

## Extra-muros

Cette distance insurmontable à soi est nécessaire pour qu'il y ait sujet.

A. TOURAIN, *La recherche de soi*

À l'issue de ce parcours dans un champ professionnel complexe et mouvant, nous voudrions clore notre cheminement en pointant quelques éléments saillants des deux études initiées par le Fonds ISAJH. Nous tenterons par la même occasion de les situer très brièvement à l'intérieur du contexte plus vaste des transformations du monde social dans lequel nous sommes immergés, et où nous partageons la condition paradoxale d'acteurs agis.

Le lecteur l'aura sans doute constaté, nous avons eu le souci de rester au plus près des réalités de terrain, telles que répercutées par les professionnels rencontrés ou sondés (éducateurs et autres intervenants sociaux, directions de services, enseignants et formateurs). Les chercheurs avaient en effet reçu mission des partenaires sociaux de prendre la mesure, au sens quasi cartographique du terme, de l'étendue des transformations du métier d'éducateur, de la fatigue professionnelle et des besoins en compétences et en formation qui s'y trouvent liés. Si cette mesure s'étendait également à celle des causes et des remèdes, elle était entendue comme recueil des suggestions et opinions exprimées par les témoins eux-mêmes, et non comme prescription des experts supposés savoir. On aura donc tenté de faire œuvre de connaissance et non de prophétisme sociologique ou de moralisme idéologique, laissant aux principaux intéressés le soin de guider leur action en fonction de leurs valeurs, de leurs choix et, faut-il le dire sans cynisme ni hypocrisie, de leurs intérêts.

Comme l'avait déjà remarqué il y a près d'un siècle un sociologue comme SIMMEL, la condition moderne se caractérise avant tout par le creusement de la distance réflexive propre à la conscience humaine, cette scission fondatrice qui fait de nous des êtres clivés, en deuil d'unité perdue et de communauté harmonieuse, mais par là-même porteurs de projets et arpenteurs d'horizons sans cesse renouvelés. Là où certains voyaient une faille propre à tel ou tel type social, pouvant être suturée par la marche continue du Progrès ou la conclusion finale du Grand Soir, le sociologue allemand percevait une dichotomie structurale et indépassable de la condition humaine.

La modernité, pour lui et pour beaucoup d'autres après lui, c'est la dissolution des formes stables dans le mouvement continu et autoréférentiel engendré par la croissance des capacités d'action de l'homme, le changement incessant et la mobilité, que Simmel percevait dans les grandes métropoles. Des pans de plus en plus vastes de la vie sociale sont soustraits à la « tradition » et soumis à l'action réflexive, conséquences d'une pénétration des logiques de la modernité et d'une « extension du domaine de la lutte » dans de nouveaux espaces sociaux, culturels, identitaires et corporels (GIDDENS, 1991, 1992, 1995 ; TOURAINE, 2000 ; EHRENBERG, 1995 ; LE BRETON, 1999)<sup>1</sup>.

De manière caractéristique, les éducateurs de la première génération professionnelle que nous avons rencontrés ont souvent utilisé les mots « question » (« se poser des questions », « se remettre en question »...) ou « réflexion » (« la principale transformation, c'est la plus grande réflexion ») pour qualifier une rupture vécue dès la fin des années soixante pour certains. Ce qui était jusque là perçu comme un donné plus ou moins immuable (pédagogique, organisationnel...), dont l'acte instituant était hors de portée ou invisible, a été progressivement considéré comme un construit pouvant être légitimement interrogé, déconstruit et reconstruit. Ce qui était « donné en réponse » a été « remis en question »<sup>2</sup>. L'éducateur cité au premier chapitre, évoquant la figure emblématique de M. VANDERUS, l'exprimait on ne peut mieux : « *Avant, c'était le monde de la permanence, de la sécurité (...)* Ce qu'il nous a appris, c'est à nous interpeller. On s'est interrogés sur

*nous, sur ce qu'on fait. Il a commencé à faire réfléchir tout le monde (...) On partait et on remettait tout en question de A jusqu'à Z. »*

Cette extension de la réflexivité s'accompagne d'une accélération de la mobilité physique des personnes, des biens et des messages qui dissout progressivement le monde « total » et isolé de l'institution traditionnelle « perdue au fond des bois ». Ainsi, le *mouvement* des éducateurs est en partie lié à leur mobilité croissante, au développement de leurs capacités de distanciation et d'analyse par le biais des études de promotion sociale, et à leur appropriation de nouveaux moyens de communication, comme en témoigne cette anecdote d'un membre du noyau fondateur de l'UDES : « *On avait une imprimerie et on pouvait imprimer ce que l'on voulait. Quand on est revenu de Suisse et du Danemark, on s'est dit "il faut que cela change, il faut que cela bouge" et on a fait des commandos qui suivaient des études en promotion sociale. On contactait d'office 20 ou 30 institutions par le biais des cours. Et on imprimait des tracts pendant la nuit et on allait dans toutes les institutions. »*

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'ouverture des institutions et le mouvement social des éducateurs se recoupent. Les premières revendications portent à la fois sur le statut des travailleurs et sur le décloisonnement des homes. Ceux-ci s'ouvrent sur le monde extérieur qui les pénètre en retour. C'est autour de cet axe central du décloisonnement et de l'extension des publics et des lieux d'intervention que va s'élaborer la nouvelle figure de l'éducateur-accompagnateur, dont le titre s'adjoint un indice de mobilité et de relation partenariale, que l'on retrouve également dans les dénominations de nouveaux services, dits « ambulatoires » ou « d'accompagnement ». Associé à l'individualisation des prises en charge, au changement du rapport à la norme et à l'impératif d'autonomie et d'intégration, ce mouvement entraîne une complexification du métier, devenu mission d'influence plutôt que d'imposition, exercé dans des institutions et services plus petits et spécialisés, davantage dispersés géographiquement et en interaction croissante avec le monde extérieur<sup>2</sup>.

La formation continuée y apparaît étroitement associée à l'exercice même de la profession, non plus comme fonction palliative ponctuelle

mais bien comme nécessité structurelle permanente, de plus en plus fréquemment mise en œuvre sur le lieu de travail, au sein d'organisations apprenantes et formatrices. L'acte de travail y « devient occasion de réflexion ou de recherche, et par là même acte de formation » (BARBIER, 1998). L'importance donnée par les interviewés et les sondés aux capacités d'acquisition permanente de nouvelles habiletés, sous le nom emblématique de « savoir devenir », témoigne du poids des compétences au second degré ou méta-compétences (DE MUNCK, 2000) dans le processus de formation « tout au long de la vie ».

La possibilité qui nous a été donnée de travailler sur des secteurs relativement dissemblables, comme l'aide à la jeunesse ou l'aide aux personnes handicapées, nous a permis de comparer la variété des rythmes et des modalités de changement du métier, ainsi que les différences de nature en matière de fatigue professionnelle et de besoins en formation continuée.

En caricaturant un peu, le secteur de l'aide à la jeunesse apparaît comme le plus réflexif et aussi le plus « nerveux », pour parler comme SIMMEL, celui dans lequel « tout change tout le temps : « la population, la pédagogie, les directives, les ministres... », où il faut « s'adapter en permanence » et où le niveau de qualification est le plus élevé, les pratiques de formation continue les plus développées. C'est également le secteur du stress, de l'incertitude et de l'imprévisible, où les éducateurs peuvent se « brûler » au feu des tensions éducatives avec des jeunes à la « recherche de limites ». L'importance du « savoir devenir » y est plus grande, et les besoins en nouvelles compétences professionnelles se situent principalement dans le champ du travail de réseau et de l'intervention en milieu de vie. À l'opposé, les services pour personnes handicapées adultes, souvent de plus grande taille (notamment pour des raisons qui tiennent à la dimension médicale de la prise en charge) et plus cloisonnés, connaissent un rythme de changement plus lent. Les éducateurs y ont un niveau de qualification plus faible et sont moins demandeurs de formation continuée. Leur fatigue professionnelle est plus marquée par la répétition, le sentiment d'inutilité et l'usure. De nombreux éducateurs y ont le sentiment de « tourner en rond », de « répéter sans arrêt les mêmes

choses », de « ne plus avancer ». Les besoins en compétences professionnelles concernent davantage les relations internes à l'institution, avec les résidents et l'équipe de travail.

De manière transversale, cependant, c'est le développement des compétences relationnelles associées aux capacités de recul, d'autonomie et de communication, qui est plébiscité par les intervenants et les directions, le métier n'étant pas caractérisé par des actes techniques pointus. La formation continuée y est sollicitée pour renforcer des habiletés qu'une partie des intéressés jugent eux-mêmes difficiles à développer par ce biais, alors que l'expérience de travail et la maturation de l'individu sont parfois jugées plus efficaces. Cependant, la formation continuée constitue souvent une « porte » pour « sortir des murs » de l'institution, « prendre du recul », lutter contre la fatigue, ouvrir la réflexion et donner du sens à sa pratique professionnelle. Enfin, le métier d'éducateur apparaît, aux yeux de nombreux acteurs de terrain, comme pouvant difficilement être exercé jusqu'à la fin de la carrière, pour des raisons qui tiennent à la fois aux spécificités de la pratique et aux conditions de travail et de rémunération. Les évolutions démographiques, liées à la professionnalisation et aux faibles possibilités de mobilité professionnelle, ont par ailleurs engendré un vieillissement des équipes éducatives, ce qui laisse augurer une croissance de la fatigue professionnelle, si des mesures adéquates ne sont pas prises.

Un dernier point pour conclure. La figure du mur et de l'ouvert, ou plutôt celle du mouvement qui en un quart de siècle a conduit de l'enfermement des « jeunes inadaptés » au « pousse à l'autonomie » et à l'intégration des personnes, ne doit pas être entendue dans notre esprit comme le cheminement inéluctable du mauvais vers le bien, du faux vers le vrai, du rétrograde vers le progressiste. Si ce mouvement est sans conteste libérateur, correspondant par ailleurs à l'évolution des demandes sociales et des modèles culturels, il est aussi à portée ambiguë. La croissance des interventions en milieu de vie peut en effet également être perçue comme participant d'un processus de « colonisation intérieure » par l'intermédiaire d'une « intrusion dans le monde vécu des ayants droits » (HABERMAS cité par AUTES, 1999), tout comme l'impératif paradoxal d'autonomie peut signifier l'inté-

riorisation de la domination par le biais de l'autogouvernement de soi, sous la forme d'une « barbarie douce » (LE GOFF, 1999). Par ailleurs, dans une « période historique que caractérisent la déstructuration générale des organisations, la perte de légitimité des institutions » (CASTELLS, 1998), la désinstitutionnalisation peut induire l'affaiblissement des dynamiques collectives et la fragmentation des lieux ou modalités d'intervention, débouchant sur une multiplication des instances de coordination et de concertation, dévoreuses de temps et d'énergie, au détriment de l'aide et de l'action sociale.

Enfin, comme nombre d'intervenants le savent bien, on peut être assigné à résidence dans sa cellule familiale et son milieu de vie, où les barreaux invisibles des forces psychiques et sociales scellent le destin d'un individu bien mieux que n'importe quelle muraille, et l'on peut connaître de meilleures chances d'échapper à la répétition névrotique et à la relégation sociale en y étant soustrait. Il y a bien d'autres « masses énormes » que les « hauts murs gris », dont parlait J. BRUNIN, pour écraser un être humain tout au long de sa vie, y compris, parfois, celles qui résultent de la jouissance mortifère que le sujet s'inflige à lui-même. On ne jettera donc pas systématiquement la pierre au mur, ni la fleur à l'ouvert.

## Δ

1. Ce n'est, à notre sens, que sur base de ces transformations de fond de l'univers social que l'on peut comprendre, dans un second temps, l'extension des logiques marchandes (mais également non marchandes) à de nouvelles composantes de l'existence humaine (ressources subjectives, pratiques corporelles, biens culturels...). Il nous apparaît dès lors réducteur d'imputer ce mouvement à la seule volonté manipulatrice du pouvoir dans le cadre de la « société programmée » et à la volonté néo-libérale, qui y est associée, de « marchandisation de la vie humaine elle-même » (Blairon et Servais, 2000). La même remarque vaut pour l'individualisation de l'existence et des interventions psychosociales, ainsi que la flexibilité croissante des formes familiales (*ibidem*). Nous avons développé plus amplement ce point dans la première section du rapport de recherche « Objectif 4 ».

2. C'est la remise en question elle-même qui se trouve actuellement « donnée en réponse », comme le montre bien l'article 4 du Code de déontologie des services du secteur de l'aide à la jeunesse (arrêté du 15 mai 1997) : « Les intervenants ont un devoir de formation et d'information permanentes. Ils ont *l'obligation de remettre en question* régulièrement leurs pratiques professionnelles et veillent à les adapter à l'évolution des connaissances et des conceptions » (nous soulignons).
3. Une certaine forme de repli intra-muros que nous avons observé dans les services pour handicapés adultes ne contredit nullement ce constat. Il est effet la conséquence cumulée d'évolutions démographiques et de politiques d'intégration des plus valides, et non d'un retour à une logique de mise à l'écart des personnes handicapées.

## Références bibliographiques

- ASSOCIATION INTERNATIONALE DES ÉDUCATEURS DE JEUNES INADAPTÉS. Actes du 7<sup>e</sup> congrès de l'AIEJI, *Le rôle social de l'éducateur de jeunes inadaptés* (Versailles, 6-10 juillet 1970).
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DES ÉDUCATEURS DE JEUNES INADAPTÉS. HENRI JOUBREL. *Témoin et acteur de l'évolution de l'action éducative et sociale*, Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés, 1985.
- AUTÈS M., *Les paradoxes du travail social*, Dunod, 1999.
- BAESELEN X., DE FRAENE D., *Vers une réforme fondamentale de la loi de 1965 relative à la protection de la jeunesse*, Courrier hebdomadaire du CRISP n° 1676-1677, juin 2000.
- BARBIER J.-M., *La formation des adultes : crises et recompositions*, texte ronéotypé d'une intervention au colloque ESREA, septembre 1998.
- BARBIER J.-M., Lesne, M., *L'analyse des besoins en formation*, Robert Jauze éditeur, 1986.
- BLAIRON J., SERVAIS E., *L'institution recomposée*, Éditions Luc Pire, 2000.
- BOURGEOIS É., *L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique*, in « Mesure et évaluation en éducation », vol 14 n° 1, 1991.
- BOSMAN C., GERARD F.-M., ROEGIERS X. (éditeurs), *Quel avenir pour les compétences ?*, De Boeck Université, 2000.
- BRUNIN, J., *L'ENFER DES GOSSES. DIX ANS DANS LES BAGNES D'ENFANTS*. Éditions Jacques Antoine, 1975
- CARHOP (Centre d'animation et de recherche en histoire ouvrière et populaire). Fonds d'archives CNÉ, Services d'études et de documentation, grou-