

L'éducation spécialisée aujourd'hui

Tensions entre expertise et implication personnelle

Le paysage de l'éducation spécialisée se caractérise par une diversité de catégories professionnelles qui fait pendant à la segmentation des dispositifs institutionnels. Cette hétérogénéité ne facilite pas la lisibilité du secteur social et médico-social, ni pour la population en général, ni pour les autres professionnels de l'aide à autrui, sans parler d'une étrangeté propre au système français qui rend les comparaisons internationales quasiment impossibles.



Ainsi, les intervenants de l'éducation spécialisée sont des éducateurs spécialisés, des éducateurs techniques spécialisés (niveau III), des moniteurs-éducateurs (niveau IV), mais aussi des aides médico-psychologiques, une catégorie qui, tout en constituant depuis 2006 le niveau V de la filière éducative, ne contient pas le mot « éducation » dans son intitulé. À l'inverse, le mot est présent dans l'appellation « éducateur de jeunes enfants » (niveau III) dont le champ d'action est celui de la petite enfance et de l'aide à la parentalité, bien au-delà du périmètre de l'éducation spécialisée proprement dite, tout en étant régi par le Code de l'action sociale et des familles.

Parmi l'ensemble des travailleurs sociaux, les éducateurs spécialisés sont de plus en plus confrontés à une série de tensions, en particulier entre une forme d'expertise identifiée par des référentiels et l'assise sur un socle de valeurs fortes échappant à la formalisation. Ils sont amenés à défendre à la fois des compétences, des savoirs d'action, qui leur sont propres, mais aussi des qualités d'implication, d'engagement personnel dans des relations intersubjectives. Dans un contexte social difficile, ils sont fondés à se demander dans quelle mesure ils peuvent articuler ces deux aspects de leurs cultures professionnelles et de leurs pratiques.

En réalité, les clés de compréhension de ces subtilités résident dans l'histoire d'un secteur très marqué par la créativité associative, contrôlé par l'État, mais assez peu régulé.

Une telle situation justifie l'incompréhension de la plupart des acteurs concernés par l'action sociale et éducative, notamment des « usagers ». Elle explique l'appel à une « refondation » du travail social via des assises territoriales organisées depuis janvier 2013 en vue d'états généraux prévus pour fin 2014-début 2015, suite au Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale (janvier 2013). En attendant, le climat n'est pas très serein. D'autant plus qu'un second chantier a été ouvert par les partenaires sociaux en 2013 : la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale (CPC) s'est prononcée pour une refonte radicale de l'architecture des formations. L'une des hypothèses proposées par la CPC est de simplifier l'éventail des professions sociales en partant de dénominations génériques, par niveaux de

diplôme. Dans ce scénario, toute référence aux intitulés actuels des diplômes disparaît. Les parcours seraient attachés à une spécialité et pourraient correspondre aux spécificités et compétences des diplômes actuels. Par exemple, « travailleur social, spécialité Accompagnement éducatif », avec trois parcours possibles : « Projet éducatif spécialisé », correspondant aux actuels éducateurs spécialisés, « Insertion », correspondant aux actuels éducateurs techniques, et « Petite enfance », correspondant aux actuels éducateurs de jeunes enfants. Cette perspective de réforme est mal perçue par les professionnels les plus soucieux de défendre leur identité. Il s'agit, en fait, de l'une des dimensions des mutations en cours, qui accroissent les tensions consubstantielles au monde de l'éducation spécialisée.

MUTATIONS ET TENSIONS DANS LA FORMATION

La loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales a entériné la place de la formation des travailleurs sociaux dans leur secteur à la fois d'origine et d'affectation comme une formation professionnelle à part entière, ayant pour objectif des réponses ajustées aux besoins des personnes en difficulté. Il aurait pu en être autrement, puisque quatre des diplômes d'État parmi les plus importants du travail social étaient délivrés – ou allaient l'être – par l'Éducation nationale : éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, conseiller en économie sociale familiale, éducateur technique spécialisé.

Depuis, une série de changements assez radicaux se sont produits, avec la conjonction de plusieurs modifications législatives et réglementaires : la décentralisation des formations sociales et, pratiquement dans le même temps, la réforme de tous les diplômes du travail social avec une nouveauté, à partir de 2004 : l'institution de référentiels (de compétences, de formations,

de certifications...). Pour les formations initiales, le domaine de compétences attestées est devenu l'unité d'œuvre, ce qui signifie que, d'emblée, est interrogée la capacité de la personne en formation à intégrer les situations dans lesquelles elle se trouve et à faire appel à des connaissances, à un savoir-faire, à des attitudes ajustées et pertinentes. Ce sont d'ailleurs ces mêmes principes qui ont permis le nouveau mode de certification qu'est la validation des acquis de l'expérience. Pour autant, dès les années 1970, les représentants des écoles d'éducateurs spécialisés regroupés dans un « comité d'entente » se sont préoccupés de développer des collaborations avec les universités, pour bénéficier d'apports de formations théoriques dans des disciplines bien identifiées (sociologie, psychologie, etc.). Cette attraction de l'université contrecarrée par une persévération identitaire n'a cessé de renforcer des tensions internes au secteur social et éducatif. D'une part, la référence à un socle de valeurs et à des savoirs d'action spécifiques constitue un axe central de valorisation de l'éducation spécialisée : « L'action socio-éducative ne peut plus se contenter d'être pensée par d'autres, même si cette *pensée du dehors* produite par des psychologues, des sociologues, des médecins, etc., apporte des éléments précieux. Il lui faut s'attacher à saisir sa propre réalité en termes de sens. » D'autre part, l'université est considérée comme un partenaire indispensable avec des formes de coopération qui se sont diversifiées (Jaeger, 2012).

Un autre élément a joué dans les évolutions en cours. Pendant longtemps, le baccalauréat n'était pas exigé pour devenir travailleur social : l'accès à la formation pouvait, et peut toujours, se faire après un examen de niveau organisé par la Direction régionale de la cohésion sociale ou, pour les éducateurs spécialisés, après une formation de moniteur-éducateur, via un système de passerelle. L'idée était que l'exercice professionnel en matière d'accompagnement de jeunes et d'adultes en difficulté nécessitait certes des connaissances, mais surtout une forte motivation et des expériences existentielles susceptibles de préparer au travail relationnel. Aujourd'hui, même si ces principes restent d'actualité, le profil et les attentes des nouvelles générations ont changé. Pour en rester au seul exemple des éducateurs spécialisés, 95 % d'entre eux entrent en formation avec le baccalauréat ou plus, contre 53,5 % en 1983 et 58 % en 1990, les autres étant passés par le diplôme d'État de moniteur-éducateur ou ayant réussi à l'examen

de niveau. Par ailleurs, beaucoup d'éducateurs en formation sont déjà titulaires d'une licence ou ont un parcours plus ou moins abouti dans l'enseignement supérieur.

Ces données permettent aux éducateurs spécialisés de poursuivre leur formation, après l'obtention de leur diplôme d'État, avec un diplôme de niveau I dont l'intitulé évoque un niveau supérieur d'expertise : le diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS), créé en 2006. Ce dernier est encore plus axé que l'ancien diplôme supérieur de travail social (DSTS) sur la « production de connaissances » et sur les « compétences nécessaires pour exercer des fonctions d'expertise, de conseil, de conception, de développement et d'évaluation appliquées aux domaines des politiques sociales et de l'intervention sociale ».

Pour autant, les formations initiales et continues des travailleurs sociaux, y compris celles qui conduisent à une prise de distance avec la pratique éducative pour aller vers des fonctions d'encadrement et d'expertise, restent déterminées par un socle de valeurs ancrées historiquement sur la relation d'aide. Ainsi, le maintien de la formation des éducateurs dans le champ professionnel évite l'enfermement dans les logiques technicistes, préserve les préoccupations éthiques et la réflexion sur les pratiques.

DES CONCEPTIONS PLURIELLES DE L'EXPERTISE ÉDUCATIVE

Au-delà des questions de reconnaissance et de statut, à tous les niveaux, domine une indécision quant au mandat confié aux éducateurs, à ce qui est attendu de leur positionnement : une expertise de qualité fondée sur leur proximité avec les publics, donc sur l'existence d'un savoir spécifique dont chacun attend une reconnaissance sociale ; mais aussi une implication, un engagement personnel forts, au quotidien, dans des relations intersubjectives.

Les deux idées finissent par se rejoindre : beaucoup d'éducateurs spécialisés sont très attachés à ce qu'ils appellent la « clinique éducative ». Celle-ci rappelle l'ancrage historique de ce secteur professionnel dans l'héritage de la psychologie et de la psychiatrie de l'enfant. Une des illustrations en est le rôle prééminent des psychiatres dans la création des écoles d'éducateurs spécialisés. Il est resté de leurs initiatives une relation de proximité avec les professionnels de la santé mentale confrontés aux mêmes objectifs et aux mêmes débats, par exemple à propos de la compréhension de la nature des difficultés des enfants et des adultes, selon que l'accent est mis sur l'histoire individuelle et la vie psychique ou bien sur les effets pathogènes du milieu social, familial, professionnel. Et ceci depuis longtemps : « Deux courants assez différents se sont confrontés dans le champ éducatif et au Congrès international des éducateurs de jeunes inadaptés à Rome en 1960. Ils étaient ainsi définis : le courant rééducatif (réinsertion par des moyens culturels et moraux), le courant psychothérapeutique (orienter la relation éducative afin d'agir profondément sur le psychisme du jeune). Cette présentation est, avec du recul, quelque peu manichéenne. Il est certainement possible de concilier ces deux approches [...]. La capacité de produire certains effets n'est, on le sait, l'exclusivité de personne » (Dréano, 1990).

Depuis cette époque, le champ d'intervention des éducateurs spécialisés s'est beaucoup élargi. Leur action recouvre une multitude de formes d'aide aux personnes en difficulté : à l'origine issus du secteur de l'enfance inadaptée, ils sont de plus en plus sollicités ailleurs, en milieu scolaire, en psychiatrie, et ils s'occupent de plus en plus d'adultes, aussi bien des personnes handicapées que des bénéficiaires du RSA, voire des personnes âgées. Dans ces conditions, l'acte éducatif doit être resitué par rapport à d'autres modes d'accompagnement et d'intervention, d'autres actions, notamment pédagogiques et thérapeutiques.

Par ailleurs, à l'intérieur du champ de l'éducation spécialisée, les projets institutionnels et les projets individualisés s'inscrivent dans les dimensions éducatives, pédagogiques, sociales, thérapeutiques. Ceci justifie l'existence d'équipes pluridisciplinaires, dont la réalité a été reconnue par l'article 15 de la loi du 2 janvier 2002. En effet, si nous considérons que la partie se joue ici à plusieurs en termes d'objectifs, chacune des actions mises en œuvre n'est pas la propriété exclusive de telle ou telle catégorie professionnelle.

En même temps, il existe plusieurs conceptions de l'expertise qui, dans leur diversité, voire dans leurs oppositions, suscitent des tensions entre des postures professionnelles très différentes. Nous voyons à l'œuvre des logiques que l'on pourrait qualifier de « technicistes », non seulement au sens où, dans les années 1980, l'éducateur spécialisé a été défini comme un « technicien de la relation », mais qui sont de plus en plus tournées vers les nouveaux modes de raisonnement liés à l'évolution des politiques publiques : analyse des besoins sur un territoire, évaluation des difficultés individuelles et de l'impact des structures familiales, construction et gestion de projets, évaluation, etc.

L'éventail est même plus large. En tenant compte des champs d'activité des éducateurs spécialisés et de la diversité de leurs formes d'investissement, il est possible d'identifier une expertise du développement social, lié à la question de l'urgence sociale et à l'articulation des dimensions sociales et économiques, des compétences en termes de recherche ou de contribution à l'élaboration d'orientations politiques, une expertise tournée délibérément vers une visée de changement social, toutes pouvant se combiner dans le cadre de la participation des éducateurs à des commissions et équipes pluridisciplinaires de toutes sortes, qu'il s'agisse de dispositifs d'orientation, d'insertion, d'évaluation...

Nous noterons que la capacité d'expertise attendue n'est pas définie de la même manière dans les référentiels de compétences des éducateurs spécialisés et des assistants de service social. Le mot « expertise » n'apparaît pas dans le référentiel des premiers, tandis que le domaine de compétences n° 2 des assistants de service social est défini à partir de ce terme : « Expertise sociale : observer, analyser, exploiter les éléments d'une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions, assurer une veille professionnelle, développer et transférer ses connaissances professionnelles. »

Or, lorsque des centres de formation organisent un tronc commun dans la formation initiale des assistants de service social, éducateurs spécialisés et éducateurs de jeunes enfants, la convergence des approches transcende les différences réglementaires : une culture semblable se construit comme support des identités elles-mêmes de plus en plus poreuses.

L'ATTACHEMENT AU « TERRAIN »

Le terme « expertise » est peu utilisé par les éducateurs spécialisés. L'expert reste perçu comme un professionnel « à part » – il a un autre métier –, un point de vue qui n'est pas partagé par tous les professionnels du travail social. Ainsi, la capacité d'expertise attendue n'est pas définie de la même manière dans les deux référentiels de compétences des éducateurs spécialisés et des assistants de service social.

De même, l'importance accordée par les éducateurs à la présence sociale, à la vie quotidienne – aux « petits riens » – rend impensable la référence à une « science du quotidien », expression familière aux conseillers en économie sociale et familiale (CESF), (Fostel, Gueneret, 2011). Dans leur histoire, des formulations plus fortes, datant de la vogue taylorienne, ont été utilisées, telles « l'économie domestique comme science », la « science du ménage »... Certes, les CESF constituent une catégorie particulière dans le travail social. Ils relèvent d'une « culture technologique » qui se traduit par une rigueur méthodologique dans l'aide à la gestion budgétaire, dans le domaine des techniques d'habillement ou culinaires, etc. Mais l'aide qu'ils prodiguent a largement une dimension éducative. Ils paraissent, même si leur cursus est très différent, assez proches des éducateurs techniques spécialisés dont la formation relève, elle aussi, de l'Éducation nationale. En fait, la question posée aux éducateurs spécialisés, au vu de ces approches, est celle de la méthodologie, là où, pour beaucoup, la question éthique passe avant tout.

De ce fait, comme l'explique Jean-Christophe Barbant, le travailleur social tend à osciller entre la figure de l'éthicien et celle de l'ingénieur, sans perdre de vue les objectifs de transformation sociale qui ont accompagné le processus de sa professionnalisation (Barbant, 2011). En ce sens, il existe au moins deux objectifs dans la formation des professionnels de l'éducation spécialisée et de l'action sociale : favoriser le développement d'une

expertise, tout en préservant des qualités d'implication, d'engagement personnel et professionnel.

Cela conduit à une conception de la professionnalisation qui n'est, souvent, pas partagée par les autres catégories professionnelles. L'éducateur spécialisé reste assimilé, dans les représentations les plus communes, à l'incapacité de formaliser son intervention. Ainsi, dans une thèse récente, David Puaud restitue dans une approche ethnographique le travail des éducateurs spécialisés, la diversité des conceptions auxquelles il se réfère, ses difficultés, les raisons de son « indéfinition ». Analysant leur rôle dans le cadre d'une affaire criminelle, il montre l'enchevêtrement des interventions sociales, éducatives, soignantes et judiciaires, le tout sur une longue durée. Il décrit en l'occurrence l'accompagnement éducatif d'un jeune, de l'âge de 5 ans jusqu'à l'âge de 19 ans. Le basculement dans le crime de ce jeune devenu adulte interroge, selon le chercheur, la crédibilité de ce qui est donné pour une professionnalité fondée sur une expertise : qu'en est-il des effets produits par un accompagnement de longue durée, supposant une bonne connaissance des risques de passages à l'acte, question à laquelle, en réalité, personne n'a de véritable réponse (sinon, la prédictivité des comportements et des situations réglerait non seulement le problème des passages à l'acte, mais aussi des récidives). Cette thèse retient d'autant plus l'attention qu'elle est écrite par un éducateur spécialisé directement impliqué dans l'accompagnement éducatif du jeune en question. Il éclaire, de ce fait, la nature particulière d'une action éducative menée auprès de publics en mal de socialisation. David Puaud se dit très proche de celui dont il entend restituer le parcours et l'humanité. L'éducateur n'est pas dupe des « liens de séduction envers les travailleurs sociaux ». Celui qu'il a accompagné valorise les compétences de l'éducateur auprès du juge, en fait « l'éloge ». Dans d'autres situations, en contrepartie de l'aide apportée, le jeune

accompagne l'éducateur sur le terrain des Gens du voyage pour l'aider à négocier la vente de sa voiture, à changer une pièce usagée de son véhicule : des anecdotes qui peuvent paraître étonnantes, mais qui ne sont pas très éloignées de ce que Fernand Deligny racontait déjà dans *Graine de crapule, Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver* (1945), par exemple (Deligny, 2008). Mais David Puaud ne se contente pas de témoigner. Il renvoie à la présentation des « microstratégies de résistance des travailleurs sociaux » que décrivait Pierre Bourdieu dans *la Misère du monde* (1993). Il évoque des « échanges de services », des « menus cadeaux de la part des sujets aidés », des repas partagés... qui « rétablissent une certaine réciprocité dans les échanges » avec l'éducateur, des conseillers de missions locales qui effacent discrètement des données, « en ajoutent, n'évoquent pas les difficultés judiciaires » (Puaud, 2014). Si ces pratiques ne sont pas étrangères à la réalité des relations existant dans l'exercice professionnel des éducateurs spécialisés, elles semblent aujourd'hui moins fréquentes, plutôt liées à une période de pré-professionnalisation ; elles interrogent le rapport des professionnels au mandat qui leur est confié, la nature de la formation initiale qui leur a été prodiguée, le rôle des encadrants hiérarchiques... Il s'agit pourtant de points essentiels, parce que l'on perçoit bien qu'il n'existe pas simplement un clivage entre les travailleurs sociaux et l'État, mais des « zones d'ajustement pratique » qui alimentent, en même temps, une série de tensions. Cela met en jeu en effet les relations souvent complexes, pour ne pas dire compliquées, entre les éducateurs spécialisés, les gestionnaires de service, les responsables politiques et administratifs, les autres professionnels, voire les jeunes et les adultes concernés, chaque acteur étant fondé à (se) poser la question du positionnement des éducateurs spécialisés et du degré de confiance qui peut en résulter.

De son côté, Joëlle Libois se penche sur « l'agir professionnel » des éducateurs, avec le souci de « rendre dicible l'expertise dont relève le travail relationnel dans le quotidien du vivre ensemble » (2013). L'expertise en question concerne ce qu'elle appelle la « clinique de l'activité », et qui comprend aussi une part de risque, d'incertitude. L'auteur choisit un angle qui concerne le handicap, sous l'angle spécifique des « thématiques du corps et de l'émotionnel », qui lui permet de souligner un aspect essentiel de la formation des travailleurs sociaux : l'alternance dite « intégrative » (entre théorie

et pratique), qui donne du sens à la notion de « savoir d'action ».

CONCLUSION

Dans la plupart des institutions de l'éducation spécialisée, des changements nets se sont produits ces dernières années : dans leur culture (autrefois dominée par la transmission orale), dans leur organisation technique, dans le comportement des acteurs, dans le rapport à l'extérieur et dans le niveau de formation. Les pratiques n'ont cessé d'évoluer, au profit de nouveaux impératifs : prise en compte de la citoyenneté des usagers, familiarisation avec la méthodologie de projet, pratique de la coopération et du partenariat, acceptation de la nécessité de l'évaluation, etc. Cette évolution justifie, en particulier pour les éducateurs qui ne sont pas tous diplômés, la recherche d'un niveau de qualification et de compétences plus élevé que par le passé. Enfin, les professionnels doivent connaître les droits des personnes qu'ils accompagnent, leurs propres responsabilités, repérer les problèmes de santé physique et psychique, identifier les interlocuteurs (instances ou autres catégories professionnelles auxquelles il leur faudra recourir), intégrer les contraintes de l'environnement, etc. La question de la

formation des éducateurs spécialisés constitue par conséquent un dossier éminemment politique, ce qui ne manque pas de renforcer, souvent, un positionnement défensif des professionnels de l'éducation spécialisée vis-à-vis des mutations en cours.

■ MARCEL JAEGER

professeur titulaire de la chaire de Travail social
et d'intervention sociale au Conservatoire national des arts et métiers
Contact : marcel.jaeger2@orange.fr

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIE

- BARBANT J.-Ch. (2011), *Sociologie de l'expertise de l'intervention sociale. Modèles et éthiques de l'ingénierie dans le champ social*, L'Harmattan.
- DELIGNY F. (2008), *Œuvres*, Éditions L'Arachnéen.
- DRÉANO G. (1990), « Éducateurs spécialisés et infirmiers », *Soins Psychiatrie*, n° 112 (numéro spécial).
- FOSTEL A., GUENERET É. (dir.), (2011), *DECESF : tout-en-un [diplôme d'État de conseiller en économie sociale et familiale]*, Vuibert.
- JAEGER M. (dir.), (2012), *La Coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités. Mise en œuvre des « Orientations pour les formations sociales 2011-2013 »*, Rapport commandé par la Direction générale de la cohésion sociale (accessible en ligne).
- LIBOIS J. (2013), *La Part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève (Suisse), IES Éditions.
- PUAUD D. (2014), *Anthropologie d'un procès : crime, marginalité et travail social*, EHESS.