuition, des formes d'« antennes » quoi. Le fait de savoir ce qui s'est passé durant le reste de la journée permet par ailleurs d'anticiper une réaction, ce qui pourrait être interprété différemment par un professionnel n'ayant pas cette vision globale

du contexte. Nous faisons alors aussi référence à une base de données qui n'est pas médicale certes, mais qui est une base de données qui a été acquise par rapport à l'individu, éclairée par certains angles de connaissances théoriques, et qui aide à poser un diagnostic d'éduc.» (éducateur au CTJ de Chamoyron)

« C'est vrai qu'on a une relation assez intime avec... parce qu'on s'occupe de la partie la plus intime, et même de leur corps, donc. On intervient beaucoup à ce niveau-là. (...) On travaille quand même avec des projets éducatifs. On fait pas du gardiennage uniquement, lever, habiller, donner à manger, pipi, caca...c'est pas seulement ça notre rôle d'éducateurs ; c'est aussi d'aider les enfants à progresser dans leur prise en charge personnelle et aussi dans une optique de socialisation ; c'est-à-dire qu'on va aussi faire avec eux des démarches sur l'extérieur, pour qu'ils apprennent à circuler sur un trottoir, pour qu'ils apprennent à aller dans un magasin, acheter quelque chose, payer... qu'ils puissent, à un moment donné, avoir une certaine autonomie dans leur vie, quoi. » (éducatrice à la Cassagne)

« Je connais la réaction des jeunes face à certaines choses, en dehors de ce qu'ils peuvent discuter avec le psychologue dans le bureau, travailler avec d'autres personnes dans des moments particuliers. » (éducateur à Carrefour 15/18)

Annexe 6 : Réflexions des éducateurs se rapportant à la généralisation

« L'objectif de la prise en charge est double : c'est, d'une part, mettre un sens sur les infractions, sur les délits, comprendre, dans le but de pouvoir faire, à un certain moment, un préavis au tribunal, entre des mesures éducatives, où des sanctions puisque l'Office des Mineurs regarde d'abord si l'adolescent, où l'enfant, a besoin de mesures éducatives, ou si les sanctions suffisent. Donc, on va les amener un peu dans ce contexte-là, rencontre des parents, enfants, adolescents, réseaux, employeurs, enfin tout ce qui peut nous être utile ; faire des propositions au tribunal par exemple, on peut demander une expertise psychiatrique si on ne s'en sort pas et qu'il y a d'autres choses derrière.(...) Théoriquement, notre mandat s'arrête au jour du jugement. Pratiquement, lorsqu'il y a un suivi éducatif, que ce soit dans le cadre d'un placement, d'une assistance éducative ou d'un patronage, généralement c'est nous qui assumons. Parce que nous sommes en relation avec des gens depuis plusieurs mois, parfois plusieurs années. Ce serait donc aberrant de transmettre un mandat à un service... D'autant plus que l'on intervient souvent à chaud, quand les choses vont vraiment très mal. Généralement, on essaye d'avoir stabilisé les choses pour le moment du jugement. Ce qui veut dire que nous pouvons, par après, travailler sur tout l'acquis. Alors que le service qui débarque, qui ne connaît pas, arrive dans un moment où ça va relativement bien, et puis il s'est passé déjà tant de choses, quoi. (...)On travaille dedans, on les comprend. Une partie de notre travail consiste à expliquer, à l'ado et à la famille, ce qu'il est de la procédure, car cela les dépasse souvent totalement. (...) Je prépare toujours le jugement avec eux: qu'est-ce qui va se passer, quelles sont les étapes dans la journée, dans le déroulement, afin qu'ils puissent le vivre. (...)Il faut pouvoir intervenir très rapidement, avoir une grande disponibilité, pour voir le jeune, les parents, l'employeur, le psychologue ou l'intervenant, ou l'enseignant, et se faire un avis en quelques jours, dire: « Il faut que ce garçon puisse reprendre le chemin de l'école et rentrer à la maison », ou « je ne le sens pas du tout » et imaginer d'autres démarches. Cela impose la charge d'un certain nombre de responsabilités. Finalement, c'est le président qui prend la décision, mais j'ai quand même fait ma part du travail. (...)d'autres experts délivrent une photographie d'une situation. Nous intervenons dans la durée, dans l'évolution. Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce que le le jeune nous montre? Comment arrive-t-il à faire les choses? (...)Dans le milieu où nous travaillons, je crois qu'on est toujours à la fois très spécialiste, parce qu'on est dans un domaine que ce soit avec l'enfant , que ce soit avec le handicap mental, les personnes âgées -- c'est assez large, on a toujours des spécificités. Mais on reste quand même des généralistes pour aborder des fois un peu tout et, en sachant qu'on est des généralistes, je m'autorise à faire appel à des spécialistes. (...)En ce qui concerne la toxicomanie ou les dépendances

quelconques, je fais appel à des gens qui sont bien plus compétents que moi. » (TM)

« J'ai l'impression qu'à Carrefour il y a un peu tous les cas de figure où l'adolescent pose problème, où la famille de l'adolescent pose un problème. (...) Là on se donne deux mois pour observer, pour savoir où est-ce que va pouvoir aller l'adolescent après. S'il y a un possible retour à la maison, s'il va pouvoir entrer dans un foyer, s'il va pouvoir prendre un studio... enfin c'est le but après ces trois mois et en parallèle de ça on travaille sur plein de points différents : éducatifs, valeurs, respect des règles, du lieu, rétablir une communication. (...) Je pense que quand je suis en réseau avec des spécialistes, parce qu'on se retrouve parfois dans cette situation, je suis plus celui qui dit l'action, donc je suis celui qui détient un peu une expérience de lien avec la personne dans le naturel. J'ai beaucoup plus de matières différentes à apporter. En tant qu'éducateur, j'ai ma spécificité dans ces groupes-là. Je suis spécialiste de ces moments de vie-là, peut-être. » (Carrefour15/18)

« Je suis une experte en matière de la relation et pis ça je le défends. (...) Un parent quand il est face au médecin et puis qu'il lui dit : « oui, alors il souffre de carences affectives » et qu'ils ne comprennent rien du tout, et nous, notre devoir c'est de justement les aider à donner des définitions différentes... (...) A décoder, et de permettre aux parents de comprendre. (...) Il faut savoir diriger les gens. (...) leur dire « écoutez, ça, je voudrais bien le faire, mais j'en ai pas les capacités », et puis dire qu'on est pas capable, c'est justement être compétent. » (Foyer des Airelles)

« Moi je pense que, je dirais, et puis ça c'est assez proprement parler à l'éducateur AEMO, je pourrais me définir comme une généraliste. Dans le sens où, effectivement je peux proposer un certain nombre de choses, de palettes d'activités, de travail avec les personnes, et puis que mon travail c'est aussi – et peut-être principalement parce que nous sommes pas un tuteur ou nous n'intervenons pas à long terme – c'est de renvoyer, ou d'amener les gens vers d'autres services, des services plus spécifiques, qui vont leur aider à travailler un certain nombre de choses que moi je peux pas faire à long terme, je peux pas faire simplement. Par exemple, d'autant plus qu'à un moment donné je vais m'arrêter de travailler avec les familles, on les accompagne sur un bout de chemin mais il y a un moment où cela s'arrête, donc notre travail c'était de les renvoyer à des spécialistes vraiment, je pense par exemple à un conseiller conjugal, par exemple pour des enfants un logopédiste, psychologue, pédopsychiatre, ça serait une garderie, un assistant social pour des problèmes administratifs, et bien d'autres encore. » (AEMO)